321173
1/2001

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜÍSTICA APLICADA

# ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Primijenjena lingvistika

LINGUÍSTICA APLICADA

I. ÉVFOLYAM 1. SZÁM

PRIMENJENA LINGVISTIKA

2001

Applied Linguistics

Szerkesztőbizottság:

*Galgóczi László* (Szeged)

*Hidasi Judit* (Budapest, Szombathely)

*Kontra Miklós* (Budapest, Szeged)

*Klaudy Kinga* (Budapest, Miskolc)

*Navracsics Judit* (Veszprém)

*Székely Gábor* (Nyíregyháza)

Szerkesztőbizottság elnöke: *Gósy Mária* (Budapest)

Főszerkesztő: *Lengyel Zsolt* (Veszprém, Pécs)

Tudományos tanácsadók: *Dezső László, Kiefer Ferenc, Papp Ferenc, Szépe György*

Technikai szerkesztők: *Gál Péter, Horváth Brigitta* (Veszprém)

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

ISSN 1587 - 1061

1/2001

321173

TARTALOM

**BEKÖSZÖNTŐ**

**KÖRKÉRDÉS**

Az alkalmazott nyelvészet fogalma, területei ..... 5

**TANULMÁNYOK**

GÓSY MÁRIA: Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében ..... 17

HOWARD JACKSON: Lexical Structure and Educational Failure ..... 31

LIBÁRDI PÉTER: A nyelvi változás tükröződése az egyén mentális lexikonában ..... 39

NAVRACSICS JUDIT: Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei ..... 51

BÁRKÁN GYÖRGY: A jelentés szerepe a személyes tudás szerkezetében ..... 61

PRÓSZÉKY GÁBOR: Mit is jelent az, hogy "a magyar nyelv az informatika korában"? ..... 71

HUSZÁR ÁGNES: Helycserén alapuló nyelvbotlások ..... 77

MENYHÁRT KRISZTINA: Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél ..... 87

PINTÉR MÁRTA: Nyelvi attitűdök és poszt-koloniális mentalitás a mai Írországban ..... 99

GOLDMAN LEONÓRA: A magyar igeképző rendszer szerepe a szükségszerű és a szándékos megkülönböztetésében ..... 109

**MŰHELYBESZÉLGETÉS**

SZÉPE GYÖRGY ÉS ZSOLNAI JÓZSEF Beszélgetések nyelvtudományról, pedagógia tudományról, NYIK-programról, terveikről ..... 115

**KÖNYVSZEMLE**

NAVRACSICS JUDIT: A kétnyelvű gyermek (Sulyok Hedvig) ..... 121

DAVID GRADDOL: The Future of English? (Kovács Judit) ..... 124

DOUGLAS ROBINSON: Translation and Empire. Postcolonial Theories Explained. (Czeglédi Sándor) ..... 127

PETER NEWMARK: A Textbook of Translation (Demeter Éva) ..... 129

SZABÓ MIKLÓS és VARGA CSABA (szerk): Jog és nyelv (Dobos Csilla) ..... 131

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

## Beköszöntő

Egy új folyóirat indulását rendszerint a különböző történések előzik meg; ezek szakmaiak, emberiek, társadalmiak, sőt anyagi természetűek is. A kezdetben csak egyetlen dolog látszik világosan: az igény. A már meglehetősen régóta fennálló szakmai igény egy olyan fórumra, amely a hazai tudományosság magas szintjén ad lehetőséget azoknak a kérdéseknek a megvitatására, amelyek jelentősebbek annál, hogysem két-három szakember beszélgetéseiben éljék tiszavirág-életüket. A jelen esetben már a szakterület is vitatott: meghatározása, megítélése, tartalma. Azt csak gondoljuk, hogy azonosan vélekedünk az alkalmazott nyelvtudományról, a valóság azonban ennél bonyolultabb. Ez pedig még inkább indokolja azt, hogy e tudományterületnek önálló fóruma legyen, amely – reményeink szerint – igyekszik elkerülni az egysíkúság Skylláját és a parttalanság Kharübdiszét.

A magyar alkalmazott nyelvtudománynak szép hagyományai vannak, s az elmúlt évtizedekben elért eredmények nemcsak feljogosítanak a folyóirat indítására, de egyben kötelezneknek is bennünket erre. Az alkalmazott nyelvészet feladatai, céljai, a vele szemben támasztott elvárások napjainkban társadalmi kihívásnak minősülnek. Alkalmazott nyelvészet mindazok ellenére létezik, hogy többféle definíciója is elfogadott. Gyakran nem jelölhető ki egyértelműen az elméleti és az alkalmazott kutatások közötti határ, az interdiszciplinaritás kérdése is nemegyszer bizonytalan. A most induló önálló fórum a tanulmányokkal, a műhelymunkákkal, a vitákkal, beszélgetésekkel, az időszerű híradásokkal, a tisztánlátást és a fejlődést kívánja elősegíteni valamennyiünk számára.

A Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának égisze alatt elinduló folyóirat mindazokhoz igyekszik szólni, akik számára fontos a nyelvészet, az alkalmazott kutatás, az elmélet és a gyakorlat tudományos összhangja, s mindaz, ami az itt felsoroltakkal kapcsolatba hozható.

*A szerkesztőbizottság*

Budapest – Veszprém, 2001.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

# Az alkalmazott nyelvészet fogalma, területei

**KIEFER FERENC**
(MTA Nyelvtudományi Intézet)

Ha abból indulunk ki, hogy van alap- és alkalmazott kutatás, akkor az alkalmazott kutatás definíciójának mintájára azt mondhatjuk, hogy az alkalmazott nyelvészet közvetlenül a felhasználói szférát szolgálja, ill. gyakorlati feladatokat lát el. A nyelvi technológiák fejlesztése (gépi szótárok, ill. adatbázisok, gépi fordítás, gépi kivonatolás, automatikus beszédfelismerés stb.) ebből a szempontból par excellence alkalmazott nyelvészeti probléma. Ugyanakkor a számítógépes nyelvészet in toto nem tekinthető alkalmazott nyelvészetnek. Alkalmazott nyelvészet a nyelvoktatást elősegítő kutatás is (ebből a szempontból tehát az amerikai terminus *applied linguistics* valóban alkalmazott nyelvészetet jelent), a nyelvelsajátítás kérdése azonban elméleti kutatási terület. A pszicholingvisztika és neurolingvisztika biztosan nem alkalmazott nyelvészet, ill. csak abban az esetben az, amikor az elméleti alapkutatás eredményeit gyakorlati feladatok megvalósítása érdekében használjuk fel (pl. amikor beszédhibákat javítunk, vagy a beszédben elmaradt gyermekek nyelvi fejlődésén dolgozunk, vagy afáziás betegekkel foglalkozunk terápia céljából). Természetesen nem alkalmazott nyelvészet a szociolingvisztika sem, abban az esetben sem az, amikor nem a szociolingvisztika elméletével foglalkozunk, hanem empirikus felméréseket végzünk. Nem tudom, hogy van-e alkalmazott szociolingvisztika, de kétlem, hogy lenne. A fordítástudomány valószínűleg főleg alkalmazott nyelvészet, még akkor is az, ha van elméleti része is. A fenti meghatározás szerint a lexikográfia is alkalmazott nyelvészet, a lexikológia viszont nem az. A fonetikának is van alkalmazott és elméleti oldala. És így tovább. *Az alkalmazott nyelvészet tehát a nyelvészeti elméletek, módszerek, elképzelések gyakorlati célú felhasználására vonatkozó kutatásokat foglalja magában.* Ez a meghatározás lényegében azonos avval a meghatározással, amelyet a *Magyar Nagylexikon*ban találunk: az *alkalmazott nyelvtudomány* a „legáltalánosabb értelemben a nyelvről való ismereteknek, a nyelvtudomány eredményeinek alkalmazása konkrét társadalmi vagy technikai problémák megoldásában; közvetít az elmélet és a gyakorlat között". Ebből következik, hogy az alkalmazott nyelvészet mindig feltételez valamilyen elméleti hátteret, ha nincs elmélet, nincs mit alkalmazni.

A fenti meghatározásból az is következik, hogy az alkalmazott nyelvészethez csak igen kevés diszciplína tartozik, de a legtöbb nyelvészeti diszciplínának van alkalmazott területe. Az alkalmazott nyelvészet tehát nem önálló nyelvtudományi diszciplína.

**BÉKÉSI IMRE**
(Szegedi Tudományegyetem)

A kérdés ravasz; látszólag az alkalmazott nyelvészet mibenlétét firtatja, valójában azonban magára a nyelvészetre kíváncsi. Van-e úgy nyelvészet, ahogyan például a kémia létezik? Az ipari kémia vagy

a kémiai technológia a kémiai kutatások eredményeit alkalmazza, számára a kémia ab ovo létezik, s még ha rossz esetben ő robban is fel – korrigálva ezzel az elmélet hibáját – időbeli sorrendjüknek elsődlegességét-másodlagosságát aligha vonná kétségbe. A valóság kémiai (adott kor kémiai gondolkodása szerint kémiainak gondolt) folyamatainak megértéséhez nagyjából a kutatás és alkalmazás munkamegosztása szerint jutunk közelebb.

Akik a fenti kérdésre választ adnak, lényegében két csoportba különülnek el. Az egyiket azok alkotják, akik szerint a nyelv kutatásában is törekedni kell a nyelvészetnek, valamint a nyelvészet alkalmazásainak az elkülönítésére. Nemcsak *rendszer*nyelvészek, illetőleg a nyelvet *elméleti* megközelítésből vizsgáló kutatók tartoznak ide, hanem azok az alkalmazók pl. a lexikográfusok is, akik nem kutatják pl. a *volna* segédige jelentéseit, hanem alkalmazzák azokat az eredményeket, amelyeket a nyelvészet – többek közt – a magyar feltételes mód múlt idejű alakjáról létrehozott.

A kutatók másik fő csoportja inkább a kölcsönösséget, az egymásra utaltságot látja fontosnak. Ebben a megközelítésben nem is igen használják a sorrendet sugalló *alkalmazott* nyelvészet kifejezést, vagy ha mégis, legfeljebb gyűjtőnévként. Így pl. az a kézikönyv, amely túlnyomórészt a nyelvoktatás kategóriarendszerét dolgozza fel, az alkalmazott nyelvészet címet viseli; feltehetőleg azért, mert a nyelvoktatás mellett fölveszi anyagába a szociolingvisztika, pszicholingvisztika, pragmatika stb. tudományterületeket is (Keith Johnson–Helen Johnson Ed. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell, Oxford, 1998).

A fenti két vélekedéstípus elkülönülése természetes jelenség; időben és arányaiban változik. Gondot akkor okoz, ha értéknek bármelyikük csak önmagát képes elfogadni: egyik „tiszta" tudomány voltát, másik közvetlen és nélkülözhetetlen „társadalmi" szerepét. Jómagam abban a szemléleti keretben tudom értelmezni a fenti elkülönülést (miként már harminc évvel ezelőtt is), amely a nyelv heterogén természetén belül lát homogén területeket (ÁNyT. VII, 627–653. 1970).

Nyilvánvalóan pragmatikai összetevőt, például azt a – valóságrészre vonatkozó – tudást, amely egy nyelvi megnyilatkozásban kifejezésre jut (amelyet a partnerban létrehoz), mint szövegkutató csak úgy tudom egy értelemszerkezet részeként vizsgálni, ha ehhez rendelkezésemre áll egy elvi jelentésszerkezet. Lehet úgy is, hogy ezt én konstruáltam, s kutatásom ekkor olyasféle tevékenység, mintha önmagammal sakkoznék. Az lenne jó, ha a másik széken – mindegy, hogy melyiken – egy másik kutató ülne.

Az alkalmazott és a 'nem alkalmazott' nyelvészet viszonyát végül is nem kizáró ellentétnek látom, hanem egyszerű, más néven szembeállító ellentétnek. A két tag viszonya itt a kapcsolatossal kezdődik, s csupán különbségeik valóságos vagy vélt növekedésével válik ellentétessé. Ha a különbség valóságos és jelentős, akkor jó, ha e különbség tudományterületek különbségeként is megjelenik.

**GORDOS GÉZA**
(Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem)

A nyelv a társadalom szinte minden területével kapcsolatba hozható, s ez áll a nyelvészetre is.Ezen belül az alkalmazott nyelvészet – véleményem szerint - magában foglalja mindazon nyelvészeti kutatásokat, munkákat, amelyek segít(het)ik a társadalmi szinten, illetve egyéni szinten felmerülő olyan kérdéseknek, problémáknak, igényeknek a **megoldását**, amelyekben a nyelv, mint eszköz, akár írott formában, akár beszéd formában szerepet kap.

Az írott formához sorolnám például a következőket:

- automatikus helyesírás ellenőrzés
- a kézírás automatikus felismerése
- automatikus szöveggenerálás, adatok alapján
- adott szöveg szemantikai tartalmának megismerése, osztályozása
- a gépi beszédfelismerési döntések segítése
  - a nyelv felismerése
  - a helyes szöveg kiválasztása
  - a jellegzetes intonációs pontok kijelölése, amely segítheti az eligazodást a folyamatos jelben
- a gépi beszédelőállítás segítése
  - karakter-beszédhang átalakítás folyamatos beszédre
  - intonáció előrejelzése szintaktikai és szemantikai szövegelemzés alapján
  - az ékezetes betűk és a számítástechnika kapcsolata (ékezetesítés)
  - automatikus szó és szótagelhatárolás a beszéd ritmikai szerkezetének kialakításához

A beszéddel kapcsolatban a következő területeket sorolnám az alkalmazott nyelvészet körébe:

- A beszédfolyamat produkciós és percepciós oldalának vizsgálataiból és a kettő közötti összefüggésekből kapott kutatási eredmények alkalmazása a gyakorlatban (orvosi, pedagógiai, fiziológiai, tanulási területek, valamint a rehabilitáció beszéddel, nyelvvel kapcsolatos ágai)
- A beszédjel akusztikai- fonetikai szerkezetének kutatásából adódó eredmények felhasználása
  - automatikus beszédfelismerés
    - kötött szótáras személyfüggő és személyfüggetlen
    - folyamatos
  - az automatikus beszédelőállítás akusztikai részének megvalósítása
    - a beszédjel frekvencia, idő, dallam és intenzitásszerkezetének felépítése
      - kötött szótáras üzenetgenerálás
      - folyamatos szövegfelolvasás
  - automatikus személyazonosítás (pl. fonetikai jegyek alapján)
    - beszéddetekció (beszéd jelenlétének megállapítása zajos környezetben)
    - beszélt nyelv meghatározása

beszédprotézis némák és beszédsérültek verbális megnyilatkozásának segítésére
vakok és gyengénlátók „olvasásának" segítése
a digitális beszédfeldolgozás egyes részterületeinek segítése fonetikai kutatási eredményekkel (pl. beszédlassítás, dallamgenerálás, ritmusváltások szintetizált beszédben stb.)

A fent felsorolt szűk területcsoport is mutatja, hogy az alkalmazott nyelvészet erősen interdiszciplináris terület. Az alkalmazáshoz meg kell ismerni más területeket is és meg kell találni azokat a kapcsolódó pontokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvész és más területek szakembere közös nyelvet találjon a sikeres alkalmazás kidolgozásához, megvalósításához. Az alkalmazott nyelvészet fontossága a mai korban egyre fokozódik, mivel az információ áramlás egyre szélesebb területeken szabadul fel. Ez új nyelvi, gépi, technológiai megoldásokat kíván. Ennek következménye, hogy új kutatási területek alakulnak ki és olyan kérdésköröket is vizsgálni kell a nyelvésznek, amelyek korábban nem merültek fel (pl. ékezetesítés).

Az alkalmazott nyelvészetet fontos tudományterületnek látom, mert eredményei kihatnak a társadalom egészére.

Negatív példával élek ennek bemutatására: a hirdetésekben már megjelenik az a döcögő hanghordozás, amellyel egyes banki információs rendszerek „beszélnek" (pl. A számlája egyenlege: NÉGY,...száz,.....kilenc-ven ....Ezer....Forint). Ez kihat az egyén nyelvi fejlődésére, a nyelvi megítélésre, és általánosságban rontja a szép beszéd iránti igényességet. Sok helyen nem törődnek még az alkalmazók a vállalat/cég/intézmény akusztikai arculatával. Hozzáteszem, hogy ez a döcögő hanghordozás azért ilyen, mert az alkalmazásfejlesztésnél nem veszik igénybe az alkalmazott nyelvészeti kutatási eredményeket és az alkalmazott nyelvész szakértelmét, még akkor sem, ha az rendelkezésre áll (pl. a számok jó minőségű felolvasása magyar nyelven már 1996 óta megoldott).

**KONTRA MIKLÓS**
(Szegedi Tudományegyetem, MTA Nyelvtudományi Intézet)

Az alkalmazott nyelvészetet olyan *tevékenységnek* tekintem, amelyben nyelvészeti tudásunkat társadalmi problémák megoldására használjuk fel. Az *alkalmazott nyelvészeti kutatás* tehát olyan tudományos kutatás, amelynek primér célja a társadalmi problémák megoldásához szükséges tudás megszerzése. Például a kórházi kommunikáció tüzetes vizsgálata révén csökkenteni lehet(ne) azokat a nyelvi sértéseket, amelyek a betegeket orvosok és nővérek részéről érik akkor is, amikor az utóbbiaknak eszük ágában sincs kellemetlenkedni betegeiknek. Másik példa: az iskolai anyanyelvi stigmatizáció feltárása segíthet a káros tanári magatartás megváltoztatásában s ezzel a diákok nyelvi közérzetének jobbításában. Még egy harmadik: amikor a nyomozók, ügyészek már tehetetlenek, a nyelvész egy hangfelvétel elemzése révén segíthet azzal, hogy megállapítja: melyik gyanúsított *nem lehetett* a tettes.

Azt hiszem, Szépe György is ilyesmikre gondolt, amikor ezt írta: „Az 'alkalmazott nyelvészet' voltaképpen egy viszony létrehozása (a) egy – nyelvvel (is) kapcsolatban álló – gyakorlati feladat és (b) a megoldáshoz szükséges tudományos (köztük nyelvészeti) ismeretek, valamint mindenféle tapasztalatok alapján. Maga az 'alkalmazott nyelvészet' problémamegoldó kutatás." (NyIrK. 42 (1998): 23.)

Azt a kérdést, hogy mely tudományágakat tekintek az alkalmazott nyelvészetbe tartozónak, a fenitek alapján boldogtalannak tartom, hisz bármely tudományág ilyen lehet, ha szükség van rá egy nyelvvel (is) kapcsolatos probléma megoldásához. Persze értem én, hogy a kérdést azért kell feltenni Magyarországon, mert a tudományterületek felsorolása és hierarchizálása ezt igényli. Hazánkban túl sok mindent sorolnak egyesek az alkalmazott nyelvészetbe, s vannak, akik úgy vélik, az alkalmazott nyelvészet alacsonyabb rendű, mint a(z általános) nyelvészet. Nem értek velük egyet. Nem arról van szó, hogy elvitatnám az olyan nyelvészeti kutatás értékeit (ha vannak), amelynek társadalmi hasznosíthatatlanságáról esetleg maga a kutató is meg van győződve. Hanem arról, hogy William Labov, aki a XX. századi általános nyelvészetre is jelentős hatást gyakorolt – miközben a nyelvi változásról szóló hatalmas szintézisét írja/publikálja – az amerikai nagyvárosi szegény iskolások írni-olvasni tudását is vizsgálja, mert úgy gondolja, ha a nyelvészek e legsúlyosabb amerikai társadalmi probléma megoldásában nem tudnak segíteni, akkor be is zárhatják a boltot.

Eszembe jut még Lotz János egy megjegyzése: „Gyakran föltették azt a kérdést, hogy vajon a kontrasztív stúdiumok a tiszta nyelvészethez vagy az alkalmazott nyelvészethez tartoznak-e. A magam részéről nem sok fontosságot tulajdonítok az ilyen beskatulyázásnak, viszont eszembe juttatja Courant-nak, a híres matematikusnak, a New York Egyetem Alkalmazott Matematikai Intézet alapítójának a következő mondását: »A tiszta matematika az alkalmazott matematikának egy kicsiny és nem nagyon jelentékeny része.«" (Szonettkoszorú a nyelvről, 327.)

Azt nem mondanám, hogy a tiszta nyelvészet az alkalmazott nyelvészetnek egy kicsiny és nem nagyon jelentékeny része, de azt igen, hogy az *alkalmazható nyelvészet* semmivel sem értéktelenebb az alkalmazhatatlannál. Sőt.

**BENCZE LÓRÁNT**

(Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Zsámbék)

Sok fejtörés után sem tudván válaszolni a kérdésre, szokás szerint elmentem a bölcs kádihoz, és megkérdeztem tőle: „Bölcs kádi, miként határoznád meg az alkalmazott nyelvészet fogalmát, és mely tudományágakat tekintesz annak?" A bölcs kádi erre a következőket válaszolta: „Az előbb járt nálam egy matematikus, és azt kérdezte: Hogyan határoznád meg az alkalmazott matematika fogalmát, és mely tudományágakat tekintesz annak? Mire én ezt válaszoltam: Az angol-amerikai *science* terminus technikus jelentése árnyékolja be a kérdésedet. Ezért a *science* értelmezése vezet ki téged az árnyékból a napfényre". Ezzel a bölcs kádi hátat fordított nekem, és ismét gondolataiba mélyedt. Megfogadtam a bölcs kádi tanácsát, és szótárakhoz fordultam.

A *science* alapigéjének, illetve jelentésének indo–európai–latin–ófrancia–angol vonulata: *szétvág → szétválaszt → megkülönböztet → dönt → ismer, ért, tud →* 1. olyan rendszerezett tudás, amely az alábbiakból származik: hipotézis, megfigyelés, tapasztalat, kísérlet és végül az előzők alapján következtetés (elvek, törvények); 2. olyan tudás, amely megállapít és rendszerez tényeket, alapelveket és módszereket tapasztalat vagy hipotézis alapján. Az 1. meghatározás Bonaventúra nyomán csak a természettudományokra vonatkozik (*natural sciences*), az absztrakció első fokáig jut közvetlenül a valóságból, és indukciót is használ. A 2.meghatározásban benne van az absztrakció második foka, amikor is az alapelvekből újabb alapelvekhez jut, az absztrakció tárgya is (másik) absztrakció, tehát dedukciót is használ, néha csak azt, és vonatkozhat például a matematikára is. De mivel minden tudás társadalmilag igazolt ismeret (*socially justified knowledge* – Ph. Davis), még a matematika is, secundum quid nem is igen van más nyelvészet, mint alkalmazott nyelvészet, és elsősorban ez nevezhető tudománynak. Felfogásomat meg tudom támasztani – extravagányan szólva – keresztény teológiai és filozófiai alapokkal is. Teológiai alapnak nevezhetném, hogy εν αρχη ην ο λογοσ ... και ο λογοσ σαρξ εγενετο (Ján. 1, 14). Filozófiai (ismeretelméleti) támasz a skolasztikus alapelv: Quidquid est in intellectu praeesse deberet in sensu. Elképzelhetetlen tehát olyan nyelvészet, amely ne kötődne az alkalmazáshoz kiindulásában, céljában, módszerében és következményeiben. Nem kisebb fizikus, mint Rutherford hangoztatta a magenergiáról, hogy csak elméleti kérdés. Mégsem telt bele két évtized, és alkalmazták, mára pedig – amellett, hogy a világ energiatermelésének egyharmadát szolgáltatja – annyi nukleáris bombát is gyártottak, amely több ezer Föld elpusztítására elegendő. Teljesen irracionális túlbiztosítás.

Hasonlóan életveszélyes és irracionális volna tagadni minden nyelvészet alkalmazott mivoltát. Legföljebb nem tudjuk, hogy az adott, még oly elméleti tudás is mikor lesz alkalmazható, azaz mikor lesz társadalmilag jóváhagyva. Az *alkalmazott nyelvészet* szakkifejezés (*applied linguistics*) első használata az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódott, de nyilván az említett kétféle tudományfelfogás közt lebegő bizonytalanság is közrejátszott, hogy amint az első meghatározást jelzővel is pontosították (*natural sciences*), ennek mintájára ki kellett emelni jelzővel nemcsak a nyelvészetnél, hanem több más tudományágnál is, hogy *applied science*. A 2. meghatározás alapján létezhet *elméleti nyelvészet*, amely bármikor – a társadalmi körülmények változásával, illetve társadalmi jóváhagyással – *alkalmazott nyelvészeti* kutatások alapjává válhat. Az elmélet megelőzi, de/és követheti is a tapasztalatot (megfigyelést, kísérletet). Alkalmazott nyelvészet tehát minden nyelvészeti ág, amely belefér a fenti, első meghatározásba.

**HELL GYÖRGY**
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Az alkalmazott nyelvészet fogalmát szűkebb és tágabb értelemben lehet meghatározni. Szűkebb értelmezésben csak azok a kutatási területek tartoznak ide, amelyek nem tudják megoldani feladataikat a nyelvészet eredményeinek felhasználása nélkül. Ebben az esetben a nyelvészet eredményein a

részletes kutatási eredményeket kell érteni, az eredmények sokféleségét, mert alkalmazásuk befolyásolja az alkalmazási terület eredményességét. Ennek a felfogásnak az alapján az alkalmazott nyelvészet körébe lehet sorolni a helyesírást, a nyelvművelést, az anyanyelvi és idegennyelvi nyelvoktatást, a nyelvészeti fordításelméletet és a lexikográfiát. Ezeknek a területeknek vannak saját célkitűzései, de céljaikat részben vagy teljesen csak a nyelvészet konkrét eredményeinek fölhasználásával tudják elérni. A számítógépes nyelvészetnek nevezett kutatási területet csak részben lehet igazi alkalmazott nyelvészetnek nevezni. Nem tekintem annak az olyan számítógépes alkalmazásokat, amelyek bizonyos nyelvi (gyakorisági, statisztikai) adatok gyűjtésében, a szótár megírásában segítik a kutatást, de alkalmazott nyelvészetnek lehet nevezni azokat a kutatásokat, amelyekben a számítógép önállóan, saját lehetőségeivel alakít ki nyelvi eseményeket, pl. gépi beszéd, gépi szövegfeldolgozás (szövegfelismerés, szöveghelyesbítés, „tartalomelemzés", „fordítás").

Tágabb értelemben az alkalmazott nyelvészet területére sorolhatók még azok a kutatások, amelyek alapján nem nyelvészeti, de nyelvi jelenségekre vonatkoznak. Ilyenek a nyelvészeti, pszichológia (pszicholingvisztika), a szövegnyelvészet (ha retorikai és kommunikációelméleti, viselkedéstani szempontokból indul ki), a viselkedéstan alapú pragmatika, a szociolingvisztika, a nyelvészeti szemiotika, a mesterséges intelligencia, a logopédia ill. a kriminalisztikának a nyelvvel kapcsolatos része, azaz olyan tudományterületek, amelyek beállítottságuknál fogva nem számítanak nyelvészetnek, de nyelvi/nyelvészeti jellegűek, mert a nyelvészet úgy határozza meg a nyelv tulajdonságait, hogy azokat egy tőle független más tudomány is vizsgálati területébe vonhatja szakterület jelleggel. (A „tiszta" nyelvészet, azaz a nyelvi rendszer kutatásának területére kell sorolni a fentiek után a fonetikát és fonológiát, a morfológiát és lexikológiát, a szintaxist, a szemantikát, a nyelvtörténetet, a nyelvjáráskutatást, rétegnyelvkutatást (szaknyelvkutatást), szövegnyelvészetet, amíg csak tisztán nyelvészeti szempontokat alkalmaz.)

**SZÉKELY GÁBOR**
(Nyíregyházi Főiskola)

A Lexikon der Sprachwissenschaft ('nyelvtudományi lexikon') c. kiadványban az **Angewandte Linguistik** ('alkalmazott nyelvészet') címszó alatt a következőket olvashatjuk:

> "Sammelbegriff für einige Teilgebiete der Linguistik sowie interdisziplinäre Arbeitsgebiete mit linguistischen Anteilen: > Ethnolinguistik, > Kontrastive Linguistik, >Lexikographie, > Computer-linguistik, > Patholinguistik, > Soziolinguistik, > Sprachdidaktik, > Spracherwerbforschung, > Sprachplanung, > Sprachpsychologie (bzw. Psycholinguistik), Übersetzungswissenschaft u. a. Die A. L. steht im Gegensatz zur Theoretischen Linguistik, die sich mit der formalen Struktur der Sprache als eines mehr oder weniger autonomen Zeichensystems beschäftigt." (Hadumod Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Alfred Körner Verlag Stuttgart, 1990).

Bußmann szerint tehát az alkalmazott nyelvészet gyűjtőfogalom, a nyelvtudomány egyik részterületére vonatkozik, felölel néhány olyan interdiszciplináris kutatási területet, amelyeknek nyelvészeti vonatkozásai is vannak. Az alkalmazott nyelvészet körébe (is) tartozónak tekinti az etnológiával kapcsolatos nyelvi kérdések vizsgálatát, az egybevető (kontrasztív) nyelvészetet, a lexikográfiát, a számítógépes nyelvészetet, a beszédhibák vizsgálatát, a pszicholingviszikát, a szociolingvisztikát, a fordítástudományt és a nyelvoktatással/nyelvtanulással kapcsolatos kérdések vizsgálatát. Az alkalmazott nyelvészetet az elméleti nyelvtudomány ellenpólusának tekinti. Az elméleti nyelvtudománynak az a feladata, hogy a nyelvet mint többé-kevésbé autonom jelrendszert vizsgálja.

1997-ben jelent meg Salánki Ágnes szerkesztésében az Angewandte Linguistik ('alkalmazott nyelvészet') c. szöveggyüjtemény (*Angewandte Linguistik. Eine Textsammlung.* Zusammengestellt von Agnes Salanki. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó). A szöveggyüjtemény első értekezése (szerzője Edeltraud Bülow) az alkalmazott nyelvészet fogalmának a meghatározásával foglalkozik. A további fejezetek alapjában véve ugyanazokat a részdiszciplinákat tekintik át, amely területeket részben vagy egészében Bußmann is az alkalmazott nyelvészet hatáskörébe utalt.

Úgy tűnik tehát, hogy a német nyelvtudomány képviselői viszonylag egységesen állást foglaltak az alkalmazott nyelvészet fogalmát illetően. Véleményem szerint ez az állásfoglalás alapvetően számunkra is elfogadható lehet. A nyelvtudománynak kimondottan elméleti kérdésekkel foglalkozó részterületéhez viszonyítva az alkalmazott nyelvészet gyakorlatibb jellegű. Teljes egészében az alkalmazott nyelvészet körébe sorolhatjuk a nyelvoktatással/nyelvtanulással kapcsolatos nyelvészeti tevékenységet, beleértve a nyelvkönyvírást is. A többi fentebb említett résztudomány esetében pedig elfogadható az az álláspont, hogy részben a nyelvtudományon belül elméleti és gyakorlati jellegű tudományterületek kapcsolódnak egymáshoz (például az inkább gyakorlati jellegű kontrasztív nyelvészet, fordítástudomány kapcsolódik az elméleti jellegű tipológiához, esetleg az általános nyelvészethez is, a lexikográfia az alkalmazott nyelvtudomány része, de a lexikológia már inkább elméleti jellegű), részben pedig olyan határterületek tartoznak az alkalmazott nyelvészet körébe, amelyeknek művelése csak más, egyébként a nyelvtudománytól független tudományok eredményeinek az ismerete révén lehetséges.

Valószínűsíthető, hogy a technika fejlődése a jövőben még több gyakorlati jellegű kérdés megoldását követeli meg a nyelvészektől, hiszen máris igényként jelentkezik az internetes nyelvészeti szolgáltatás megoldása, a mobiltelefonok terjedésével kapcsolatos nyelvészeti kérdésekenk a vizsgálata, az internetes lexikográfia művelése, az internetes könyvtári katalógusok készítése közzététele és használata.

**B. FEJES KATALIN**
(Szegedi Tudományegyetem)

Az alkalmazott nyelvészet egy tankönyvíró szemével

A modern egyetemek tantervei is diszciplínák szerint tagolódnak, s a hallgatók (pl. nyelvészetből) ezek szerint vizsgáznak; képzésük során azonban a mieinknél gyakrabban kapnak valóságos feladatokat. Írjon meg egy körlevelet, amelyen a helyi áramszolgáltató az eddigi gyakorlat megváltoztatásának értelméről szeretné meggyőzni a lakosságot; tervezze meg egy fontos rendezvény plakátjait, meghívóit; írjon megadott termékről reklámszöveget újság, tévé, rádió számára stb. Válasszon ezekhez grafikát, színeket, szereplőket, ruhákat, zenét; mérje fel a produkció elképzelt közönségének szociológiai rétegződését, műveltségét, ízlését, lehetséges reakciót stb.

Mit alkalmaznak az efféle feladatok megoldása során az egyetemisták? Mérlegelik a már bevált megoldásokat; elkülönítik ezekben a nélkülözhetetlen, vagyis a tudomány által korábban feltárt (pl. kommunikációs) szabályokat, s kutatják a műfaj megújítási lehetőségeit. Még könyvet is írhatnak róla, amelynek a kijelentéseit nem lenne könnyű szétválogatni – noha bennük van – elmélet és gyakorlat, alaptudomány és társtudományok, társtudományok és segédtudományok szerint.

Tanítónőként egyetemi diplomával hasonló feladatra vállalkoztam 1977-ben: megírni az *Anyanyelvünk* az általános iskolák 2. osztálya számára c. új nyelvtankönyvet. Azért mertem pályázni, mert egyetértettem az új tanterv (1978) koncepciójával: a hangsúly a nyelvtani ismeretekről a beszédhelyzetekre, az ezekben keletkező szövegekre, vagyis a nyelvhasználatra helyeződik át. Csakhogy a nyelvhasználat minőségi jegyeiről keveset tudtunk, kevesebbet, mint a nyelvtani fogalmakról. Valami használható képet kellett tehát alkotnom a tanulók nyelvhasználatának életkori sajátságairól.

Milyen a hangképzésük, beszédüknek ritmusa, dallama; mennyire gazdag és pontos a szókincsük, mondataik megformáltsága, szövegeik szerkesztettsége. Szociális származáshoz kötődik-e, s ha igen, milyen mértékben; függvénye-e a gyerek nyelvhasználata a regionális köznyelvnek, nyelvjárásnak; mindebben (s az itt nem említett fontos tényezőkben) mi lehet a szerepe annak az anyanyelvi nyelvtankönyvnek, amely a rendszeres tudatosítás 11 éves folyamatát indítja el.

Tankönyvíróként – miként egy modern egyetem végzős hallgatója – így voltam kénytelen elmélyülni a leíró magyar nyelvtanban; továbbá alapos tájékozottságot kellett szereznem a szociológiában, a tanulás- és fejlődéslélektanban; s mielőtt elkezdtem volna írni a tankönyv szövegét a hétéveseknek, meg kellett ismernem a hétévesek (valamint a megelőző és a követő korosztályok) szövegalkotásának szintaktikai sajátosságait (*Nyelvtud. Ért.*, 136. szám, 1993). Mivel a szintaktikai sajátosságokat statisztikailag érvényes korpuszokon vizsgáltam, el kellett mélyülnöm a korrelációszámításban s általában a számítástechnikában.

Tankönyvíróként *alkalmazott nyelvészetet* műveltem? Abban az értelemben igen, hogy feladatom természete alapvetően nyelvi természetű volt, anyaga és tárgya a magyar nyelv, illetőleg a leíró

magyar nyelvtan volt. Fontos vonatkozása volt a munkának a szociológia, a fejlődéslélektan és a számítástechnika, de aligha sorolhatnám be – ha volnának is ilyenek – az alkalmazott szociológiai, alkalmazott fejlődéslélektani, alkalmazott számítástechnikai feladatok körébe.

**GALGÓCZI LÁSZLÓ**

(Szegedi Tudományegyetem)

Az *alkalmazott nyelvészet* mibenlétéről sok vita folyt és folyik, s valószínűleg most sem sikerül megnyugtatóan s mindenki számára elfogadhatóan tisztázni e fogalmat. A meghatározás nehézsége ugyanis az *alkalmazott nyelvészet* szerkezet egészében rejlik. Az *alkalmazott* megnevezés a tudományok meghatározásában egyet jelent az adott tudományág eredményeinek gyakorlati alkalmazásával. Vele szemben/párhuzamosan említődik az *általános* jelzőt magában foglaló szerkezet, s ennek tartalma így adható meg: az adott tudomány(ág) fő törvényszerűségeivel foglalkozó diszciplina. A jelzett szó, a *nyelvészet* önmagában is alapos meghatározásra szorulna, hisz nyelvészet – legalább is az általánosság szintjén –a nyelvvel foglalkozó tudomány. Csakhogy a nyelv társadalmi alkotás, és kettős természetű: rendszer is, meg használat is. Az *általános nyelvészet* arra a kérdésre keresi a választ, hogy *mi a nyelv*, feltárva a nyelv mint rendszer legáltalánosabb törvényszerűségeit, összefüggéseit. Az *alkalmazott nyelvészet* kérdésfelvetéseinek középpontjában a *hogyan működik a nyelv* áll, s az ember nyelviségével, a nyelviség mibenlétével foglalkozó elméleti, kutatási tevékenységeknek és technikáknak az összefoglaló neve. Természetesen ebben benne van az is, e kutatások eredményei közvetlenül is megjelennek a társadalmi gyakorlatban és más elméleti jellegű tudományokban. Így nem egy tudományág megnevezése, hanem a nyelv és használója, a társadalomban élő emberek nyelviségét vizsgáló tudományos rendszerek összefoglaló neve, tehát nem alkalmazott nyelvészetről, hanem *alkalmazott nyelvészetek*ről beszélhetünk. Tehát olyan diszciplinákról, amelyek középpontjában a nyelvet használó társas lény, az ember áll. Ebből viszont az következik, hogy a tudományterület óhatatlanul is interdiszciplináris jellegű: olyan kérdések vizsgálata áll a középpontban, amelyekben más tudományok is illetékesek lehetnek. Mára már mindenképpen körvonalazódtak ezek a nagy területek: a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika, az etnolingvisztika, a neurolingvisztika, a pedagógiai lingvisztika – nyelvpedagógia, a.biológiai lingvisztika, a számítógépes nyelvészet, a lexikográfia, a statisztikai nyelvészet, a klinikai nyelvészet. a teolingvisztika – s még sorolhatnánk azokat a vizsgálatokat, amelyek részben nyelvi kérdéseket is felvetnek, s ezek megválaszolása az alkalmazott nyelvészetek önálló diszciplináit is kialakíthatják.

**NAVRACSICS JUDIT**

(Veszprémi Egyetem)

Az alkalmazott nyelvészet meghatározása nem egyértelmű Magyarországon. Nem csekély befolyásoló tényező az angolszász világban elfogadott meghatározás, amely elsősorban a nyelvoktatással kapcsolatos diszciplínákat, a nyelvpedagógiát és a módszertant tekinti alkalmazott

nyelvészetnek. Ha ugyanakkor kitekintünk a nagyvilágba és belenézünk a világszerte alkalmazott nyelvészeti konferenciáknak elkönyvelt rendezvények tartalmába, akkor láthatjuk, hogy a csupán nyelvoktatásra és módszertanra leszűkítő meghatározás idejét múlt.

Mi tehát az alkalmazott nyelvészet ma, a XXI. század elején?

Már nem mondhatjuk, hogy fiatal tudomány, hiszen a múlt században gyökerezik, mégis köztünk vannak legendás alapítói: Papp Ferenc, Szépe György és az ő általuk alapított iskolák, a tanítványok, akik aktív részesei a magyarországi alkalmazott nyelvészetnek. Az alkalmazott nyelvészek egy nagy család (jelenleg kb. 500 tagja van a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének). Évente tartunk konferenciát, amely az utóbbi években már kongresszusi méreteket ölt. A vezetőség évente 4-szer ülésezik és 2-szer a választmányi tagok is találkoznak. Eddig a Modern Nyelvoktatás című folyóirat volt a magyarországi alkalmazott nyelvészek egyetlen orgánuma, amely alcímében viselte az alkalmazott nyelvészeti jelzőt, valamint a Veszprémi Egyetem kiadásában jelent meg évente az Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok – Közép-Európa című kötetsorozat. Az Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciák kötetei egyértelműen mutatják be, mi az, amit ma Magyarországon alkalmazott nyelvészetnek tartunk.

Az alkalmazott nyelvészet minden olyan diszciplína gyűjtője, amely a nyelv gyakorlati életben való használatát vizsgálja. Ilyen módon természetesen alkalmazott nyelvészetnek tartok minden interdiszciplináris területet, amely nem köthető kimondottan egy tudományhoz. Az alkalmazott nyelvészetnek empirikus adatokra van szüksége, nélkülük hiteltelen. Ezért a kutatótól terepmunkát, anyagfeldolgozást, megfigyelést, kísérletezést követel meg és komoly érdeklődést más, a nyelvészettel csak az alkalmazott nyelvészeti kutatások során összeköthető tudományok iránt.

Az alkalmazott nyelvészeti diszciplínák közé tartoznak az alábbiak: pszicholingvisztika, gyermeknyelv, első-, második-, idegennyelv-elsajátítás elméleti alapjai, alkalmazott fonetika, fordítás, tolmácsolás, interkulturális kommunikáció, két- és többnyelvűség, kontrasztív nyelvészet, szövegnyelvészet, magyar mint idegen nyelv, nyelvpolitika, nyelvi jogok, szaknyelv, számítógépes nyelvészet, szociolingvisztika, neurolingvisztika, lexikográfia.

**Szűcs Tibor**

(Pécsi Tudományegyetem)

Az alkalmazott nyelvészet gyűjtőmedre mindazoknak a *társadalmi* szinten gyakorlatban *hasznosítható* nyelvtudományi kutatásoknak, amelyek a maguk eredményeit az alaptudományi jellegű, elméleti igényű kutatásoknak egy-egy megoldandó alkalmazási vetületeként, szakszerűen gyakorlatias meghosszabbításaként vagy éppen melléktermékeként, illetve kifejezetten a közvetlen alkalmazástól motiváltan nyerik. Az elméleti megalapozottság és a gyakorlati szükséglet felületének érintkezési problémáiból adódóan nagyfokú nyitottság és felvevőkészség, sokoldalú és rugalmas megközelítésmód, folyamatos megújulás és problémaérzékenység jellemzi, s ezeknek a napi kihívásoknak és valós igényeknek megfelelően, a komplex megoldások érdekében alapjában

*interdiszciplináris* törekvés vezérli, amelynek jegyében – (gyakran más tudományok művelőivel együttműködésben) közös nevezőre hozva a különnemű tudományos eredményeket – képes újszerű feladatmegoldásait közvetlenül valamely *gyakorlati* célra összpontosítva ekként mozgósítani. Különféle társadalmi igények szerint megrendelt kutatásainak középpontjában ennek megfelelően általában tényleges *nyelvhasználati* kérdések állanak, amelyek – nyelven kívüli tényezőkhöz kapcsolódóan – egyszersmind kitágítják a nyelvészeti horizontot, s fogékonnyá teszik a kutatás, illetve a gyakorlati tevékenység érintett peremterületei iránt is. A gyakorlatban végzett *alkalmazás* elméleti forrásvidéke ily módon tehát nem is korlátozódik a nyelvészetre, hanem – gyakran többszörösen – más tudományokból is merít, amelyeknek bizonyos eredményeit egy-egy nyelvi kérdés megoldásában hasznosíthatja. A fentiek szellemében igen összetett kutatási tevékenységnek az ebből eredő célszerű és következetes „eklektikus" természetét a mindenkori alkalmazás sikere hitelesíti.

Az idetartozó *szakterületek*: anyanyelvi nevelés, nyelvművelés (beszédművelés, helyesírás), stilisztika, nyelvoktatás (nyelvpedagógia és tesztelés), fordítástudomány (és fordítástechnika, tolmácsolás, filmszinkronizálás), kontrasztív nyelvészet (és hibaelemzés), lexikográfia, terminológia, számítógépes adatfeldolgozás, íráskutatás, logopédia, afáziakutatás/neurolingvisztika, pszicholingvisztika – két- és többnyelvűség – szociolingvisztika (nyelvszociológia, etnolingvisztika, nyelvpolitika, nyelvi jogok, nyelvtervezés, interlingvisztika), kommunikációkutatás (tömegkommunikáció, reklám, interkulturális kommunikáció) stb.

A felsoroltak többsége – gyakran már elnevezésében is – utal valamilyen külső szomszédság (átfedés vagy érintkezés) meglétére, illetve – fenti egymásutánjukban helyenként – a jelenlegi gyakorlat szerint átmenetileg rögzült belső tagolás összefonódásaira. Ebben az értelemben szinte mindegyikük *határterület*et képvisel, ám ez nem érinti egyértelmű alkalmazott nyelvészeti besorolásukat, sőt éppen e tudományág egyre bővülő és differenciálódó kapcsolatrendszerének nyitottságát, amúgy is képlékeny határainak átjárhatóságát jelzi.

**HORVÁTH GYÖRGY**
(Veszprémi Egyetem)

Eredetileg a pszichológia általános és alkalmazott részre való felosztása azon elképzelésen alapult, amely szerint az általános pszichológia feltárja a pszichikum egyetemesen érvényes törvényszerűségeit, és ezeket csupán konkretizálni, alkalmazni kell a gyakorlati élet különböző területein. (Jellegzetes példa volt erre az a törekvés, hogy az „általános tanulási törvényeket" közvetlenül alkalmazzák a pedagógiai pszichológiában, egyszerűen levezessék belőlük az iskolai tanulás szabályait.) Az újabb pszichológia számára, amely felismerte, hogy az emberi pszichikum egyik legfontosabb jellegzetessége a tartalmassága, tarthatatlan az elvont általános pszichikum és konkrét tartalmas pszichikum merev elkülönítése, szembeállítása.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

GÓSY MÁRIA
MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium
*gosy@nytud.hu*

# Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében

There are a lot of things that has to be explored about the processes of the mental lexicon. It is well-known that the size of the mental lexicon and the strategies of lexical access change across ages. The aim of the present experiment is to show the nature of the word association operations from childhood up to adulthood. The recalled words (nouns with the beginning of *-l* sound, verbs with *-t* and words with *-m*) and the reaction times of their lexical access were analyzed in three age grops (children, young and elderly people). Results show that most words were recalled by young subjects while there was no difference between the average reaction times of young and elderly people. Subjects showed various time values depending on the requested rule (word categories). Elderly people needed the shortest reaction times to reach verbs. Reasons of age-specific characteristics of the operations of the mental lexicon are discussed in details.A mentális lexikon aktiválása

A beszédprodukcióban a gondolataink kifejezéséhez szükséges szavakat aktiváljuk, a beszédmegértés során pedig az elhangzott szavakat keressük meg a mentális lexikonunkban. Ez azt jelenti, hogy beszéléskor szándékunk szerint „válogatunk" a rendelkezésre álló szókincsben, és keressük a legmegfelelőbb lexikai egységet, míg beszédmegértéskor a cél az elhangzott szó azonosítása a mentális lexikonunkban tárolt megfelelővel. Az első esetben tehát saját gondolatunk a meghatározó, a második esetben azonban az elhangzott közlés. A beszédprodukció során azért keresünk a mentális lexikonban, hogy a szándékoltnak legmegfelelőbb egységet megtaláljuk, a megértéskor pedig azért, hogy hozzáférjünk az elhangzottal pontosan azonoshoz. A két stratégia közötti döntő különbség a belső, illetőleg a külső vezérlés, és ennek megfelelően az a tény, hogy a belső vezérléskor a hasonlók közül a lehető legjobb kiválasztását érjük el, külső vezérléskor pedig az egyedül lehetségest. Példával szemléltetve, a beszéd során – adott esetben – csaknem mindegy, hogy a *gyalogol* vagy a *megy* igét választjuk, a közlemény szemantikáján ez lényeges változtatást nem fog eredményezni. Még akkor is érthető lesz, amit mondunk, ha például a *bandukol* igét választjuk a *megy* helyett avagy a *suli* szót az *iskola* helyett. Ha azonban a megértés során a *kor* szó helyett a *tor* szót azonosítjuk, a *bögre* főnév helyett a *görbét* ismerjük fel, akkor ezek feldolgozási, megértési nehézséghez fognak vezetni. Kimondható tehát, hogy bár beszéléskor és a beszéd megértése során is a mentális lexikonunkat aktiváljuk, ennek az aktiválási folyamatnak mind a stratégiája, mind a célja más és más.

A mentális lexikon egy sajátos aktiválása történik akkor, ha a fentiektől eltérő okból keresünk szavakat. Ez a szóasszociáció, amikor egy meghatározott feladatot teljesítve szókincsünk bizonyos egyedeit aktiváljuk, de e művelet céljának nincsen köze sem a beszéléshez, sem a megértéshez. Az asszociációk működését az a tény magyarázhatja, hogy a beszédmegértés fejlődése megelőzi a

beszédprodukciót, vagyis bizonyos szemantikai kapcsolatok igen korán létrejönnek. Ez az asszociációs hálózat az alapja a szemantikai memóriának (Miller, Johnson-Laird 1983: 250). A szóasszociációs vizsgálatok több, mint egy évszázadra tekintenek vissza (Gósy, 1999); a céljuk leggyakrabban éppen a mentális lexikon jobb megismerése volt. A gyakorlatban elsősorban az alkalmazott és klinikai pszichológiában, valamint az alkalmazott pszicholingvisztikában használták, használják; ekkor azonban nem a mentális lexikon megismerése, hanem az aktivált szavak elemzésével például az egyén pszichés állapotának a feltérképezése a cél. Ismerünk ún. szabad szóasszociációt, hívószavas vagy fonetikai szóasszociációt. A hívószavas rendszerint a szemantikai kapcsolatokat hivatott feltárni.

Az emlékezeti működések kutatói azt feltételezik, hogy amint az emléknyom rögzül, az egyik neuronból a másikig egy nyúlvány nő ki, és szinaptikus kapcsolatot alkot egy másik neuronnal. Emlékezéskor ezeket a szinaptikus kapcsolatokat aktiváljuk (Rose, 1983: 259). Az aktiválás voltaképpen specifikus parancs, az adott feladat végrehajtására vonatkozik. Azok a parancsok, amelyek a mentális lexikon aktiválására szolgálnak a beszédben (tehát a produkció és a megértés során), az anyanyelv-elsajátítás folyamatában alakulnak ki, és válnak egyre gyakoribbakká. Az ettől eltérő parancsok – például meghatározott típusú izolált szavak előhívása – új helyzetet teremtenek, mivel újabb stratégiák létrehozására ösztönöznek. Ez történik a szóasszociációs vizsgálatokban. A szóasszociációhoz hasonló helyzet áll elő például írásbeli fogalmazáskor vagy levéliráskor, tehát amikor a végleges produkció nem azonnali (mint a hangos kommunikációban), ezért lehetőség nyílik a változtatásra.

A mentális lexikon egységeinek aktiválása az emlékezés sajátos formája. Attól függően, hogy mi a feladat, a megszokott beszédprodukciós, vagy a beszédmegértési folyamat bizonyos részeivel mutat hasonlóságot. A jelen tanulmányban tárgyalandó kísérlet során a fonetikai hasonlóság, tehát egyfajta hangzási analógia volt az asszociáció szabálya, amit a kísérleti személyeknek követniük kellett. A feladat a kódolás fonológiai működéseivel állt szorosabb kapcsolatban. A szóasszociációs működések megismerésének célja az volt, hogy megtudjuk, mik a sajátosságok a különböző életkorokban. Az asszociáció, az alapséma szerint, a hasonlóság vagy az érintkezés révén jön létre, az előbbi megjelenhet a jelentésben vagy a hangzásban, az utóbbi időben vagy térben. Ennek a sémának a használata viszonylag jó eredménnyel járt és jár ma is, azonban nem minden esetre ad elfogadható választ, illetőleg nem fedi fel a létrejöttükben szerepet játszó körülményeket. Az emlékezéssel foglalkozó pszichológia már évtizedekkel ezelőtt más megoldásokkal is próbálkozott, ilyen a 'követés elve' vagy az 'érdeklődés kontinuitása' (vö. Bartlett, 1985), amelyekben az ún. egyéb tényezők (pl. vágy- és ösztöntendenciák, érdeklődés) is helyet kapnak.

Kísérletünk megtervezésekor az volt a feltevésünk, hogy a gyermekek és az idős emberek kevésbé jó stratégiát fognak alkalmazni a mentális lexikon aktiválására, mint a fiatal felnőttek. Ennek eredményeként kevesebb szó előhívására lesznek képesek, a hozzáférési idejük hosszabb lesz, és a működési folyamatok korlátozásai (vö. szófajok) nehézséget fognak jelenteni számukra. A munkamemória kapacitásának csökkenését időseknél többen adatolták; kísérleti helyzetben

kimutatatható volt az információk aktiválásának nehézsége (a különbség akár 40%-os is lehetett a fiatalokhoz viszonyítva, vö. Gernsbacher, 1994: 1102). Szóismétléses kísérletek igazolták, hogy az idősebb résztvevők reakcióideje szignifikánsan hosszabb volt, mint a fiataloké, függetlenül a szavak gyakoriságától (Whiteside, Varley, 1999). Más vizsgálatok azt erősítették meg, hogy például a szófelismerés során választási helyzetben az idősek igen gyorsan képesek dönteni (Stine-Morrow, Soederberg Miller, Nevin, 1999). Hipotézisünk szerint a kísérleti személyek keresési stratégiájában nem feltételeztünk az életkorral kapcsolatba hozható különbségeket.

## Anyag és módszer

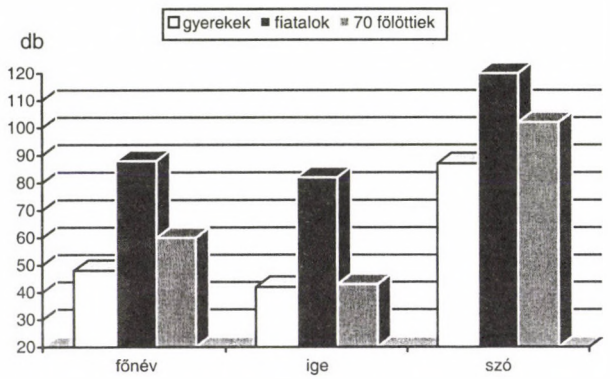
A kísérletben résztvevőknek egy adott beszédhanggal kezdődő és meghatározott, illetőleg nem meghatározott szófaji kategóriába tartozó szavakat kellett aktiválniuk, és hangosan kimondaniuk. Az első kísérletben [l] mássalhangzóval kezdődő főneveket, a másodikban [t]-vel kezdődő igéket, a harmadikban pedig [m]-vel kezdődő bármilyen szófajú szavak felidézését kértük. Egy feladatra egységesen másfél perc időt kaptak a résztvevők; volt, aki ezt teljesen kihasználta, volt, akinek sok volt, s megint mások akár folytatni is tudták volna a szavak előhívását az idő lejárta után. A kísérleti személyek válaszait magnetofonra rögzítettük; egyénileg teszteltünk. Az egyes feladatok között rövid, öt perces szünetet tartottunk. A kísérleti személyeket három életkori csoportnak megfelelően választottuk ki, összesen 30 főt. Az elsőben nyolcadik osztályos, 13-14 éves gyerekek voltak (5 leány, 5 fiú), a második csoportban magyar szakos pedagógusjelöltek, átlagosan 21 évesek (5 nő, 5 férfi), a harmadikba kerültek az idős korúak. Iskolai végzettségük különböző, valamennyien nyugdíjasok, életkoruk 72 és 89 év közötti (8 nő és 2 férfi). A magnetofonszalagra rögzített anyagot ms-os pontossággal mértük le. Minden egyes beszélőnél meghatároztuk a három feladat valamennyi aktivált szavára a kapott reakcióidő-értéket. A reakcióidőt egységesen a kiejtett szó utolsó hangjának lecsengésétől a következő szó kezdő hangjáig mértük (a Kay Elemetrics CSL 4300B típusú digitális jelfeldolgozójával). A kapott adatok alapján varianciaanalízis készült az SPSS 8.0 for Windows statisztikai szoftverrel.

## Eredmények

Elsőként az **aktivált szavak számát** elemeztük. A gyermekek és az idősek általában nem használták ki a rendelkezésre álló időt, míg a fiatalok csoportjában olyan is akadt, aki csaknem szünet nélkül tudta volna még folytatni a szavak előhívását. A gyermekek összesen 177 szót aktiváltak a három feladatban, így az egy főre eső átlagos szómennyiség több, mint 17 szó volt. A fiatalok összesen 290 szót hívtak elő, vagyis az egy főre jutó átlaguk 29 szó volt. Az idősek összteljesítménye 205 szó, ezzel a gyermekek és a fiatalok közé kerültek, az egy főre jutó átlaguk több, mint 20 szó. Ugyanazon idő alatt, ugyanazon feltételek mellett tehát a gyermekek és az idős emberek teljesítménye hasonló. A statisztikai elemzések szerint szignifikáns a különbség a fiatalok és az idősek, valamint a

fiatalok és a gyermekek között ($p<0,2$ és $p<0,000$ szinten), de nincs szignifikáns eltérés az idősek és a gyermekek között ($p<0,248$).

Korábbi kísérletünk (Gósy, 1998) igazolta, hogy az a feladat a legkönnyebb, amelyben csak egyetlen szabályt, a hangzási analógiát kellett követni (hiszen a szófaji kategóriára vonatkozóan semmilyen megszorítás nem volt). Ez mindhárom korcsoportban azonos következménnyel járt: a legtöbb szót ekkor tudták aktiválni. A szóaktiválási kísérletek eredményeiből tudjuk, hogy – nyelvtől függetlenül – a főnevek döntő többségben fordulnak elő más szófajú szavak „rovására" (vö. például Balló, 1983). Ez összefügg azzal a ténnyel, hogy a beszéd folyamán lényegesen több főnevet használunk (ejtünk és dolgozunk fel), mint más szófajhoz tartozó szót. Az 1. ábra az összesített adatokat mutatja a rendelkezésre álló másfél percnyi idő alatt aktivált szavak számáról a három feladatban a három életkori csoportban.




1. ábra
*Az aktivált szavak száma a három korcsoportban*

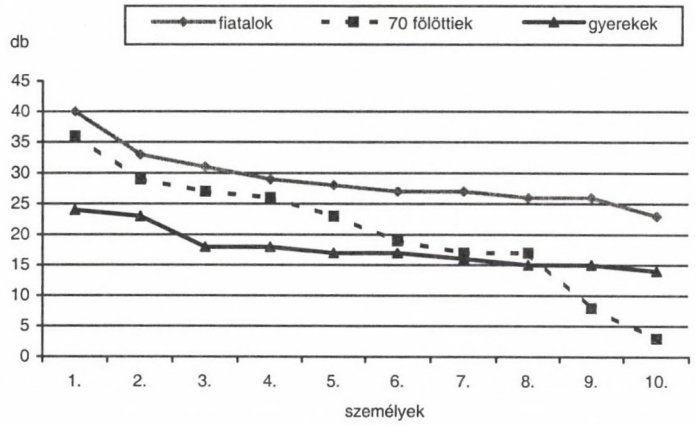
Az aktivált szavak száma megerősítette azt a feltevésünket, hogy a legjobb stratégiát a fiatal felnőttek fogják alkalmazni, aminek eredményeképpen a legtöbb szót lesznek képesek előhívni. A gyermekek teljesítménye meglepően gyenge, és igen hasonló az idősekéhez. Nincs különbség az előhívott igék számában (gyerekeknél: 42, időseknél: 43), azonban az idős emberek több főnevet (tizenkettővel) és több szót (tizenöttel) aktiváltak, mint a gyermekek. A szófajok tekintetében mindhárom csoportnál szignifikáns a különbség a főnevek és a szavak, ill. az igék és a szavak között ($p<0,001$, ill. $p<0,007$ szinten). A szórástartomány további sajátosságokra mutat rá (vö. 1. táblázat).

1. táblázat
*Az aktivált szavak szórása a három korcsoportban*

| Kategóriák | Aktivált szavak szórása | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | gyermekek | | fiatalok | | idősek* |
| | lány | fiú | nő | férfi | |
| főnév (*l-*) | 3-7 | 2-7 | 5-14 | 7-11 | 0-11 |
| ige (*t-*) | 3-7 | 2-5 | 7-13 | 6-11 | 0-9 |
| szó (*m-*) | 5-13 | 7-13 | 10-14 | 10-13 | 3-20 |

(* az idősek esetében nem volt értelme a nemek szerinti eltérés jelzésének)

A szórástartományok azt jelzik, hogy csupán az idősek esetében fordult elő, hogy valamely feladatban nem tudtak szót előhívni. A gyermekeknél a legalacsonyabb érték is két szó volt. A felső értékek a gyermekeknél a legalacsonyabbak, az egyéni különbségek az időseknél a legnagyobbak. A nemek között lényeges különbségeket nem találtunk. Az egyes személyek összteljesítményét, vagyis a három feladatban aktivált összes szó számát a 2. ábra szemlélteti.

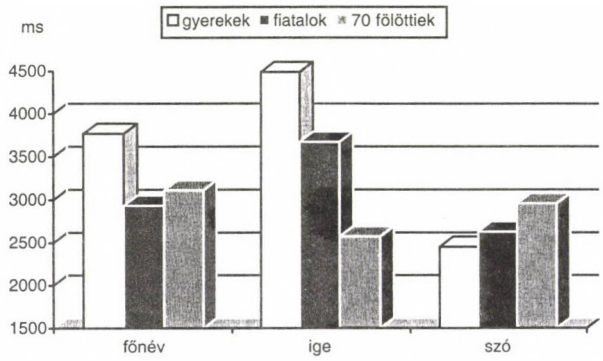



2. ábra
*Az egyes személyek összes szóaktiválása a három korcsoportban*

A teljesítménygörbék lefutása viszonylagos hasonlóságot mutat a gyermekek és a fiatalok esetében (a legnagyobb különbség 10, illetőleg 17 szó), az időseknél azonban jelentősebbek az egyedi eltérések, amit már a szórástartomány elemzése is jelzett (a legnagyobb különbség náluk 33 szó).

A **reakcióidők** elemzésével arra kerestünk választ, hogy vajon a mentális lexikonban történő keresés mutat-e temporális különbségeket az életkor változásával. A feltételezésünk az volt, hogy az idősek reakcióideje lesz a leghosszabb, vagyis az ő lexikális hozzáférésük a leglassúbb éppen az életkori sajátosságok következtében. Leggyorsabbnak a fiatalokat gondoltuk, tekintettel a

gyermekekéhez viszonyítva jobb keresési stratégiára. Az eredmények a hipotézisünket csak részben igazolták. Az összes feladatban nyújtott átlagos reakcióidő-értéket tekintve a leglassabbak a gyermekek és a leggyorsabbak az idősek voltak. A fiatalok átlagideje 3079 ms, a gyermekeké 3570 ms, az időseké pedig 2882 ms. Az adatok szignifikáns különbséget mutatnak a fiatalok és az idősek ($p<0,02$), valamint a fiatalok és a gyerekek között ($p<0,000$). Lényegesen változik ez a kép, ha az egyes feladatokban nyújtott átlagos reakcióidő-értékeket elemezzük. Ekkor csupán az igék esetében tapasztaljuk ugyanezt a „gyorsasági" sorrendet: itt ugyanis ismét az idősek reakcióideje a legrövidebb és a gyermekeké a leghosszabb. A főnevek esetében azonban a fiatalok, a szófaji megkötés nélküli szavak előhívásában pedig a gyermekek hozták a legrövidebb reakcióidő-értékeket és az idősek a leghosszabbat. A 3. ábra az átlagértékeket szemlélteti a három feladatban és a három korcsoportban.

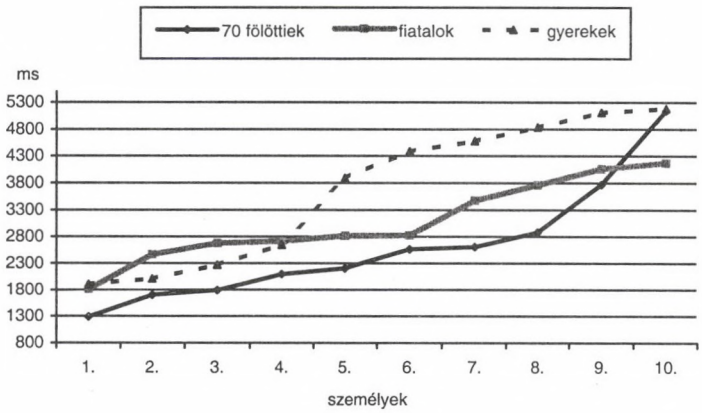



3. ábra
*Az átlagos reakcióidők alakulása a három feladatban a három korcsoportban*

Az egyes csoportok közötti átlagértékek némelykor alig különböznek, például a szavak előhívásában a gyermekek és a fiatalok között 200 ms-nál kisebb a különbség, de a fiatalok és az idősek között is alig haladja meg a 300 ms-ot (ezek az értékek egy rövidebb és egy hosszabb magánhangzó időtartamának felelnek meg). Hasonlóan kicsi a különbség a fiatalok és az idősek között a főnevek aktiválásában. A legnagyobbak az időbeli eltérések az igék hozzáférésében. Kijelenthetjük, hogy ez a szófaji kategória az, ahol egyértelmű különbségek láthatók az egyes életkori csoportok között. Az idősek voltak ebben a feladatban a leggyorsabbak, így hozzájuk képest adjuk meg az életkorok szerinti változásokat. Az idősek és a fiatalok reakcióideje között 1217 ms, az időseké és a gyermekeké között 1915 ms az eltérés (ami $p<0,05$ szinten szignifikáns), míg a gyermekek és a fiatalok között „mindössze" 1098 ms a különbség (de ez nem szignifikáns). Megállapítható, hogy az igékkel kifejezett jelentésekhez az idős emberek lényegesen gyorsabban jutnak el, mint a fiatalok, és legnehezebben aktiválják az ilyen szavakat a gyermekek. Utóbbiaknál ez magyarázható is lenne az

anyanyelv-elsajátítási sajátosságokkal, azaz a főnevekhez képest az igék későbbi megjelenésével és ritkább használatával. E magyarázat hibája azonban az a tény, hogy a kísérletben részt vevők bőven túl vannak az első biológiai sorompón, sőt a másodikon is; így kevéssé valószínű, hogy az elsajátítás sajátosságai ilyen mértékben érvényesülnének. Az igék relatíve gyors aktiválása az idősek esetében rendkívül érdekes. Az a tény, hogy mind a főneveket, mind a szófaji megkötés nélküli szavakat az idős személyek lassabban aktiválták, mint az igéket, az igék valamiféle kitüntetett helyzetére utal. Ismeretesek azok az emlékezeti problémák, amelyek a nevek előhívásával kapcsolatosak bizonyos életkoron túl. Sokkal ritkábban panaszkodnak az idős emberek arra, hogy cselekvést vagy történést kifejező szavakhoz nem jutnak hozzá, amikor szükségük van rájuk. Ez is az igék egyfajta kitüntetett szerepére utal, ami azonban igen sajátságos, hiszen az előhívott szavak számát tekintve kevesebb igét aktiváltak, mint főnevet vagy bármilyen más szót.

Elemeztük az egyes személyek reakcióidő-átlagát a három feladatban és a három korcsoportban, ezt a 4. ábra összegzi.




4. ábra
*Az egyes személyek reakcióidő-értékeinek átlaga*
*(a leggyorsabbtól a leglassúbbig)*

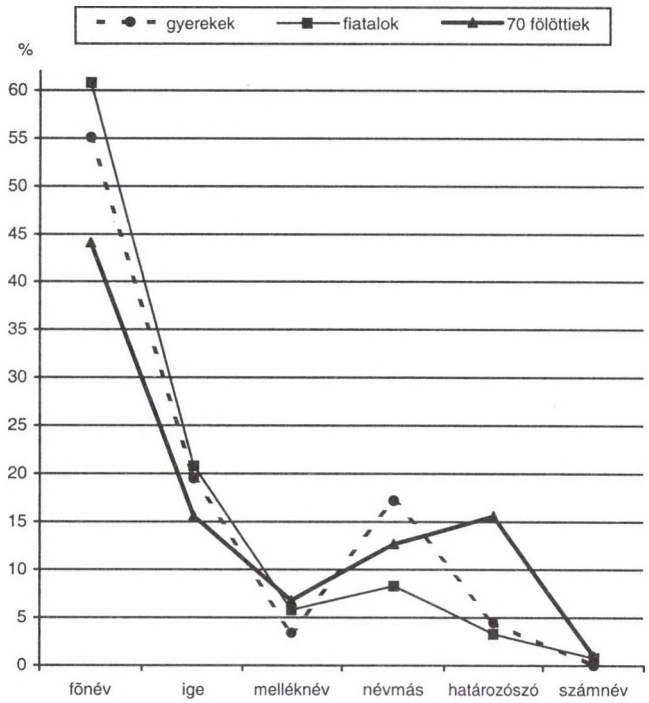
A leghasonlóbb értékeket, a legkisebb szórást a fiatalok csoportjában találjuk, itt a legalacsonyabb érték 1813 ms, a legmagasabb pedig 4171 ms (a különbség 2358 ms). Az idősek között nagyobb tartományban jelentkeznek az átlagok: a legrövidebb érték 1291 ms, a leghosszabb pedig 5144 ms (a különbség 3853 ms). A gyermekek legrövidebb átlagos reakcióideje 1908 ms volt, míg a leghosszabb 5183 ms (a különbség 3275 ms). Érdekesen alakul ugyanakkor a 3000 ms-os „határ" az egyes személyek reakcióidejének átlagában. A gyermekeknek mindössze 40%-a képes az aktiválásra a 3000 ms-os átlagérték alatt. A fiatalok 60%-a, míg az időskorúak 80%-a. Ez a látszólagos ellentét a fentebb megállapítottakkal arra utal, hogy az egyének között nagyobbak a különbségek gyermekkorban és

időskorban, mint fiatal korban. Az 5000 ms fölötti értéket az idősek 10%-a és a gyermekek 20%-a mutatja, míg a fiataloknál ilyen magas átlagértéket nem találtunk.

Elemeztük, hogy vajon a reakcióidő-értékek és a felidézett szavak száma között van-e valamiféle összefüggés. Az eredmények nem igazolnak korrelációt, vagyis a temporális szerveződés és az aktiválás sikere – úgy tűnik – teljesen független egymástól (összefüggést sem az egyes feladatok, sem valamennyi feladat összesítésében nem lehetett kimutatni). Lássunk néhány konkrét példát! Az idősek csoportjában az átlagot közelítő szómennyiséget (19) aktiváló személy a lassúbb átlagos reakcióidőt mutatók közé tartozik (2611 ms). A legtöbb, összesen 36 szót aktiváló kísérleti személy átlagos reakcióideje közepes (2207 ms), ezzel az ötödik a csoportjában. A közepes darabszámot (23 szó) előhívó személy reakcióideje kifejezetten lassú, értéke 3769 ms. A leggyorsabb adatközlő (reakcióidejének átlaga 1291 ms) 17 szót aktivált, ez az egy személyre eső átlagos darabszámnál valamivel kevesebb. A gyermekek csoportjában a leglassúbb átlagon felül aktivált, összesen 23 szót, míg a leggyorsabb a csoportátlagnak mindössze a felét. Egy közepes reakcióidejű gyermek hívta elő a legtöbb szót, egy viszonylag ugyancsak „gyors" adatközlő pedig az átlagnál kevesebbet (átlagos reakcióideje 2273 ms, aktivált szavainak száma 15). A fiataloknál például az átlagos szómennyiséget (29) aktiváló személy relatíve lassú (reakcióideje 4171 ms), a legtöbb szót aktiváló egyben a leggyorsabb is (1813 ms és 40 szó). A legkevesebb szót (23) előhívó adatközlő átlagos reakcióideje 2826 ms, vagyis a csoportjában közepes.

Az aktivált szavak közötti szünetek, amelyeket a reakcióidő-értékkel jellemzünk, voltaképpen a hozzáférési folyamat időtényezői. E néma időszakokban a kísérleti személyek igyekeznek újabb szót találni. E szünetek időtartamának alakulása sajátságos: az első általában két szó aktiválása viszonylag gyorsan megtörténik, ezt hosszabb keresés követi, azaz „szünet" következik be, majd a szünetek tartama növekszik néhány további szó aktiválása során. A negyedik-ötödik szó megtalálásakor a reakcióidő csökkenni kezd, vagyis a keresési folyamat sikeres, ezáltal felgyorsul. Minél több szót aktivál valaki, annál jobban növekszik a keresési idő. A növekvő reakcióidő-értékek arra utalnak, hogy a lexikális hozzáférés megoldása nehezedik, amíg a kísérleti személy valamiféle asszociációs stratégiát nem kezd követni. Ez az asszociáció a következő szó hozzáférését elősegíti, és így a reakcióidő csökken. A szünettartamok ritmikusnak mondható változása ennek az asszociációs stratégiának az alkalmazására utal, amely mindhárom csoportban fellelhető volt. Az asszociációs stratégia, amelyet a kísérleti személy követ, különféle lehet. Leggyakoribb a fonetikai, hangzásbeli hasonlóság, amennyiben ezt a már aktivált szó, illetőleg a nyelv rendelkezésre álló elemei lehetővé teszik, de előfordul szemantikai, ritkábban szerkezeti asszociáció is. Példák a fonetikai hasonlóság alapján aktiváltakra: *támad – támolyog, terít – terel, máj – május, tapaszt – támaszt*; a szemantikai összefüggés alapján aktiváltakra: *törülközik – tisztít, tévézik – telefonál*. Egy szófaji kategória tagjainak „asszociációs" megjelenése az egyik idős adatközlőnél: *még – majd – meddig – mindig – miért – már*. Néha nehéz elkülöníteni az asszociációs stratégiát, egymást váltva is megjelennek: *mókus – mókás – mokkás* vagy *maradék – maradi – maradok*.

Elemeztük a szófaji megkötés nélkül előhívott szavak **szófaji megoszlását** mindhárom életkori csoportban. Feltételezésünknek megfelelően, legnagyobb arányban a főnevek jelentek meg, majd az igék, illetőleg más szófajú szavak, de már sokkal kisebb arányban (vö. 5. ábra).




5. ábra
*Az előhívott szavak szófaji megoszlása a három életkori csoportban*

Feltűnő, hogy míg a főnevek tekintetében hasonló arányt mutat a gyermekek és a fiatalok aktiválása, addig az időseknél ez az érték kisebb (a több mint 60%-hoz, illetőleg 55,1%-hoz képest 44,1%). Ez talán összefügghet az idős emberek időszakos megnevezési nehézségével. A fiatalabbakhoz képest náluk kevesebb az igék előfordulása, de a különbség csupán 5% körüli. Az idősek kiemelkedően sok határozószót aktiválnak, arányuk megegyezik az előhívott igék arányával. A csaknem 16% áll szemben a gyermekek 4,5%-ával és a fiatalok 3,3%-ával. A három csoportban a legkevesebb névmás a fiataloknál fordul elő (8,3%), a legtöbb a gyermekeknél (17,2%), hozzájuk képest kevesebb az időseknél (12,7%). A melléknév megjelenési aránya nem különbözik jelentősen a kísérleti csoportokban. A tulajdonnevek aránya az életkor növekedésének megfelelően növekszik. A gyermekeknél 14,5%, a fiataloknál 22,7%, az időseknél pedig 33,3%, ami azt jelenti, hogy közel 60 év

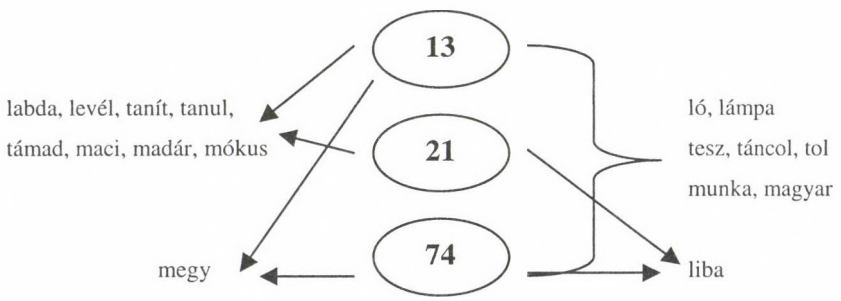
alatt a kétszeresére emelkedik. Ezek a tulajdonnevek – egyetlen kivételtől, a *Lászlófalvá*tól eltekintve – keresztnevek, például *Mária, Mariann, Miklós, Mónika, Mihály, Márk, Magdi.*

A szavak előhívásakor előfordult, hogy a kísérleti személyek ugyanazon szót aktiválták anélkül, hogy erről tudomásuk lett volna; gyakrabban a gyermekek és az idősek, mint a fiatalok csoportjában. Felmerült, hogy az adott korcsoportba tartozók mennyire hasonlóan aktiválnak szavakat. A 2. táblázat a különböző szavak arányát mutatja a három korcsoportban.

2. táblázat
*Különböző szavak aktiválása korcsoportonként*

| Feladat | Különböző szavak százalékban | | |
|---|---|---|---|
| | gyermekek | fiatalok | idősek |
| főnevek (*-l* kezdettel) | 66,6 | 60,2 | 78 |
| igék (*-t* kezdettel) | 78,5 | 58,5 | 83,7 |
| szavak (*-m* kezdettel) | 57,4 | 76,6 | 73,5 |
| Összesen | 67,5 | 65,1 | 78,4 |

Az adatok szerint a gyermekek és a fiatalok aktivált szókincsének egyharmada azonos, lényeges különbség e két csoport között csupán az igék arányában volt fellelhető. A fiatalabbak több hasonló igét mondtak, mint a gyermekek. Az idősek adatai mindkét fiatal csoporttól jelentősen eltérnek, a különböző szavak aránya megnő, azaz az egyéni sajátosságok sokkal nagyobb mértékben dominálnak. A leggyakoribb szavak sokszor mindhárom csoportban ismétlődnek (vö. 6. ábra).




6. ábra
*Két vagy mindhárom korcsoportban gyakran előhívott szavak*

Nehéz tudományosan elfogadható magyarázatot adni a leggyakrabban megjelent szavakra, néhány feltételezés azonban megfogalmazható. Nem véletlen, hogy a *tanít, tanul* szavak a fiatalabbaknál gyakoriak, az időseknél már nem. A *munka* és a *magyar* mindhárom korcsoportban a gyorsan és könnyen előhívhatók közé tartozik. Amíg a *ló* szó is érthetően gyakori a gyermekektől az idős emberekig, addig például a *táncol* megjelenésének oka egyáltalán nem világos. Valószínűsíthető, hogy a felidézett szavak többsége az egyén aktív szókincséből kerül ki (vö. Komisarjevsky Tyler, Frauenfelder, 1987), az aktuális előhívásokat azonban számos más tényező is befolyásolja (csupán

egyetlen példa: a kísérlet a gyermekekkel és a fiatalokkal a laboratóriumban folyt, így ez a szó mindkét csoportban előfordul). A gyermekeknél többször előfordult a *melléknév* szó mint kétségkívüli bizonyíték az aktív szókincs egyedének megjelenésére. Megdöbbentő volt, hogy az idős emberek szóanyagában számos igét találtunk, amelyek valamilyen módon a bizonytalanságra utaltak. Ilyenek: *tétovázik, tévelyeg, totyog, tipeg, tamáskodik, ténfereg, téntanálozik, téblából, támolyog, tántorog,* illetve *téved.* Közülük egyetlen egy sem fordult elő a fiatalabbaknál.

Agglutináló és nem agglutináló nyelvet beszélők mentális lexikonának aktiválása során felmerült, hogy a gazdag morfológiájú nyelvek esetében a mentális lexikonban külön tárolódnak a szemantikai és a formai/nyelvi egységek. Érdemes megnézni a **toldalékolt és nem toldalékolt szavak** arányát az életkor függvényében, noha előre jelezhető, hogy miután izolált szavak felidézését kértük, nagy valószínűséggel nem ragozott vagy jelezett alakokat fogunk hallani. Korábbi kísérletünkben azt találtuk, hogy az idősek és a gyermekek hasonlóan aktiválnak a toldalékolás tekintetében, és nagyobb mértékű a toldalékolt szavak megjelenése, mint a fiatalok vagy a középkorú kísérleti személyek esetében (Gósy, 2000). A jelen kísérlet adatai azt a korábbi eredményt megerősítették, hogy sokkal nagyobb arányban mondanak a kísérleti személyek toldalékolatlan (tehát szótári alapalakban megjelenő) szavakat, amint az a kísérlet jellegéből adódóan várható volt. A fiatalok fele annyit aktiváltak, mint az idősek. A gyermekek és a fiatalok adataiban gyakorlatilag nem volt különbség. A toldalékolt szavak aránya a gyermekeknél 9,9%, a fiataloknál 8,7%, az időseknél 17,7%. A legtöbb toldalék képző, ami arra utal, hogy a képzett szó a beszélő tudatában valószínűleg mint teljesen önálló egység jelenik meg. A ragok és a jelek jóval ritkábbak, anyagunkban határozóragos vagy tárgyragos főnév nem is fordult elő. Példák a gyermekek anyagából: *milyet, tetszett, mennék,* a fiatalokéból: *lufi, mokkás, mondja, tedd,* az idősek előhívásai közül: *lófráló, tábláz, megállt, leányka, magasság.* Igen ritkán előfordul, hogy kifejezésekre asszociálnak a kísérleti személyek, anyagunkban csak a gyermekektől és az idősektől hallottunk ilyeneket, például *táblára ír, témazárót ír, tévét néz, mit csinál, lóvá tesz, túlzásokba esik.* Nem nagyon gyakoriak az összetett szavak sem, de minden korcsoportban akadnak, például *lengőajtó, lókantár, mérőszalag, mennykő, mosogatószer, munkafüzet, lófarok, mennyország, mosógép, mentőautó, lábbujj*.

Az idős emberek természetes arányát tekintve többen vannak a nők, mint a férfiak. Adatközlőinknél ez úgy jelentkezik, hogy a 70 évesnél idősebbek csoportjában csupán két férfi van és nyolc nő. Így csak a gyermekek és a fiatalok csoportjában volt értelme a feltehetően a nemi különbségből adódó sajátságok elemzésére. Az aktivált szavak számát tekintve lényeges különbséget egyik csoportban sem tapasztaltunk. A fiúk összes aktivált szavainak száma 85, a lányoké 92, a különbséget az igék előhívásában jelentkező eltérés okozza (a lányok nyolccal többet mondtak, mint a fiúk). A fiatalok csoportjában a nők összesen 147 szót, a férfiak pedig 143 szót aktiváltak, a minimális különbség a szófaji megkötöttség nélküli szavak előhívásában jelentkezett a nők javára. A lányok átlagos reakcióideje 2961,6 ms, míg a fiúké 3570 ms, vagyis az átlagértékeket tekintve, a lányok hozzáférési ideje rövidebb, mint a fiúké. A főnevek aktiválásában ugyanakkor a fiúk gyorsabbak

voltak (3768 ms szemben a lányok 4336 ms-os átlagával), az igéknél megfordult a helyzet (a lányok átlaga 2449,2 ms, a fiúké pedig 4489,5 ms), a szavak aktiválásában erősen csökken a különbség közöttük (lányok: 2100 ms, fiúk: 2453 ms). A nők és a férfiak átlagos reakcióideje hasonló képet mutat, mint a gyermekeké, a nők gyorsabbak, mint a férfiak) előbbiek átlaga: 2786,6 ms, utóbbiaké: 3371,4 ms. A gyerekekhez képest mindkét nemnél mintegy 200 ms az eltérés, a gyermekek a lassúbbak. A gyermekek adataival ellentétben a fiatal felnőttek csoportjában minden feladat megoldásában a nők gyorsabbak voltak, mint a férfiak, a különbség csupán a szavak előhívásában jelentős, több mint 1100 ms. Kimondható tehát, hogy a vizsgált két korosztályban a mentális lexikon aktiválása a teljesítmény tekintetében nem mutat különbséget a nemek szerint, de a hozzáférési idő adatai jellegzetes különbségeket jeleznek, a lányok, nők rövidebb átlagos reakcióidőt mutatnak, mint a fiúk, férfiak.

## Következtetések

A mentális lexikon aktiválásának kísérleti adataiból tudjuk, hogy könnyebb valamilyen szemantikai összefüggés alapján szavakat keresni és találni, mint ha más, például fonetikai hasonlóság alapján kell ugyanezt megtennünk. Eredményeink igazolták, hogy a beszélő személy életkorától függetlenül képes a mentális lexikonában tárolt egységek egy adott szabály szerinti előhívására. Az asszociációs stratégia az adott szabály követésén belül leggyakrabban szemantikai, ritkábban a hangzási analógia alapján működik mindhárom korcsoportban, vagyis életkortól függetlenül.

Az aktivált szavak száma azonban jelentős különbséget mutat az egyes személyek között, különösen gyermekkorban és 70 év fölött. E két csoportban az előhívott szavak száma jelentősen elmarad a fiatalok aktiválási teljesítményétől. Az ok mindkét korcsoportban azonos, a feltételezhetően kevesebb egységet tartalmazó mentális lexikon, valamint a kommunikáció kisebb gyakorisága. Az okok azonban egészen különböző folyamatok és tények eredményei. Gyermekkorban a mentális lexikon relatíve kiépítetlen, számos egység még hiányzik, illetőleg a hozzáférési utak bizonytalanabbak (ritkábban aktiváltak) és a szinaptikus kapcsolatok nem minden esetben jöttek létre. Időskorban a gerontológiai folyamatok következtében nehezebb lexikális hozzáférés, a felejtés ténye, valamint a rendszeres kommunikáció hiánya az asszociációs kapcsolatok sorvadásához, eltűnéséhez vezet. A különböző gyökerekhez visszavezethető hasonló okok eredményezik a gyermekek és az idősek teljesítménybeli hasonlóságát több tekintetben.

A lexikális hozzáférés tartama jellemző a személyre, amely jelentős különbséget mutat az életkor függvényében. Valamennyi feladatot és eredményt összegezve kimondható, hogy a leggyorsabb az idős emberek reakcióideje a mentális lexikon aktiválásában, leglassabbak a gyermekek, a fiatalok e két csoport között helyezkednek el. Ez az eredmény meglehetősen váratlan, és az idős emberek mindennapi cselekvéseinek időzítési sajátosságait tekintve rendkívül különös. A részletesebb elemzések némi magyarázattal szolgálnak. Az összesített átlagban a fiatalok és az idősek közti különbség mindössze 197 ms, tehát az eltérés relatíve kicsi. A részeredmények azt mutatják, hogy az

idősek csupán az igék előhívásában a leggyorsabbak, a főnevek és a (szófaji megkötés nélküli) szavak aktiválásában alulmaradnak a fiatalokkal szemben. Valójában tehát arról van szó, hogy az idősek mentális lexikonának aktiválása sajátságos. Nyilvánvalóan az öregedési folyamatokkal hozható kapcsolatba az igékhez való hozzáférésük feltűnő gyorsasága. Mintegy kompenzáló tényező a főnevek és a szavak lassabb elérésével szemben. Idős emberek mindennapi tapasztalata bizonyos szavak előhívási nehézsége. Kevés kivétellel ezek elsősorban főnevek, gyakran tulajdonnevek, de szinte sohasem igék vagy például határozószók. A kísérleti adatok e tapasztalati tényt két tekintetben is megerősítik; az igék igen gyors reakcióidejű aktiválásával és a határozószók relatíve magas megjelenési arányával. Az idős emberek dokumentált szövegértési nehézségei (Zabrucky, Moore, 1994) nem feltétlenül a lexikális hozzáférés nehézségeivel függenek össze.

Meglepő volt a 13-14 éves gyermekek teljesítménye, mind az előhívott szavak számát, mind a hozzáférési időt tekintve. A második biológiai sorompót is meghaladó életkorú gyermekek asszociációi az esetek egyharmadában nem érték el azt a minimális értéket, amely a rövid idejű verbális memória működésére jellemző. Noha nincs kísérleti adat arról, hogy ez elvárható volna, de a fiatalok kivétel nélkül a fölött teljesítettek (az idősek mintegy 80%-ban).

A nemek esetleges aktiválási különbözőségeit a gyermekeknél és a fiataloknál elemezhettük (az idősek nő/férfi összetétele ezt nem tette lehetővé). Mindkét csoportban a lányok, nők bizonyultak gyorsabbaknak, vagyis a lexikális hozzáférési idejük rövidebb volt, mint a fiúké/férfiaké. A részletek vizsgálata természetesen valamivel árnyaltabb képet mutat, ez már az egyéni különbségekkel is kapcsolatos. Feltétlenül figyelmet érdemel az a tény, hogy a reakcióidők nemek közötti különbsége állandó, az érték ugyanannyi gyermekkorban és fiatalkorban (mintegy 600 ms).

Különféle kísérletek alapján meghatározták azt az értéktartományt, amelyen belül párhuzamos folyamatokról beszélhetünk a mentális lexikon aktiválását tekintve. Ez a 250 ms és 500 ms közötti tartomány, vagyis ebben az időkeretben feltételezhet, hogy a folyamatok egyidejűek. Ezt a tartományt meghaladva biztos, hogy nem párhuzamos, hanem egymást követő működések mennek végbe (Garman, 1990). Ha ezt az időkeretet univerzálisnak fogadjuk el, tehát nyelvtől függetlenül létező ténynek, akkor a szóaktiválások reakcióideje alapján valószínűsíthető, hogy a keresési folyamatok egyszerre (azaz párhuzamosan) avagy egymást követően zajlottak. Feltételezhető, hogy a 250 ms-on belül létrejövő folyamatok tökéletesen egyidejűek. Saját kísérletünkben mindhárom életkorban mindkét típusú keresési folyamatra találunk igazolást; a párhuzamos aktiválási folyamatok a ritkábbak. Ez nyilvánvalóan a kontextus nélküli keresési műveletek sajátossága.

## Irodalom

**Aitchison, J.** (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon.* Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.

**Balló L.** (szerk., 1983): *Magyar verbális asszociációk.* I-II. Szeged, Budapest, Debrecen: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

**Bartlett, F. C.** (1985): *Az emlékezés.* Budapest: Gondolat.

**Garman, M.** (1990): *Psycholinguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Gósy M.** (1998): „Szókeresés a mentális lexikonban". *Magyar Nyelvőr* 122. 189-201. oldal.
**Gósy M.** (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
**Gósy M.** (2000): „Az életkor hatása a mentális lexikon működésére". *Magyar Nyelvőr* 124. 410-423. oldal.
**Gernsbacher, M. A.** (ed., 1994): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
**Komisarjevsky Tyler, L. K., Frauenfelder, U.H.** (1987): „The process of spoken word recognition: An introduction to spoken word recognition." Komisarjevsky Tyler, L.K., Frauenfelder, U.H. (eds.) *Spoken Word Recognition*. Cambridge: A Bradford Book. 1-21. oldal.
**Miller, G.A., Johnson-Laird, Ph. N.** (1976): Language and Perception. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
**Rose, S.** (1983): *A tudatos agy*. Budapest: Gondolat Kiadó.
**Stine-Morrow, E. A. L., Soederberg Miller, L.M., Nevin, J.A.** (1999): „The effects of context and feedback on age differences in spoken word recognition". *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 54. 125-134. oldal.
**Whiteside, S. P., Varley, R. A.** (1999): „Verbo-motor priming in phonetics encoding: Some evidence from high and low frequency words". Ohala, J.J., Hasegawa, Y., Ohala, M., Granville, D., Beiley, A.C. (eds.) *Proceedings of 14th ICPhS*. San Francisco: University of California. 2081-2085. oldal.
**Zabrucky, K., Moore, W. de** (1994): „Contributions of working memory and evaluation and regulation of understanding to adults' recall of texts". *Journal of Gerontology. Psychological Sciences* 49. 201-212. oldal.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

HOWARD JACKSON
University of Central England in Birmingham, UK
*Howard.Jackson@uce.ac.uk*

# Lexical Structure and Educational Failure

There is some evidence to suggest that the 'mixed' vocabulary of English has an adverse impact on the educational performance of pupils at secondary school. The language of ordinary conversation, with its predominance of 'Germanic' words, stands in contrast to the language of academic discourse, with its largely 'Latinate' vocabulary. English schoolchildren have a harder time of it than, say, their German and Spanish counterparts. Explicit teaching about the Latin/Greek roots and affixes underlying much of the English lexicon of school learning seems to make a difference in pupils' performance in public examinations.

The thesis of this paper is the following: the nature of English vocabulary and in particular the nature of the vocabulary used in school textbooks creates difficulties for many children in the English school system, especially at the secondary level. First of all, the paper considers the structure and composition of English vocabulary, then looks at how these are manifested in different types of text. Then, drawing on research done by Mary Mason in the UK and David Corson in Australia, the paper will attempt to demonstrate that explicit teaching about academic vocabulary, among other things, can improve pupils' performance in public examinations. This discussion has implications for our conception of the mental lexicon.

## The structure of English vocabulary

English vocabulary has been described as "a complicated mixture" (Meara 2000). It is a mixture that arises from the history of the English language. English is fundamentally a Germanic language: its closest relatives are Frisian, Dutch and German, whose ancestor languages were shared by the Angles, Saxons and Jutes, who invaded and settled England in the fifth century. Old English, or Anglo-Saxon, as the language at this period is called, has been estimated to have had some 24,000 lexical items, as calculated from extant texts of the period. Only a small number of these lexemes were loanwords; they came mostly from Latin and were concerned with the practice of Christianity. There were also a few loanwords from the Celtic languages spoken by the peoples displaced by the invasions.

When the Viking 'norsemen' invaders came across the North Sea in the eighth and ninth centuries, they left few traces in the vocabulary of English: their language, Old Norse (also a Germanic language), and Old English were so similar that there was little borrowing. Notable among the borrowings that did take place are words beginning with 'sk-', place names ending with '-by' and '-thorpe', and the 3rd person plural pronouns. The invasion with the profound and permanent effect was

that by the Norman French in 1066, under William the Conqueror. If the effect was politically and socially far-reaching, with the imposition of feudalism, it was even more so linguistically. James Murray, the main editor of the first edition of the Oxford English Dictionary, estimated in a lecture given in 1900 that less than 20% of Old English vocabulary survived the medieval period into modern English. David Crystal (1995) asserts that 85% of Old English vocabulary is no longer in use - which means that of the more than one million words that make up the current vocabulary of English, only some 3500 have a continuity from Old English. (That is a slightly misleading figure, because there are many words that have subsequently been coined by derivation and compounding from Old English roots and affixes.)

The Norman French invasion brought into English vocabulary a large number of words that had their origin in Latin. French was, for around 300 years, the language of government, administration and law, while Latin was the European lingua franca of education and the church. English experienced a second influx of Latin words, this time directly and not mediated by French, as well as Greek words mediated by Latin, in the $16^{th}$-$17^{th}$ centuries, as a consequence of the Renaissance. It was an influx shared to some extent by other European languages, but English did not build its defences as they did in France with the Académie Française or in Germany with the pure language societies. To this must be added the influence of the English 'public schools', which educated boys from the middle and upper class, with their concentration on the teaching of the classical languages, so that their pupils – future writers, law makers, government officials and churchmen - were often more skilled in the writing of Latin and Greek than they were in the writing of English.

The consequence of all this is that some 70% of modern English vocabulary consists of 'loanwords', and 50% of the vocabulary is Latinate, taken either directly from Latin, or mediated through French. But it is not the fact of the mixture itself that causes problems for secondary school pupils, but the complicated way in which the mixture is constituted (Jackson & Zé Amvela 2000, Meara 2000). This can be illustrated in two ways.

First, there are many sets of words that are semantically or lexically related but have no formal or morphological similarity. For example, the word *house*, a Germanic word, is the root in words like *housing, household, housekeeper*. But there is a another set of 'house' words based on the Latin root *domus*: *domicile, domestic, domesticity*; and yet another set based on Latin *residere*: *reside, residence, resident*. Another example is *earth*, the root for *earthquake, earthworks, earthenware*, with a parallel set of words based on Latin *terra*: *terrain, terrestrial, territory*.

Second, words from different sources lie like strata in the vocabulary. The substratum is the Old English vocabulary: it includes most of the 'grammatical' words of the language - pronouns, determiners, prepositions, conjunctions, auxiliary verbs. Since these words have a greater frequency of occurrence than the 'lexical' words (nouns, verbs, adjectives), they always come at the top of corpus frequency lists: see, for example, the list from the COBUILD corpus (Appendix 1) - apart from one or

two with an Old Norse origin (notably the 3rd person plural pronouns), all these 100+ items have an Old English origin.

Words from Old English also tend to be short: most are monosyllabic. They are more 'basic', and they tend to have many layers of meaning. For these, among other reasons, they tend to predominate in the spoken discourse of ordinary, everyday conversation. It has been estimated that some 80% of the words of ordinary conversation are of Old English origin. This, then, is the basic vocabulary that children bring with them to school.

Overlaid on this substratum of Old English is a stratum of Latinate words of longstanding, mainly taken into English from French during the medieval period. These words are no longer perceived as 'borrowed' or 'foreign', or even necessarily as particularly highflown or formal (e.g. *pork, beef, dinner, plate, serve/service, lamp*). But overlaying this stratum is a further stratum of Latinate words, many of which entered English during and after the Renaissance and which are of a more formal, educated or erudite nature. They are more often encountered in writing or in formal speech (e.g. lectures), and they constitute the language of education and learning: some children come to school with a degree of familiarity with this vocabulary, but many come with none at all. Corson (1985) argues that English is unique in having a clear boundary between its everyday vocabulary and its high status vocabulary.

There are echoes here of the ideas of Basil Bernstein and his notions of 'restricted code' and 'elaborated code'. Berstein has been serverely criticised for some of the implications drawn from his work, such as the idea of 'linguistic deficit' (e.g. by William Labov), but educational linguists have confirmed the basic insight that Bernstein had: that some children begin school better prepared linguistically than others. The research discussed in this paper suggests that part of being linguistically prepared for academic work is the ability to cope with the Latinate vocabulary of English.

## The differences illustrated from newspaper articles

I have taken the first 125 or so words of articles on the same 'story' from two different British national newspapers, aimed at audiences of different educational levels. The first is from the *Mirror*, a tabloid newspaper with a popular appeal and a circulation of several million: it competes with the *Sun* and the *Mail*. The second is taken from the *Guardian*, a broadsheet newspaper, with a circulation of less than 1 million, most of whose readers are university-educated: it competes with the *Independent*, and to a lesser extent with the *Times* and *Telegraph*. On the basis of what we have said so far about English vocabulary, we would expect a greater number of Latinate words in the *Guardian* article than in the *Mirror* article, which is indeed what we find.

The analysis is in Appendix 2. This shows that 78% of the *Mirror's* words are of Old English (or Old Norse) origin, as against 65% of the *Guardian's*. So, the *Guardian* article has a Latinate (+Greek) vocabulary of 34%, as against the *Mirror's* 22%. The *Guardian* also has a word of Russian origin: *tsar*.

What is also interesting is that of the 30 Latinate words in the *Mirror* and the 43 in the *Guardian*, only 8 are shared: *cancer, different, doctor, fail, hospital, inoperable, tumour, visit*. Most of these are crucial to the medical story. A glance at the non-shared items shows that the *Guardian* has on the whole longer and more 'academic' words than the *Mirror*.

Arguably, children with *Guardian*-reading parents, who are exposed at home to the Latinate vocabulary of education, are more likely to be able tc cope with the language of school subjects than those of *Mirror*-reading parents.

## English vocabulary disadvantages English schoolchildren

Let us now consider the effect of the structure of English vocabulary on the school experience of English children. This can be shown in two ways. The first is to show that the language of school textbooks is more like the *Guardian* than the *Mirror*. The second is to compare some vocabulary items from English with their equivalents in another European language, German, which has a more transparent lexical structuring than English.

The school textbook example is taken from a Year 9 history textbook (aimed at 14-15 year old secondary school pupils). The subject of history is deliberately chosen rather than a 'science' subject, because the language of a history textbook will approximate more to ordinary language than the technical discourse of science. The extract is of approximately the same length as the newspaper examples (see Appendix 3). Although the syntax is relatively simple, with a predominance of single-clause sentences, the vocabulary analysis shows the following results: 65% of the words are of Old English (or Old Norse) origin - the same percentage as for the *Guardian*; 31% are of Latin/French origin and 4% of direct Greek origin (the words *idea* and *Europe/European*). So the balance of Old English vocabulary to Latinate vocabulary approximates quite closely to that found in the *Guardian* article, and not to that found in the *Mirror* article. On this evidence, which would be replicated across other subjects, with perhaps an even starker contrast in the technical areas, schoolchildren coming from *Mirror*-reading (and similar) homes are likely to have more difficulty with academic prose than those coming from *Guardian*-reading homes.

For the English/German comparison, consider the following three sets of words:

| 1. | **Noun (OE) - Adjective (Lat)** | **German** |
|---|---|---|
| | bishop - episcopal | Bischof - Bischofs-/bischöflich |
| | church - ecclesiastical | Kirche - kirchlich |
| | brain - cerebral | Gehirn - Gehirn- |
| | heart - cardiac | Herz - Herz- |
| | lung - pulmonary | Lung - Lungen- |
| | mind - mental | Geist - Geistes-/geistig |
| | child - paediatric | Kind - Kinder- |
| | cross - cruciform | Kreuz - kreuzförmig |
| | year - annual | Jahr - Jahres- |
| | sun - solar | Sonne - Sonnen- |
| | law - legal | Recht - Rechts- |

**2. Technical Vocabulary (Maths)**

| | |
|---|---|
| cardinal number | Grundzahl (basis number) |
| equal | gleich (same) |
| equation | Gleichung (sameness) |
| equilateral | gleichseitig (same-sided) |
| isosceles | gleichschenklig (same-limbed) |
| hexagon | Sechseck (six-corner) |
| pentagon | Fünfeck (five-corner) |
| quadrilateral | Viereck (four-corner) |
| multiple | Vielfache (many times) |
| multiply | vervielfachen (make many times) |
| probability | Wahrscheinlichkeit (appearance-of-truth-ness) |
| volume | Rauminhalt (space-content) |

**3. Others**

| | |
|---|---|
| ephemeral | kurzlebig (short-lived) |
| environment | Umwelt (surrounding world) |
| environmentalist | Umweltschützer (surrounding world protector) |
| hibernate | Winterschlaf halten (have winter sleep) |
| solar eclipse | Sonnenfinsternis (sun darkness) |
| vernal equinox | Frühjahrs-TagundNachtgleiche (spring day and night equality) |

(The translations in brackets are an attempt at a fairly literal rendering into English, to show the lexical analysability of the German terms.)

The first set illustrates a widespread phenomenon in English vocabulary: many nouns with an Old English origin are associated with an (academic) adjective of Latinate origin, whereas in German the adjective is morphologically related to the noun. What this means is that when a German schoolchild encounters the adjective, they can relate it directly to the noun from which it is derived; English children cannot do so, for them it is an additional learning task to associate the adjective with its corresponding noun.

The second set of words comes from the vocabulary of Mathematics. The English terms all have their origin in Latin (or Greek via Latin, e.g. *hexagon*); it would be impossible to guess at their meaning without some (considerable) knowledge of the classical languages. The equvalent German terms, however, are based on German roots, and are possible to analyse by a child encountering them for the first time. Just look, for example, at the terms for different shaped figures: in German the terms *Viereck, Fünfeck, Sechseck* are analysable as a number (4, 5, 6) + *Eck* 'corner'; in English, two of them have a Greek-via-Latin origin (*pentagon, hexagon* = 5/6 angles), and the other is directly from Latin (*quadrilateral* = 4 sides).

The third set of words is a miscellaneous group that again illustrate the advantage that a German schoolchild has over an English one, in being able to deduce the meaning of academic words by relating them to more basic words that they are likely to already know.

## Summary so far

The argument of this paper has been that the nature and structure of the English vocabulary, with its substratum of Germanic words, left over from Old English, which are fundamental to the language of ordinary speech, and its superstrata of Latinate vocabulary, which is generally more formal and more erudite, has an impact on the learning experience of children in English schools. For those children, in particular, from homes where they have not had much exposure to the Latinate vocabulary, the learning task is greater than for their peers who speak and are educated in other languages. Corson (1985: 116) argues that there is a "lexical bar in the English lexicon which hinders some children in their later years of schooling from wide and general access to a use in their language of the semantically precise and educationally appropriate lexis of the knowledge categories of the secondary school curriculum". Corson's conclusions are based on the testing of language competence in secondary schools (two each) in Britain and in Australia.

## The Wigan Language Project

Mary Mason, a linguist involved in teacher training in the Faculty of Education at the University of Central England in Birmingham, recognised the barriers to academic success posed by the nature of English academic discourse, especially for children from 'disadvantaged' homes. She set about demonstrating that the barriers could be overcome (Mason & Mason 1997 and references therein).

Mary Mason expressed the differences between the language of ordinary speech and the language of academic textbooks as essentially those of a difference between 'concrete' and 'abstract' language. Concrete language enables us to function on a day-to-day basis as members of a family or in our local communities. The academic discourse of school adds a layer of abstract language.

Concrete language is characterised by: nouns with reference to 'concrete' objects (persons and things) - mostly of Old English origin; action verbs - mostly of Old English origin; a simple sentence structure - co-ordination rather than subordination of clauses; a text structure based on story-telling (linear narrative).

Abstract language is characterised by: Latinate vocabulary, with its 'abstract' reference; nominalisation; metaphor; complex sentence structures, including use of the passive; text structures that are based on problem-solution and similar non-linear patterns - what Mason calls 'system', as against 'story' (cf. Hoey 1983). This kind of insight is also found in some of Michael Halliday's work, e.g. Halliday & Martin (1993).

Mary Mason argued, on the basis of this analysis, that English schoolchildren would benefit from some explicit teaching about the nature of 'academic English'. She wrote three textbooks under the title *Illuminating English*, which she trialled at Shevington High School in Wigan, where her brother, Bob Mason, was the headteacher (from 1974 to 1990). Shevington High School is "an ordinary 11-16 urban mixed comprehensive school" (Mason et al. 1992: 342), so comprising Years 7 to 11 (first to

fifth year secondary), with a 'normal' intake distribution. At the end of Year 11, pupils take public, national General Certificate of Secondary Education (GCSE) examinations in around nine to eleven subjects.

*Illuminating English* consists of three books (see Appendix 4 for details of their contents). The books were used with pupils in Years 7 to 9 at Shevington High School from 1986 onwards, until 1991. For those cohorts having the benefit of instruction in the material of all three years, the increase in GCSE results is dramatic (see Appendix 5). GCSE subjects are graded from A through to G (+N): grades A to E are reckoned as 'Pass' grades, but grades A to C have prestige because a C is the minimum grade recognised for university entrance: so, the results in the graph are for A-C. What is remarkable about these results is that, with the cessation of use of *Illuminating English*, the results decline back towards the national average. So, we are not seeing a 'novelty effect' here, but a genuine measurement of the effect of explicit teaching about the nature of academic English. A similar effect was found in the United States, when Latin was taught in the 1970s to inner-city children in order to promote their language and literacy development (Corson 1985).

Mary Mason's material was subsequently used at a completely different kind of school in Birmingham: Bordesley Green Girls's School, a secondary school, 98% of whose pupils have English as a second language (Mason 1995/6). An abbreviated version of Books 1 and 2 of *Illuminating English* was offered to pupils in Year 10, as an after-school, voluntary class. So, within the same cohort of pupils, there were some who received the explicit instruction about academic English, and some who did not. Again, when they came to take their GCSE examinations at the end of Year 11, those who had benefited from attending the classes gained more GCSE A to C grades than those who had not.

There are other schools who have used the materials, and the Faculty of Education at UCE is continuing to promote them to schools and teachers. It was recently reported in the national press (*Guardian Education* 22.2.00) that another (girls' comprehensive) school in Birmingham (with a 70% ethnic minority intake - 60% Asian, 10% Afro-Caribbean) is planning to "incorporate the study of Latin roots into literacy classes". No reason was cited, but there must be a similar recognition of the need to come to terms with the vocabulary of academic discourse.

Explicit teaching about language, of any kind, has been unfashionable in British schools for over 30 years. It was abandoned on the argument that it made no difference to pupils' actual use of English; it was more important to get pupils creating and using language (poetry, stories, whatever) than to enable them to understand how their language was structured. Successive government enquiries and committees (Bullock, Kingman, Cox), and proposals to incorporate specific material about language in the national curriculum for English have proved more or less fruitless. In the end, such an attitude has proved to be a disservice to the very pupils whom it purported to help.

## Concluding remarks

This research raises a number of interesting issues about our concepts of the mental lexicon. First, does the Latinate vocabulary of English occupy a separate site in the mental lexicon, perhaps like the vocabulary of a second language? Second, does coming to the Latinate vocabulary for the first time at the secondary level pose the same post-puberty learning problems as are presented by the learning of a second or foreign language? Third, do we have any control over the organisation of the mental lexicon; does it organise itself as we acquire vocabulary in the course of life, including education, or does what we learn about our language, our reflective knowledge, have an effect on the organisation of the mental lexicon and on our ability to interpret new lexical items and to integrate them into our mental lexicon? Do we become more competent users of a language, first or second, through understanding how the language works? That would appear to be the conclusion to which Mary Mason's research is pointing, and Corson (1985: 112) would agree:

> By gaining knowledge of the language's derivational rules, an individual's learning of polymorphemic words may be made more easy since those rules may provide templates upon which newly-created access codes can be patterned: new codes are established by learning the rules.

If that is the case, educational policy on native (and foreign) language teaching in the UK has been misguided for the past three or more decades.

## References

**Corson, D.** (1985) *The Lexical Bar*, Pergamon Press.

**Crystal, D.** (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

**Halliday, M.A.K. & Martin, J.R.** (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press

**Hoey, M.** (1983) *On the Surface of Discourse*, Allen & Unwin.

**Jackson, H. & Zé Amvela, E.** (2000) *Words, Meaning and Vocabulary*, Cassell.

**Mason, M., Mason, B. & Quayle, T.** (1992) *'Illuminating English*: how explicit language teaching improved public examination results in a comprehensive school', *Educational Studies* 18/3. 341-353. oldal.

**Mason, M.** (1995/6) 'Language for Learning at Bordesley Green Girls's School', *Multicultural Education Review* No. 17. 3-8. oldal.

**Mason, M. & Mason, B.** (1997) *Breakthrough to Learning: Linguistics in the service of Mainstream Education*, Trentham Books.

**Meara, P.** (2000) *English Vocabulary*, <http://www.longman-elt.com/dictionaries/lrchunck1.shtml>

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

LIBÁRDI PÉTER
ELTE, Magyar Nyelvészeti PhD program

# A nyelvi változás tükröződése az egyén mentális lexikonában

The experiment aims to investigate how linguistic change appears in 180 participants' mental lexicon over three generations. Ten words are activated, which may be divided into two main groups: elements that are (1) on the verge of disappearance from language use and (2) new loans. Recall indices are characterized by a complexity of individual features. Results show the presence of linguistic change in the individuals' mental lexicon: the elderly generation tends to preserve in their mental lexicon words that are disappearing from language use, while new loans are used and transmitted more efficiently by the younger generation.

## Bevezetés

A nyelv meghatározó szerepet játszik az emberi kommunikációban. Egyfajta szellemi átörökítő anyag, amelynek rendszere nemzedékről nemzedékre hagyományozódik, s így teszi lehetővé a világ reprezentációjának megfogalmazását, tudatossá tételét. Szókészleti elemeinek fogalmi tartalma éppen ezért viszonylagos állandóságot mutat, de az emberi élet folyamatos átalakulása következményeképpen változik is, ami azt jelenti, hogy az öröklött és a belső fejlődésű elemek mellett mindig beépülnek idegen elemek. Ez az állandó változás a nyelv lexémaállományán érezhető leginkább. A szókészlet módosulása mindig kétirányú: a bővülés (új szavak keletkezése) és a kiveszés (szavak elavulása, elhalása) jellemzi (vö. Benkő, 1999: 14). A fogalmi jegyek átszerveződéséről a társadalmi hatóerők gondoskodnak. Napjainkban az angol eredetű kölcsönzések kerülnek be a nyelv szókészletébe, ahol kiszolgáltatottá válnak az adott nyelv logikája által meghatározott kontextusnak.

A nyelv tehát nemcsak a világ számunkra fontos aspektusait határozza meg, hanem egyidejűleg a hozzájuk történő viszonyulásunkat is megmutatja, vagyis cselekvési programokat sajátíttat el a nyelvi és beszédjelek tárolási folyamatában, amely az anyanyelv-elsajátítással kezdődik, s az egyén élete végéig tart. Ez az egységtároló rendszer a mentális lexikon, amely Aitchinson kutatásai alapján több, egymást átfedő hálózatszerű rendszerből áll, mindig egyénfüggő és sohasem állandó (vö. Gósy, 1999: 121). Tartalmazza mindazt az információmennyiséget, amely egy adott nyelv megszerkesztéséhez fontos. Egyik alapvető szerveződési elvét a szófaji kategóriák külön tárolási és elérhetőségi változatai adják. Közülük a legnagyobb számú és a legátjárhatóbb halmaz a főneveké. Ez az a csoport, amelynek elemszáma növelhető akár szóalkotással, akár szóképzéssel, és hosszabb idő elteltével is ezekre a fogalmakra emlékszünk a legjobban. A lexikális hozzáférés – azaz az adott nyelvi, beszédjel keresése és megtalálása – során töltődik fel az éppen aktivált szókincs, akár beszédprodukcióról, akár beszédmegértésről van szó (Gósy, 1998: 64-67). Az életkor előrehaladtával a megértéshez szükséges aktivált szavak mennyisége folyamatosan nő, a megértés biztonsága is erősödik.

Mindezek ismeretében vizsgálatot végeztem arra vonatkozóan, hogy hogyan van jelen három generáció esetében a nyelvi változás az egyének mentális lexikonában. Feltehetően a legszembetűnőbb változást az életkor előrehaladta mutatja. Valószínűsíthető, hogy a legidősebb korosztály lexikai hozzáférése eltérést mutat a legfiatalabb korosztályétól, hiszen nyelvhasználatukban több mint ötven év társadalmi változása tükröződik, mely magába foglalja az egyes nemzedékek életkörülményeinek, műveltségének, gondolkodásmódjának állandó változását. Ez mindenkor függhet attól, hogy a mindennapi életben milyen gyakorisággal találkozik az egyén az adott szóval.

## Anyag és módszer

Kísérletemben a szavak lexikális hozzáférésének vizsgálatát végeztem el. A szóaktiválási feladat eredményeit összevetve a nyelvi változás tükröződését elemeztem az egyén mentális lexikonában. A vizsgálatot 2000 nyarán és őszén folytattam le három korosztály (általános iskola 6. osztályos tanulói, magyar szakos egyetemi hallgatók, és 65 év feletti idős személyek) körében. Összesen 180 adatközlővel dolgoztam, mindhárom korosztályt 60-60 személy képviselte. A felmérésben részt vevő személyek társadalmi hovatartozásuk sokfélesége következtében megfeleltek a vizsgálat elvárásainak: életkori sajátosságaik miatt (a legfiatalabb és a legidősebb adatközlő életkora között 71 év különbség volt), földrajzi megosztottságuk szerint (voltak közöttük a fővárosban, vidéki városokban és falvakban élők egyaránt), iskolázottságuk tekintetében (a 65 év feletti korosztály adatközlői 23,33%-ban rendelkeztek felsőfokú végzettséggel), szakmai, hivatásbeli különbségek miatt (főként az idős emberek generációjára gondolok itt, a két fiatalabb nemzedék viszonylag homogén csoportnak számít). Az érdeklődési kör szempontjából is feltehetően nagyfokú sokrétűség jellemezheti mindhárom korosztályt. Adatközlőim között egyaránt szerepeltek nők és férfiak. Nemük szerinti megoszlásukat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
*Az adatközlők nemük szerinti megoszlása*

| | **Gyerekek** 12 év | **Egyetemisták** 22 év | **Idős emberek** 65 év felett |
|---|---|---|---|
| **nő** | 43 % | 82 % | 67% |
| **férfi** | 57 % | 18 % | 33 % |

A felmérésben 10 szó aktiválását kértem. Szómagyarázatukat a Magyar értelmező kéziszótár és az Idegen szavak és kifejezések kéziszótára alapján ismertetem:

*almárium* – fn nép rég Fiókos, polcos (alacsony) szekrény. /lat/

*dolmány* – fn rég Testhez simuló, csípőig érő zsinóros zubbony. /tör/~os mn 1. rég Dolmányt viselő.

*ispotály* – fn nép rég Kórház. /ném<fr<lat/

*ródli* – fn Sporteszközként (lejtőről való lecsúszásra) haszn. kormány nélküli kis szánkó. /ném/~pálya fn Sp Ródlizásra alkalmas lejtő.

vizenyő – fn orvos A test vmely üregében v. a szövetek közt kórosan felgyűlt folyadék.

*fájl* - adatállomány; valamely szempontból összetartozó információk rendezett halmaza

*katalizátor* – a katalízist segítő, de benne részt nem vevő anyag

*mikroprocesszor* – egyetlen lepkán sok ezer vagy millió elemi áramkört tartalmazó, nagy elemsűrűségű félvezető

*multimédia* – többféle tömegtájékoztatási eszközt érintő felhasználó

walkman – fejhallgatós, zsebben hordható magnetofon, amelyet járás közben lehet hallgatni; *sétálómagnó*

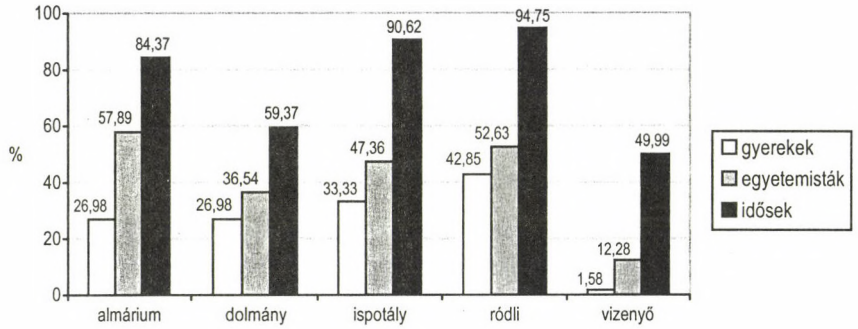
A lehívásra váró szavak két csoportra oszthatók: a nyelvhasználatból kiveszőben lévő, illetve az idegen eredetű, átvétellel bekerülő szavakra. Adatközlőimtől a válaszokat előre elkészített feladatlapon kértem írásban. A saját megítélésem alapján kiválasztott szavak véletlenszerű sorrendben szerepeltek a papírlapon. A megkérdezettek feladata az volt, hogy írják a szavak mellé azok jelentését. A feladatot annak megválaszolása előtt szóban is ismertettem.

Az elemzés szempontjai a következők voltak:

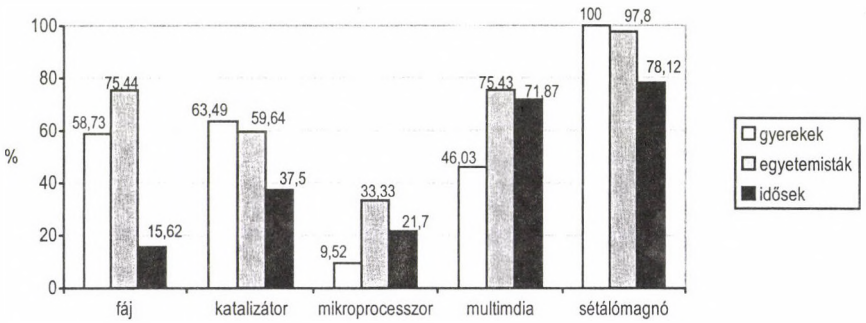
1. Helyes szóaktiválásnak a korábban említett két szótár meghatározásaival azonos, illetve a hozzájuk nagymértékben hasonló lehívásokat értelmeztem.
2. A helytelen magyarázatokat a megválaszolatlan és a téves (a szótári meghatározásokkal ellentétes) lexikális hozzáférések képezték.
3. Elfogadható kategóriaként azokat a lehívásokat kezeltem, amelyek a szó tágabb értelemben vett jelentését adták, vagyis azt, hogy hogyan kezelték az adatközlők ugyanazt a szót az alapjelentéstől kissé vagy nagyon eltérő jelentésben. Ide soroltam azokat a szólehívásokat is, amelyek a keresett szó idegen nyelvi megfelelőjét adták.

## Eredmények

Az adatközlők által felidézett szavak mennyisége és milyensége alátámasztotta a kísérlet eredményeinek kimenetelére felállított hipotézisemet, miszerint az életkor és a társadalmi változás befolyásolja a nyelvhasználatot. Tehát az idősebb korosztály nagyobb számban tudja felidézni a szókészlet kiveszőben lévő szavait, míg a fiatalabb generációk az új keletkezésű nyelvi jeleket aktiválják nagyobb számban helyesen. Az összes szó lehívását a gyerekek 40,95%-ban, az egyetemisták 55,83%-ban, az idősek 60,40%-ban hajtották végre. A következő grafikonok igazolják a feltételezést: az 1. és 2. ábra a három korcsoport helyes lehívásainak számát mutatja a szavak két csoportjára lebontva százalékban.

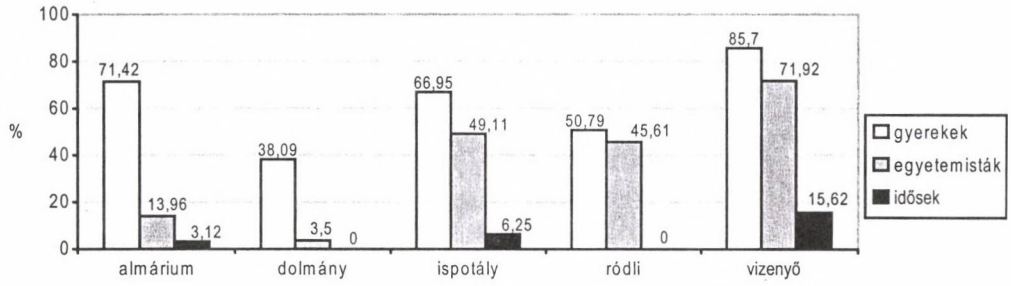



1. ábra
*A nyelvhasználat kiveszőben lévő szavainak helyes aktiválása*

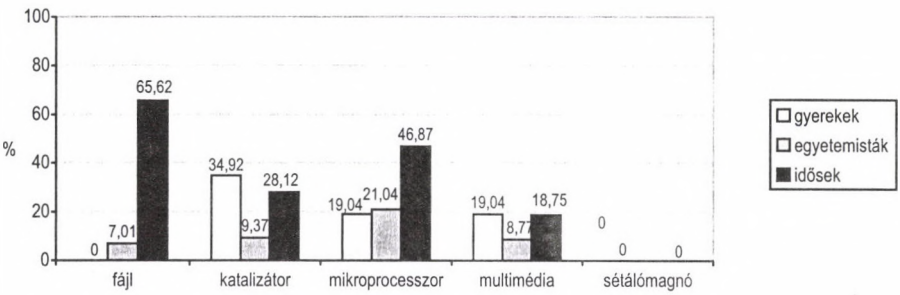



2. ábra
*A nyelvhasználat új keletkezésű szavainak helyes aktiválása*

3. és a 4. ábra a téves és a megválaszolatlan aktiválásokat szemléltetik az előző megjelenítésekhez hasonlóan.




3. ábra
*A nyelvhasználat új keletkezésű szavainak helytelen aktiválása*




4. ábra
*A nyelvhasználat új keletkezésű szavainak helytelen aktiválása*

Mindkét esetben az adatok kimutatják, hogy a lexikális hozzáférés, azaz az adott nyelvi jel keresése és megtalálása életkorspecifikus. Vagyis minél idősebb az egyén, annál nagyobb a szólehívás sikeressége. A 12 éves gyerekek csoportjánál ebből kifolyólag aktiválódtak a legkisebb mértékben mindkét szótípus szavai. Élete folyamán ennek a korcsoportnak volt a legkisebb esélye arra, hogy találkozzon a nyelvhasználat kiveszőben lévő szavaival. Számukra már az a közeg, amelytől a nyelvet tanulja – a család és az iskola, sőt maga a társadalom is – csupán elvétve használja az említett szavakat, mivel a velük jelölt tárgyak időközben elavultak, módosultak vagy megszűntek. A családban esetenként szóba jöhet a megerősítésük az idősebb rokonok, családtagok, nagyszülők közléseiben. A szavak sikeres lehívása a gyermekek korábbi olvasmányélményeiből is meríthető lenne, gyermekirodalmunk egyes alkotásaiban fellelhetőek ezek a kifejezések (pl. Móra Ferenc Kincskereső kisködmönjében megtalálható a *ródli* szó, az *almárium* pedig Móricz Zsigmond Hét krajcár, Mikszáth Kálmán Tavaszi rügyek című művében, de Milne Micimackójában is). Kevés esetben ugyan, de idegen nyelvi tanulmányaikban is (az adatközlők tanulnak németül és angolul) találkozhattak utalással a kifejezések eredetére (pl. *ródli*). Mégis a tanulók csupán 1,58%-a tudta felidézni a *vizenyő* szót,

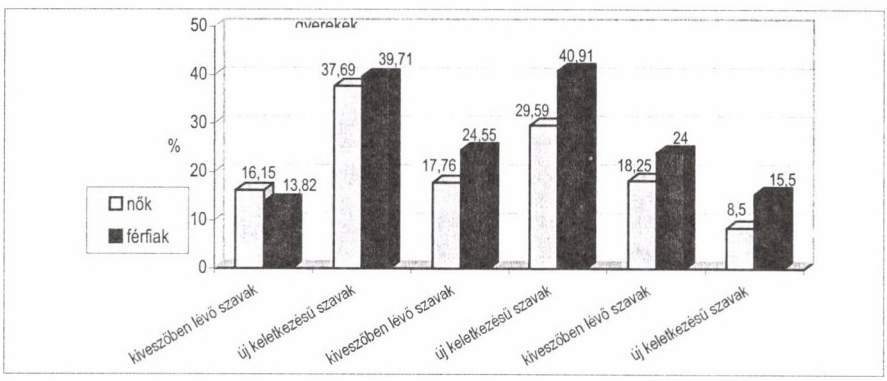
12,68%-uk 'betegségnek' azonosította, és 23,8%-ban tévesen aktiválták. Téves meghatározásaikban asszociációs bokrot alkotva a 'mocsár', 'láp', 'nedves talaj' szerepelt a leggyakrabban. Legmagasabb szótalálási százalékot a *ródli* szó esetében érte el ez a korosztály 42,85%-ban. Ezzel ellentétben megnő az új átvételek lehívásának aránya. A legfiatalabb korcsoport a *sétálómagnó* szót 100%-os sikerességgel aktiválta, amelynél 47,61%-ban jelen van a szó angol nyelvű megfelelője, a *walkman*. Ez igazolja azt a nyelvi tényt, miszerint a jól elterjedt és beidegződött idegen átvételű kifejezés akkor is lehívásra kerül az egyén mentális lexikonából, ha mellette már a magyar nyelvi megfelelő is jelen van a nyelvi rendszerben. 50 % alatt csak a *mikroprocesszor* (9,52%) kifejezés mutatója áll, amelynél a számítógépes kifejezés prototípusa (vö. Wardhaugh, 1995: 209) jelent meg a megkérdezett tanulók 69,84%-ának mentális lexikonában. A *katalizátor* szó autóalkatrészként ismert 63,49%-ban, vagyis a szó második jelentése megelőzi a szótár 'vegyi folyamat' meghatározását. A szó beépülése a gyermekek tudatába tehát más kontextus segítségével valósult meg (a kémia tantárgyat 6. osztályban még nem tanulják).

Kimutatható, hogy a legfiatalabb generáció számára fordultak elő a leggyakrabban olyan szavak, amelyek még nem kerültek be a mentális lexikonukba. Ebből kifolyólag a megértéshez szükséges aktivált egységek száma esetükben a legkisebb, tehát a megértési biztonság csökkenő tendenciát mutat. Ha a gyermek a kontextus segítségével képes értelmezni az új hangsort, akkor az beépül a mentális lexikonába, egyelőre a passzív részbe (Gósy, 1999: 123). Hogy milyen szavak lesznek a lexikon mely részének elemei, nagyban függ attól, hogy a felnövekvő egyén a társadalmi csoportok bonyolult hálózata melyik részének válik tagjává, hiszen nyelvhasználatát attól a csoporttól tanulja. A legtöbb szót számára kétségkívül a legfejlettebb nyelvi réteg, a nemzeti irodalmi nyelv biztosítja, hiszen ez az állandóan fejlődő nemzeti műveltség hordozója.

Mindez az idő előrehaladtával folyamatosan kihat a felnőttkor nyelvhasználatára is, amelynek lényeges befolyásoló tényezője a foglalkozási kör irányultsága. Az egyetemi hallgatók esetében szükségszerű, hogy ez az irányultság a nyelv megismerési folyamatát szolgálja, elősegítve többek között a nyelvben végbemenő változások megértését és megítélését. A csoport aktivált szómennyisége meglepően kis eltérést mutat az előző korosztályhoz mérten, a nyelvhasználat kiveszőelemeinek lehívása itt is nehézséget okoz. Az életkor előrehaladásával a helyes lehívások az elvártnál kisebb arányban emelkednek. Legnagyobb számban a *ródli* szót sikerült felidézniük (56,63%), a legkevésbé a *vizenyő* jelentése járt sikerrel (12,28 %). Meglepően kevés számú az *almárium* (13,96%) és a *dolmány* (3,5%) kifejezések felidézési százaléka. Az előbbi szó esetében a téves lehívások a jellemzők (71,92%), utóbbinál nagyobb számban az egyed elhelyezkedési helyét határozták meg a főfogalomtól. Pedig a *dolmány* szó is megtalálható számos irodalmi alkotásban, a népdalokban (pl. Hídló végén, Csütörtökön virradóra) vagy a népballadákban is (Gyere velem Molnár Anna). Az újkeletű szavak lehívása ennél a korosztálynál is nagymértékű emelkedést mutat. Bizonyára a csoport tagjai napi használatban vannak a szavak által megnevezett eszközökkel, de csupán mint felhasználók, és nem mint az ágazat szakemberei. Az adatközlők harmadik csoportját a 65 évesnél idősebb, nyugdíjas éveit

élő emberek alkotják. Átlagéletkoruk 71 év volt. Tekintettel arra, hogy már az aktív munkából kikerültek, társadalmi életterük bizonyos mértékben beszűkül, nyelvhasználatuk sok esetben a familiáris szintre csökken (vö. Kiss J., 1995: 94). Általában – mint ahogy azt a gerontológiai vizsgálatok is alátámasztják – jellemző az idős emberekre, hogy a nagyon régi dolgokra jobban emlékeznek, mint a kevésbé régiekre. Így a kiveszőben lévő szavak lehívása esetükben könnyebben és nagyobb számban sikerült, a kért öt szómagyarázat közül négy 80% fölötti, a *vizenyő* szó pedig 50%-os lehívású, mellette azonban 24,99%-ban jellemző a szó fölérendeltjének, egy tágabb jelentéstartalmú fogalomszó aktiválásának, a 'betegségnek' a megjelenése. A keresett kifejezést ebben az esetben helyettesítették egy hasonló jelentésű szóval, az 'ödémával', amit a szakirodalom szemantikai parafráziának nevez. A legnagyobb fokú lehívási bizonytalanságot a *dolmány* szó viseli 50,87 %-ban. Bizonyos csökkenés kirajzolódik az új keletkezésű szavak jelentésének megtalálásánál, de kisebb a különbség a sikeres lehívások esetében közöttük és az egyetemisták között, mint az egyetemisták és az általános iskolások között. Köszönhető ez talán annak, hogy az idős generáció kora ellenére is próbál nyitott lenni a világ új dolgai iránt. Gondolok itt arra, hogy családi ösztönzés hatására vagy érdeklődési köre miatt figyelemmel kíséri a telekommunikációs eszközök közvetítette új dolgok, tárgyak létrejöttét, később használja is azokat, s ennek kapcsán megtanulja az új kifejezések megnevezéseit is. Általában az itt elmondottak a városlakó felsőfokú végzettséggel rendelkező férfiakra igazak nagyobb számban.

Az adatokból kimutatható, hogy a nők és a férfiak szóaktiválása eltérő. A helyes lehívásokat a nemek szerinti megoszlásban az összes szóra az 5. ábra szemlélteti.

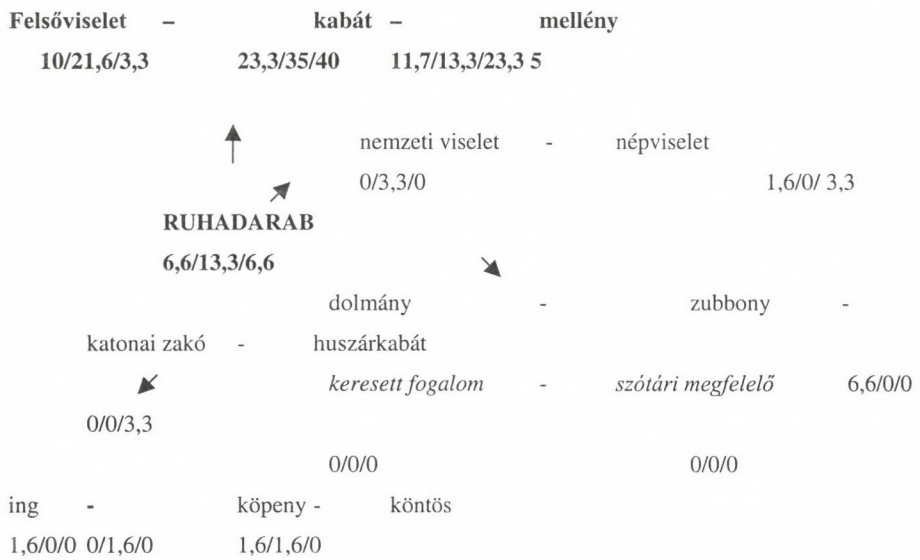



5. ábra
*A nemek szerinti helyes szóaktiválás*

A legfiatalabb korosztály esetében a keresett szavak felidézésében említésre érdemes különbségek nem mutathatók ki a lányok és a fiúk nembeli különbsége kapcsán. Valószínű, hogy társadalmi helyzetük és nyelvhasználatuk viszonylagos egységessége miatt a keresett szavak hasonlóan voltak jelen mindkét nem mentális lexikonában, lehívási különbségük a kiveszőben lévő szavaknál

mindössze 2,33%, az új átvételeknél 2,02%. Az egyetemi hallgatók lexikális hozzáférése már más felidézési eredményt ad. A férfiaknál a nyelvhasználatból kikerülő szavak lehívása éppúgy gondot okozott, mint a nőknél (a *vizenyő* szót a férfiak 27,3%-ban, a nők 8,16%-ban hívták le helyesen, míg az új keletkezésű szavak esetében a férfiak sokkal nagyobb számban adtak helyes választ (a *fájl*, a *multimédia* szavakat 100%-ban aktiválták, a *mikroprocesszor* kifejezést 81,81%-ban). Ezzel szemben a nők az említett szavakat 65,30%-65,30% és 20,40%-ban találták meg mentális lexikonukban. A legidősebb korosztályra is jellemző, hogy a férfiak általában sikeresebben hajtották végre a szólehívásokat. Természetesen ez a megállapítás inkább igaz az új szavakra, az alacsonyabb értékek itt is a nők részéről mutathatók ki. A férfiak szóaktiválásának sikeressége feltehetően abban rejlik, hogy iskolázottságuk általában magasabb fokú volt, mint a nőké. A felmérésben szereplő férfiak 50%-a, a nők 10%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, s ebből a férfiak 72,72%-ban budapestiek, a nők csak 7,5%-a él a fővárosban.

Némely szó szemantikája a szójelentések rögzítésénél és aktiválásánál bizonytalan, mivel a szavak egymáshoz úgy kapcsolódnak, hogy egy egységnek akár több más egységgel is lehet kapcsolata. Ugyanakkor a közvetlenül nem kapcsolódó egységek is tarthatnak kapcsolatot egymással további egység(ek)en keresztül (Gósy, 1999: 125). Ez magyarázatot ad arra, hogyan képes az egyén ugyanazt a szót különböző, egymástól eltérő jelentésben alkalmazni, melyre az adatközlők szóaktiválásánál nagy számban akadt példa. A 6. ábra ezeket az összefüggéseket szemlélteti a dolmány szó esetében százalékban feltüntetve. A százalékos mutatók a szavak alatt a korosztályok lehívási arányát mutatják Az összefüggéseket a betűvastagsággal és a szavak főfogalomtól való távolságával ábrázoltam.



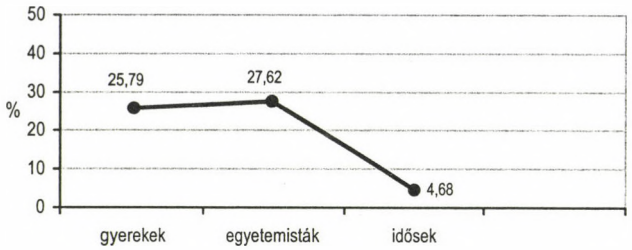

6. ábra
*A főfogalom, az egyed és a nem jellemző viszonya a dolmány szó esetében*

A lehívandó *dolmány* szó és a lehívásra váró megfelelője, a 'zubbony' a nem jellemző kategóriába sorolható, vagyis a megkérdezettek mentális lexikonában perifériikus, halványan meglévő helyet foglal el. Még az idős adatközlők sem a 'zubbony' kifejezéssel állították párhuzamba, hanem az egyetemi hallgatókhoz hasonlóan a 'kabát', illetve kisebb mértékben a 'mellény' kifejezésekhez párosították. Eltérés mutatkozik azonban a két összehasonlított csoportnál abban, hogy kismértékben ugyan, de előfordult mindkettőnél olyan aktivált elem, amelyik a másiknál nem. A keresett jelentéshez legközelebb álló szót azonban egyik csoport sem hívta le agyi szótárából. Ez az összefüggésrendszer is bizonyítja a nyelvi változás meglétét az egyén mentális lexikonában.

Mindhárom korcsoport eredményeinél eltérő mértékben voltak megtalálhatók a téves lehívások. Ha az aktiválandó szó nem volt jelen az adatközlő mentális lexikonában, akkor valamilyen egyéni logika szerinti hasonlóságot (általában hangzásbeli vagy jelentésbeli) hoztak létre. A hibaarány változása az életkor emelkedésével a várt eredménytől eltérően alakult. A korcsoportonkénti csökkenés helyett a legmagasabb a tévesztés az egyetemi hallgatók körében, majd a 12 éves korosztály és végül az idős emberek generációja körében, akik szótévesztése csupán egy szó *(vizenyő)* esetében haladja meg a 10%-ot. A 2. táblázat a téves lehívásokat adja közre mindhárom korcsoportnál a legnagyobb számú és legtipikusabb tévesen lehívott szavakra lebontva. A táblázat nem tartalmazza az új keletkezésű szavakat téves lehívásuk kis száma miatt (0 és 11,11% közötti értékek). A táblázatot követő grafikon a táblázat szavainak téves lehívási átlagát szemlélteti korcsoportok szerint.

2. táblázat
*A leggyakrabban előforduló téves lehívások a kiveszőben lévő szavak esetében*

| **Fogalom** | **12 éves korosztály** | **Egyetemi hallgatók** | **65 év feletti személyek** |
|---|---|---|---|
| *Ródli* | 23,81%-ban téves: sámli, hangszer, redőny, sütemény | 12,28%-ban téves: korcsolya, roller, konyhai kifejezés fajáték, guriga | 6,25%-ban téves: kerekes kocsi |
| *Almárium* | 33,33%-ban téves: kamra, éléskamra, spájz, pince, élelmiszer- tároló, akvárium | 35,08%-ban téves: kamra, tárolóhelyiség, régi szekrény fiókja, füvészkönyv | 0%-ban téves |
| *Vizenyő* | 23,80%-ban téves: mocsár, láp, pocsolya | 63,15%-ban téves: mocsár, láp, vizes terület, nedvesség, párás tekintet | 12,49%-ban téves: mocsár, láp, pangó víz, megfázás |
| *Dolmány* | 22,22%-ban téves: dohány=szivar alapanyaga, kalap, kard, ruhadísz, katonai felszerelés | 0%-ban téves | 0%-ban téves |




7. ábra
*A 2. táblázatban szereplő kiveszőben lévő szavak téves lehívási átlagai*

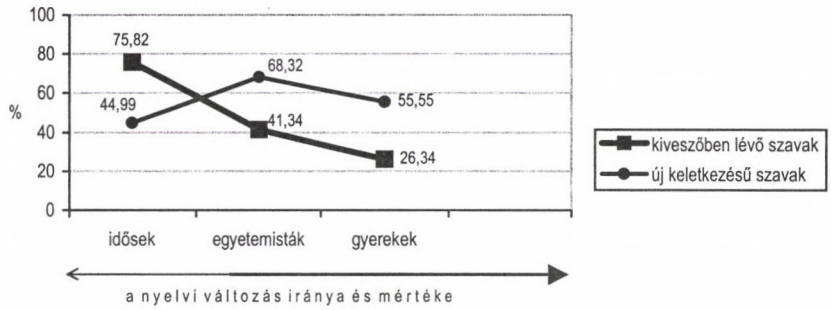
A téves lehívások legmagasabb értékét a fentiek alapján a magyar szakos egyetemi hallgatóknak a *vizenyő* kifejezésre adott válaszaik mutathatják. 63,15%-ban számukra ez a szó 'láp', 'mocsár', 'párás tekintetet' jelent, de a többi régies kifejezési forma is magas százalékos arányt mutat e korcsoport esetében. A szó lehívásánál számukra a szó első fele utalhatott viz>víz, vizes terület felé, amelyből könnyen asszociálhattak a vízzel kapcsolatos meghatározások valamelyikére. Hozzájuk hasonlóan magas a hatodik osztályos tanulók téves szóaktivizálási eredménye is. Téves szóolvasás figyelhető meg a *dolmány* (1,58%) és az *almárium* (3,5%) szavak aktiválásánál. A szavak megfelelő lehívása helyett a 'dohányra utaló szivar alapanyaga' és az 'akvárium' kifejezés szerepel. Ez a lehívási arány csökkenést mutat a 65 év feletti személyeknél, ahol 15% alatti értékeket kaptunk a téves aktiválásokra, de a 0%-os eredmény is náluk szerepel a legtöbbször a már korábban felvázolt jellemzők miatt.

Az új átvételek tévesztésénél fordított a helyzet, szinte mindhárom korosztály esetében elenyésző százalékot mutatnak az értékek (0 és 11,11% között). A legmagasabb téves érték a *katalizátor* szó aktiválásánál jelentkezett, amelyek a következők: 'áramellátás', 'áramfejlesztő alkatrész', 'számológép'. E kimutatott téves lehívások adódhatnak abból, hogy a *katalizátor* kifejezés autóalkatrészként volt jelen tudatukban, de technikai ismereteik híján tévesen az 'áramellátás' fogalomkörébe helyezték.

## Következtetések

Az egyéni tulajdonságok bonyolult volta jellemzi a felmérésben szereplő adatközlők szólehívási mutatóit. **Az eredményekből kitűnik a nyelvi változás jelenléte az egyének tudatában** a hozzáférési biztonság és a gyorsaság meglététől vagy hiányától függően. Időben és térben haladva az egyes nemzedékek szóaktiválása változást mutat, melyet az adott társadalom alakulása, annak iránya, mértéke és gyorsasága befolyásol. Így az idősebb nemzedék a nyelvhasználat kiveszőben lévő

szóalakjait általában erősebben őrzi tudatában, míg az újabb keletű elemeket a fiatalabb generáció használja és közvetíti nagyobb hatásfokkal.



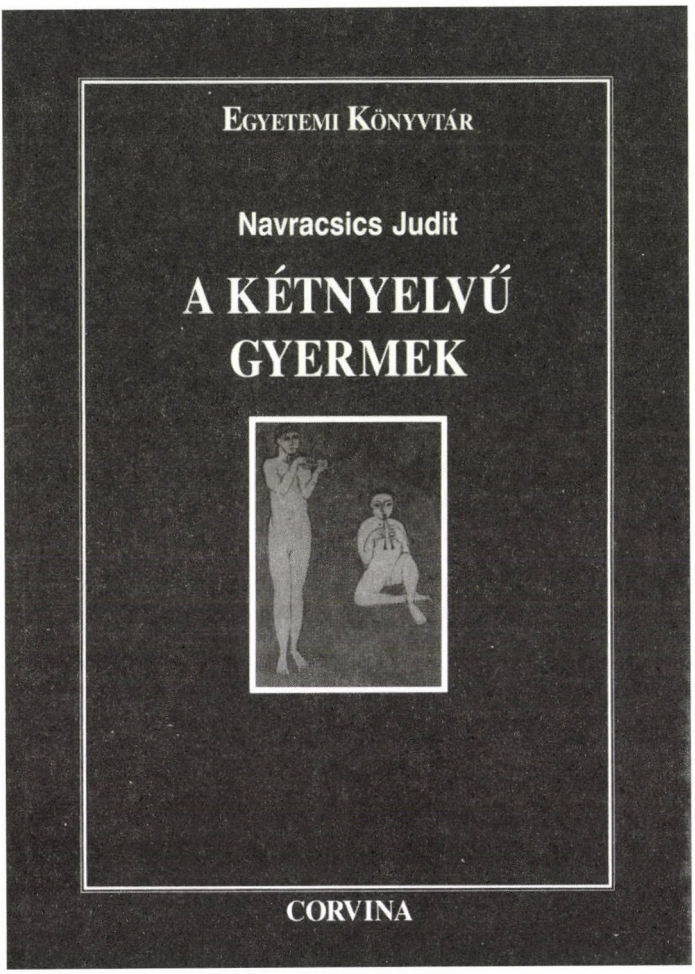

8. ábra
*A nyelvi változás tükröződése az egyén mentális lexikonában*

Az összesített adatokat ellentétes irányú mozgás jellemzi. A nyelvhasználat kiveszőben lévő elemeinek értékei egyenletesen ereszkednek a nyelvi változás irányával megegyezve, míg az új átvételek aktiválási mutatói az idős és a legfiatalabb korcsoport alig eltérő értékei között a korban középen elhelyezkedő egyetemisták esetében kis emelkedést mutat. A grafikon két-két végpontja jelzi igazán a felmérésben jelen lévő nyelvi változás fokát, ugyanis a korban két legtávolabbi korcsoport lexikális hozzáférésének értékei között nagyobb különbség (30,83% és 29,21%) van a két szótípus között ugyanazon korosztályon belül.

Az, hogy a nyelvi változás jelen van az egyén mentális lexikonában és ez milyen mértékű, az előzőekben elmondottak alapján igazolható. E változás minősége azonban a társadalomban élő emberek nyelvőrző és nyelvfejlesztő tevékenységén múlik. Az ismeretek megszerzésének és a gondolatok megformálásának alapfeltétele, hogy az egyén jól tudatosítsa és alkalmazza a mentális lexikonában lévő nyelvi jeleket. Az is baj, ha a szókészlet egyes elemei nem kerültek be az „agyi szótárba", de még nagyobb hiányosság, ha azok torzult formában vannak jelen. Ezért fontos, hogy a nyelvi változás egyben fejlődés is legyen. Ez csak úgy mehet végbe, ha a társadalom legkisebb sejtjéből, a családból kiindulva, az iskolai oktatáson és a hivatásbeli nyelvhasználaton át a társadalom minden rétegének közös feladatává és érdekévé válik a nyelv ápolása, a régi szavak megőrzése mellett a szükséges új átvételek beillesztése a nyelvi rendszerbe.

## Irodalom

**Benkő Loránd** (1999) *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
**Gósy Mária** (1999) *Pszicholingvisztika*.: Budapest: Corvina.
**Gósy Mária** (1998) „A szó felismerése: folyamatok és stratégiák". Gósy Mária (szerk.) *Beszédkutatás '97*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 63-118. oldal.
**Kiss Jenő** (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
**Wardhaugh, R.** (1995) *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Századvég.




E könyv szerzője 1994 óta folytat kutatásokat a magyar alapú két- és többnyelvűség körében. A kötet egyetemi tankönyv, kutatóknak és diákoknak szól elsősorban, de a szülőknek is szeretne eligazítást adni a kétnyelvűvé válás lehetőségeiről, rávilágítani a kétnyelvűség előnyeire.

*Megvásárolható az ország könyvesboltjaiban 2000 Ft-os áron, vagy megrendelhető a Corvina kiadótól (Corvina@mail.matav.hu).*

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

NAVRACSICS JUDIT
Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
navracsj@almos.vein.hu

# Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei

The mental lexicon is assumed to be organised language specifically. If this is true, it could be easily proved by investigations among bilinguals. This study aims to reveal the structure of the mental lexicon of 39 bilinguals whose first or second language is Hungarian and the other is of Germanic and Slavic origin. In the focus of attention we will shed light on their word associations. As far as the word association test carried out among bilinguals is concerned, we cannot prove the validity of the above mentioned hypothesis.

## Bevezetés

A mentális lexikon rendezettségéről számos tanulmánykötet, cikk jelenik meg, mégis továbbra is kérdés, hogy vajon milyen elvek szerint tároljuk a benne levő információt. Nyelvelsajátítási modell nem képzelhető el a mentális lexikon nélkül, amelynek központi szerepe az, hogy kapcsolatot hozzon létre a tartalom és a forma között, és valamilyen rendszer szerint tárolja az elsajátított/megtanult elemeket. A mentális lexikon minden nyelvi szintről – a fonológiától a szemantikáig – tartalmaz információt (Aitchinson 1987). A beszédészlelés és –létrehozás szempontjából különösen fontos, hogy tudjuk, miként jelenítődik meg az információ a mentális lexikonban. A többféle feltételezés közül az ún. atomgömb-, illetve pókháló-elmélet (vö. Gósy 1999, Gósy 2000) a legerősebb; ezek bizonyítása érdekében számos kísérletet hajtanak végre világszerte. A pókháló-elmélet – amely szerint a szavaknak egyszerre többféle egységekkel is lehetnek szoros kapcsolatai – vizsgálatának egy jól bevált módja a szóasszociációs kísérlet.

A pszicholingvisztika mai ismeretei szerint a mentális lexikon nyelvspecifikus, vagyis feltételezhető, hogy az adott nyelv struktúrája, típusa függvényében más-más rendezettségű a nyelvet beszélő egyén mentális lexikona (Schreuder és Weltens 1993). A kétnyelvűek mentális lexikona összetettebb az egynyelvűekénél. Noha a nyelvek közötti tipológiai különbségek fontos szerepet játszanak a tárolás és a lexikai elérés módjában, mégis a tartalom leggyakoribb megjelenítési formája a lexikai szemantika. Ha egy szó ugyanazt jelenti **A** nyelvben, mint **B** nyelvben, az helyet takarít meg a tárolás során és közös a megjelenítése. Ugyanakkor formailag másként képviseltetheti magát ugyanaz a fogalom egy másik nyelvben, sőt, az is előfordulhat, hogy különböző linkek kötik össze a reprezentációkat. Kérdés, hogy vajon a morfológiailag gazdag nyelvekben (pl. a magyar) a derivált forma elérésénél ugyanazt a morfológiai feldolgozást kell-e alkalmazni, mint a morfológiailag szegény (pl. angol) nyelvekben? A kétnyelvű lexikon vizsgálatának eddig még megválaszolatlan kérdése, hogy a többnyelvű beszélők, akiknek a nyelveik nincsenek rokonságban egymással, miként sajátítják el az

új morfológiai feldolgozási mechanizmusokat. Az sem egyértelmű még, hogy a rokon nyelvek esetében közösek-e ezek a mechanizmusok. Ugyanez a kérdés feltehető a szintaktikai szinten is. Előfordulhat-e, hogy szintaktikailag egymástól távoli nyelvek feldolgozásánál osztott mechanizmusokat vagy stratégiákat használnak a kétnyelvűek? Az ilyen és ehhez hasonló kérdésekre adott válaszok közelebb juttatják a kutatót a végleges válaszhoz arra vonatkozóan, hogy vajon egy közös mentális lexikon létezik, avagy minden egyes nyelvnek megvan a saját, jól elkülönült lexikona.

Az Egységes Nyelvi Rendszer vs. Elkülönült Nyelvi Rendszerek hipotézissel kapcsolatban szintén számos tanulmány, cikk jelenik meg, köztük talán a legérdekesebbek a kétnyelvű afáziások vizsgálatáról szóló beszámolók. Azonban ezek a vizsgálatok sem mutatnak egyértelmű eredményeket. Afáziás betegek klinikai megfigyelései során találtak olyan agykárosult többnyelvűt, akinél az egyik nyelvben Broca-afázia alakult ki, tehát beszédlétrehozási zavarai voltak, a másikban viszont Wernicke-afázia, azaz a beszédértéssel voltak problémái. Mivel különbség mutatkozott az egyes nyelvek visszaállításának idejében és ütemében is, a kutatók arra következtettek, hogy a különböző nyelvek agyi reprezentációjában kisebb nagyobb eltérések lehetnek (Albert és Obler 1978).

Az alábbiakban egy kétnyelvűségi kutatás olyan szeletét fogom részletezni, amely arra irányul, hogy felderítse a kétnyelvűek mentális lexikonának szerveződési elveit, illetőleg a nyelvek egymásra hatását.

## Anyag, módszer

Szóasszociációs kísérletet végeztem 39 kétnyelvűvel, akiknek egyik nyelve magyar, a másik pedig különböző nyelvcsaládokhoz tartozik. A kísérleti személyek vagy a magyarországi vagy határainkon túli kisebbségekhez tartozóknak vallják magukat, de vannak köztük olyanok is, akik nem nyelvi kisebbség tagjai, hanem családi okok miatt kerültek Magyarországra. Két viszonylag egynemű csoportot alakítottam ki az elemzési adatok összevethetőségére. Az 1. csoportba soroltam azt a 21 személyt, akiknek a magyar mellett a másik nyelvük a germán nyelvcsaládhoz tartozik (9 angol és 12 német), míg a 2. csoportba azok kerültek, akiknek a másik nyelve a szláv nyelvcsaládba tartozik (6 orosz, 4 szerb, 5 szlovák, 2 lengyel és 1 cseh, összesen 18 személy).

A kísérleti személyek azt a feladatot kapták, hogy az elhangzó 188 magyar szóra (Balló 1983, Jagusztinné 1985) azonnali választ adjanak, nyelvtől függetlenül. Hangsúlyoztam a feladat ismertetésekor, hogy az első spontán reakcióra vagyok kíváncsi, lényegtelen, hogy melyik nyelven adnak választ. Bár a kísérleti személyek kétnyelvű beszédmódban voltak a teszt alatt (vö. Grosjean 1997), a magyar hívószavak valószínűleg közelebb sodorták őket a magyar egynyelvű beszédmódhoz, mint a kétnyelvűhöz. A kérdéseket és válaszokat magnetofonra rögzítettem, majd a válaszokat leírtam és kategorizáltam. Az így kapott 7332 válasz elemzésekor a következő kategóriákat állapítottam meg: szemantikai, szintaktikai, lexikai, morfológiai, fonetikai, egyéb és nincs válasz. Az egyes kategóriákba tartozó válaszokat összegeztem és nyelvenként összevetettem. Külön vizsgáltam a nyelvi kontaktust,

azaz a kódváltást, amely meggyőzőbben szolgáltathat bizonyítékokat a nyelvek egymáshoz viszonyulásáról, kapcsolatáról.

## Eredmények

Köztudott, hogy a mentális lexikonban szemantikai kapcsolat fedezhető fel a benne tárolt információk között (Levin és Pinker 1992, Johnson-Laird 1988, Schreuder és Weltens 1993). Az is ismert, ugyanakkor, hogy a mentális lexikon az összes nyelvi szintről tartalmaz információt (Aitchinson 1987). Az adataim alapján az alábbi kategóriákat hoztam létre (a példák felsorolásánál a hívószót félkövér dőlt betűvel szedtem):

**i.** szemantikai;

Szemantikai kategóriába (vö. Markowitz 1988) soroltam azokat a válaszokat, amelyek a hívószóval azonos szemantikai mezőbe tartoznak (pl. ***beszél*** – *közöl*), rész-egész viszony van közöttük (pl. ***csoport*** – *egyén*), szinonimák (pl. ***baj*** – *probléma*), antonimák (pl. ***drága*** – *olcsó*), valamint az idiomatikus kifejezéseket (pl. ***idő*** – *pénz*), és konkrét megnevezéseket (pl. ***folyó*** – *Duna*, ***erős*** - *Schwarzenegger*, ***szín*** – *Benetton*, ***éhes*** - *tortellini*).

**ii.** szintaktikai;

A szintaktikai kategóriába azok a válaszok kerültek, amelyek a hívószóval kiegészítve szintagmákat, frázisokat (pl. ***asztal*** – *asztalon eszünk*, ***katona*** – *védik a hazát*, ***ablak*** – *a világra*, ***ad*** – *kenyeret*, ***ágy*** – *alszik a kislány*, ***só*** – *köll a levesbe*), jelzős vagy határozós szerkezeteket alkotnak (pl. ***ágy*** – *kényelmes*, ***erős*** – *emberek*, ***év*** – *hosszú*, ***aludni*** – *mélyen*, ***tanulni*** - *jól*).

**iii.** morfológiai;

A morfológiai kategóriába olyan válaszok kerültek, amelyek a hívószó tövével képeznek újabb (összetett) szót vagy más paradigmatikus formát (pl. ***ágy*** – *franciaágy*, ***álom*** – *rémálom*, ***álom*** – *álmodozás*, ***álom*** – *álmos*, ***barát*** – *barátnő*, ***barát*** – *szürkebarát*, ***barát*** – *barátság*, ***ül*** – *ülünk*, ***beszél*** – *beszélünk*, ***élet*** – *életed*). A morfológiai kategória tulajdonképpen a szemantikainak alkategóriája. A nagy számú válasz miatt azonban érdemesnek tartottam külön elemezni az ilyen típusú adatokat.

**iv.** lexikai;

Tovább szűkítettem a szemantikai kapcsolatot lexikai ekvivalens csoportra, amelybe a teljes nyelvi ekvivalenseket soroltam, tehát a másik nyelvből lehívott azonos szófajú, azonos szemantikai tartalmú és azonos grammatikai tulajdonságokkal rendelkező szavakat (tükörfordítás) (pl. ***élet*** – *das Leben*, ***nap*** – *Tag*, ***ablak*** – *window*, ***gyomor*** – *stomach*, ***ad*** – *даёт*, ***álom*** – *сон*, ***szabad*** – *свободный*, ***hely*** - *mesto*, ***év*** – *rok*, ***fej*** – *hlava*)

**v.** fonetikai;

A fonetikai kategória azon szavak gyűjteménye, amelyek hasonló hangzásuk alapján lettek reakciók. Ide kerülhettek a másik nyelvből:

- azok a szavak (homophonic non-cognates), amelyek azonos hangzásúak, de teljesen más szemantikai mezőbe tartoznak (pl. ***fut*** – *foot* (angol), ***hely*** – *hey* (angol), ***hold*** – *hold* (angol), ***mély*** – *may* (angol), ***szem*** – *Sam*);
- azok a szavak (cognates), amelyek azonos hangzásúak és azonos szemantikai mezőbe tartoznak (pl. ***teszt*** – *test*);
- és azok a szavak, amelyek hangzása nem teljes egészében, csak bizonyos részében váltja ki a hasonló hangzású spontán reakciót akár az egyik, akár a másik nyelv elemei közül (pl. ***öröm*** – *a room*, ***drága*** – *dragon*, ***beszél*** – *sailboat*, ***szőnyeg*** – *szúnyog*, ***egészség*** – *igazság*).

**vi.** egyéb;

Külön kategóriát hoztam létre azokra a válaszokra, ahol nem véltem felfedezni semmi kapcsolatot a hívószó és a válasz között. Ezeknél a válaszoknál a kísérleti személyek inkább érzelmileg foglaltak állást az elhangzott szóval kapcsolatban (pl. ***egészség*** – *jó, ha van*, ***munka*** – *szerettem menni*, ***tolvaj*** – *meg kell büntetni*, ***sétál*** – *nagybácsi*, ***háború*** – *ne legyen*).

**vii.** nincs;

Ebbe a kategóriába azokat az eseteket soroltam, amelyeknél az elhangzott szó után három másodpercig nem kaptam választ. Nem fogadtam el a hosszas gondolkodás után adott válaszokat, mert úgy gondolom, ebben az esetben már nem a spontán asszociáció hangzik el, hanem a mentális lexikon tudatos „manipulációja".

A válaszok kategóriánkénti összevetésekor a következő eredményt kaptam:

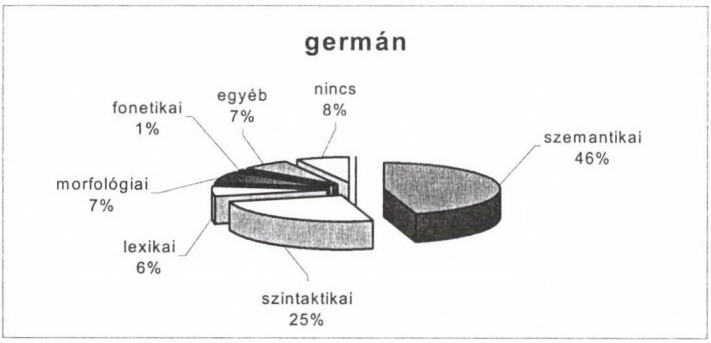
1. táblázat:
*Összesített százalékos adatok nyelvenként és kategóriánként.*

| | szemantikai | szintaktikai | lexikai | morfológiai | fonetikai | egyéb | nincs |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **angol** | 47 | 10 | 21 | 4 | 2 | 9 | 6 |
| **német** | 46 | 29 | 1 | 7 | 1 | 8 | 8 |
| **cseh** | 59 | 9 | 9 | 5 | 1 | 12 | 5 |
| **lengyel** | 32 | 38 | 1 | 9 | 0 | 15 | 5 |
| **orosz** | 32 | 18 | 30 | 4 | 1 | 6 | 9 |
| **szerb** | 60 | 15 | 1 | 5 | 1 | 15 | 3 |
| **szlovák** | 60 | 12 | 10 | 4 | 0 | 10 | 4 |

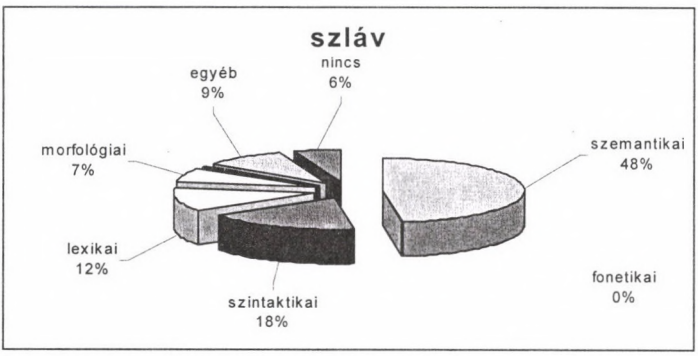
A fenti adatokból jól látható, hogy a szemantikai kategória általában 50-60% között van. Ez alól kivétel a lengyel és az orosz kétnyelvűek csoportja, akik jóval kevesebb szemantikai jellegű választ adtak. A szintaktikai kategóriába tartozó válaszok 10-38% között mozognak. Érdemes megjegyezni, hogy a lengyel személyek válaszai között több a szintaktikai kategóriájú, mint a szemantikai, a német és az orosz személyek által adott válaszoknál pedig sokkal kisebb a különbség a szemantikai és a szintaktikai között, mint a többieknél. A lexikai kategóriájú válaszok között meglehetősen magas az

arány az angol és az orosz összetételű kétnyelvűek válaszaiban (21-30%). A morfológiai válaszok százalékaránya viszonylag kicsi, viszont a szemantikait erősíti. Fonetikai válasz az összes adathoz képest csekély százalékban jelent meg, amely nem is tekinthető szignifikánsnak, azonban léteznek ilyen reakciók, ezért nem hagyhatjuk őket figyelmen kívül. Az egyéb kategóriában viszonylag kiegyenlített a teljesítmény (9-15%). A nincs kategóriát nem érdemes összehasonlítani, hiszen nem tudjuk az okát, miért nem történt meg a lehívás.

Ha a csoportokat egyesítjük nyelvcsaládonként, akkor a következő képet kapjuk:




1. ábra
*A germán csoport kategóriánkénti válaszai*




2. ábra
*A szláv csoport kategóriánkénti válaszai*

Egybevetve az 1. és a 2. csoport adatait, megállapítható, hogy hasonló százalékarányban (46, ill. 48%) adták a szemantikai kategóriájú válaszokat, így a leggyakoribb kategóriának a szemantikait tekinthetjük. Sorrendben a második helyen mindkét csoportnál a szintaktikai kategória következik (25, ill. 26%). Azonos arányban szerepel a morfológiai kategória (7-7%), ami ismét a szemantikai kapcsolat meglétét erősíti. Az egyéb kategória hasonló arányokat mutat (7-9%), azonban a lexikai

kategóriában a két csoport válaszai viszonylag nagy eltérést mutatnak (6-12%). Érdekességként lehet megjegyezni, hogy a fonetikai kategória csak a germán csoportban képviselteti magát, a szláv nyelvűek körében fonetikai válasz nem volt, eltekintve a *tesz-vesz* ikerszótól, amely azonban nem fordult elő olyan nagy számban, hogy 1%-ot kitett volna.

A fenti adatokat összehasonlítva igen csekély mértékű eltérést tapasztalhatunk a kétféle nyelvcsaládhoz tartozó nyelvi összetételű személyek válaszaiban. Sokkal inkább a szó szemantikai tartalma határozza meg a reakciót, semmint az, hogy milyen struktúrájú a másik – a személy számára elérhető – nyelv. Ezt támasztják alá de Groot (1993) vizsgálatai is. Lambert és munkatársai (1958) arra a következtetésre jutottak, hogy a szó típusától is függ a tárolás módja. Lengyel megjegyzi (1997), hogy a tárolásban kisebb-nagyobb eltérések lehetnek a nyelv-, írástípustól és az életkortól függően is. Kroll (1993) szerint az is fontos tényező a hívószóra adott válaszoknál, hogy milyen feladatot kap a kísérleti személy, milyen a második nyelvi kompetencia minősége és hogy a két nyelv között lexikai szintű kapcsolatok fellelhetők-e.

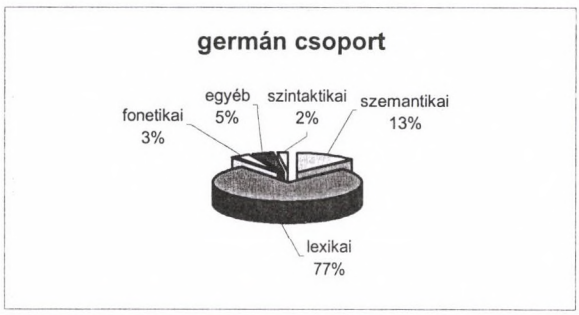
A jelen vizsgálatban a feladat ugyanaz minden kísérleti személy számára. A második nyelvi kompetencia kitűnő, hiszen egyrészt határainkon túli vagy belüli kisebbségek tagjai vettek részt a kísérletben, másrészt olyan egyének, akik – bár nem tagjai nyelvi kisebbségeknek – hosszú évek óta a grosjeani megfogalmazás szerint a mindennapi életben, a megfelelő szituációban, a megfelelő emberekkel, a megfelelő témában a megfelelő nyelvet használják, azaz stabil kétnyelvűek (Grosjean 1992).

A magyarban lexikai szintű kapcsolatok fellelhetők mind a germán, mind a szláv nyelvekkel. Az, hogy ebben a kategóriában – bár az adatok tükrében úgy tűnik, hogy viszonylag kiegyenlített a kódváltások száma – sokkal nagyobb számú az angolra, illetve németre váltás, valószínűleg annak tudható be, hogy a germán nyelvek artikulációs bázisa közelebb van a magyaréhoz, mint a szlávoké (Gósy 1989). Így a hangzás alapján több esetben aktiválódott a másik nyelv a germán csoportban, és ezért fordultak elő válaszok az angol, illetve német nyelvből a szláv-magyar kétnyelvűek körében is (pl. magyar-orosz kétnyelvűtől: ***benyomás*** – *Eindruck,* ***ablak*** – *Fenster,* ***alak*** – *Gestalt,* magyar-cseh kétnyelvűtől: ***nap*** - *sun,* ***óceán*** – *ocean*). Ez ad magyarázatot arra is, hogy a germán csoportnál találunk fonetikai kategóriájú válaszokat, míg a szlávnál nem (pl. magyar-angol kétnyelvűtől: ***felel*** – *fall,* ***tér*** – *tear*).

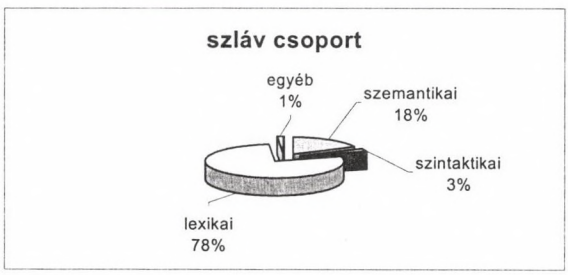
A nyelvi kontaktusok (kódváltások) százalékos aránya a két csoportban a következőképpen alakult: a germán nyelveknél 12%, a szláv nyelveknél 17% az összes válasz közül. A germán nyelveknél csakis és kizárólag a saját nyelvükből hoztak válaszokat (azaz angol és német nyelvű válaszok voltak a kódváltások között), míg a szláv nyelvűeknél 11% angol, illetve német választ is kaptam. Ez talán nem meglepő annak tudatában, hogy angol, illetve német nyelvszakos egyetemi hallgatók is vannak a kísérleti személyek között, valamint mindkét nyelv népszerű és igen jól hasznosítható, tehát magas presztízsértékű.

A nyelvi kontaktusok vizsgálatakor fontos megjegyezni, hogy mindkét csoport tagjai kétnyelvű beszédmódban voltak a kísérlet folyamán (vö. Grosjean 1997), hiszen a kísérletvezető olyan személy volt, aki ismerte a kísérleti személy mindkét nyelvét. A kétnyelvű beszédmódban sűrű kódváltás várható el, hiszen a nyelvi kontroll igen gyenge. Ennek ellenére a kódváltások száma csekély: az 1. csoportnál 5,2%, a 2. csoportnál 6,2%. Ennek magyarázata nagy valószínűséggel az, hogy a teszt magyar nyelvű volt, azaz minden hívószó magyarul hangzott el. Köztudott, hogy a kétnyelvűek a beszélgetés során az egynyelvű és a kétnyelvű beszédmód között húzható kontinuum különböző pontjain helyezkednek el. Jelen esetben valószínű, hogy az egynyelvű beszédmód irányába mozdultak el, mivel a mátrix nyelv a magyar volt. Volt azonban olyan személy is, aki az oroszon kívül az ukránból és a németből is hívott le elemeket, bizonyítandó a kárpátaljai soknyelvűséget (nála a kódváltások száma 167 (89 %) a 188-ból).

A másik nyelven vagy nyelveken adott válaszok egyrészt lexikai ekvivalenciákra oszthatók, másrészt ugyanúgy kategorizálhatók, mint a magyarul adott válaszok. A kódváltásokon belüli egyes kategóriák arányát mutatja be a következő két ábra:




3. ábra
*Az 1. csoport kódváltásainak kategóriái*




4. ábra
*A 2. csoport kódváltásainak kategóriái*

Több kísérleti személy több nyelvre váltott a válaszai során, ami arra enged következtetni, hogy a kétnyelvűek valóban rugalmasabban, könnyedébben „járnak ki-be" a nyelvek között (Grosjean és Miller 1994), mint az új nyelvet tanulók többsége. Megjegyzem, hogy a forrásmunkában, amiből a 188 hívószót vettem (Balló 1983, Jagusztinné 1985) nem fordult elő más nyelvű válasz, pedig az ott mért populációban is feltehetően voltak idegen nyelvet beszélők vagy tanulók, hiszen a vizsgálatot egyetemisták és általános iskolák körében is elvégezték.

Összegyűjtöttem a válaszokat a hívószavak alapján is. Megnéztem, hogy egy-egy adott szóra hányféle választ kaptam. Az a tény, hogy egy adott szóra más-más kategóriájú válaszokat is kaptam, bizonyítja a pókháló-elméletet, miszerint egy adott szónak többféle kapcsolata is létezik. Pl. az ***ablak*** szóra az alábbi válaszokat kaptam: *ajtó* (10), *üveg* (6), *asztal*, *Fenster*, *ház*, *keret*, *szoba* (2-2), valamint további 13 egyszer előforduló, különböző kategóriájú válasz (pl. *a világra, madár, tiszta, nyitva van, táj, levegő, lakás* stb.).

## Következtetés

Mindkét csoportban a szemantikai kategória a legerősebb, függetlenül attól, hogy milyen struktúrájú a kétnyelvű másik nyelve. A végső eredmény ellenére mégis vannak olyan személyek, akiknél nem a szemantikai kategória dominál, ez azonban nem a nyelv struktúrájának köszönhető, hanem sokkal inkább a nyelvtanulás módjának (vö. Navracsics 2000), illetőleg a beszélő személyiségének. Ez adja az egyéni eltéréseket. Az ún. összetett kétnyelvűeknél – akiknek a nyelvelsajátítás során nem mindig vált el egymástól a két nyelv, azaz kevert nyelvi input volt többségben – várakozásomnak megfelelően a szemantikai kategória volt a domináns. Ugyanerre az eredményre jutottam a koordinált kétnyelvűeknél is. Az ő nyelvelsajátításukra jellemző, hogy a két nyelv a kezdetektől világosan elkülönül egymástól, ezért itt inkább vártam volna többnyire lexikai ekvivalenseket. Ugyanakkor vannak személyek, akik inkább a szintaktikai kategóriába illő válaszokat adták, feltehetően azért, mert a nyelvet nem tanulták, hanem főleg különböző helyzetekben elsajátították, illetve szókapcsolatokhoz, szituációkhoz kötötték.

Ennek a vizsgálatnak az eredményei nem bizonyítják a mentális lexikon nyelvspecifikus voltát.

## Irodalom

**Aitchinson, J.** (1987) *Words in the Mind.* Oxford: Blackwell

**Albert, M. és Obler, L.** (1978) *The Bilingual Brain.* New York, San Francisco, London. Academic Press.

**Balló, L.** (1983) *Magyar verbális asszociációk 1.* Szeged: JGYTF.

**de Groot, A.** (1993) Mixed-Type Effects in Bilingual Processing Tasks: Support for a Mixed-Representational System. Schreuder és Weltens (szerk.) *The Bilingual Lexicon.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 27-53. oldal.

**Gósy Mária** (1989) *Beszédészlelés.* Budapest: MTA.

**Gósy Mária** (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.

**Gósy Mária** (2000) A prototípus elméletről. Lengyel, Navracsics, Nádasi (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok – Közép-Európa. IV. kötet.* Veszprémi Egyetem, 1-9. oldal.

**Grosjean, F.** (1992a) Another View of Bilingualism. Harris, R. (szerk.) *Cognitive Processing in Bilinguals.* Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 51-62. oldal.

**Grosjean, F.** (kézirat) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. Version: September 1997.

**Grosjean, F. és Miller, J.** (1994) Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. *Psychological science.* 5(4), 201-206. oldal.

**Jagusztinné, U.K.** (1985) *Magyar verbális asszociációk 2.* Szeged: JGYTF.

**Johnson-Laird, P.N.** (1988) How is Maning Mentally Represented? Eco, Santambrogio és Violi (szerk.) *Meaning and Mental Representation.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

**Kroll, J.** (1993) Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language. Schreuder és Weltens (szerk.) *The Bilingual Lexicon.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 53-83. oldal.

**Lambert, V.E., Havelka, J. and Crosby, C.** (1958) The Influence of Language Acquisition Context on Bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 56. 239-244. oldal.

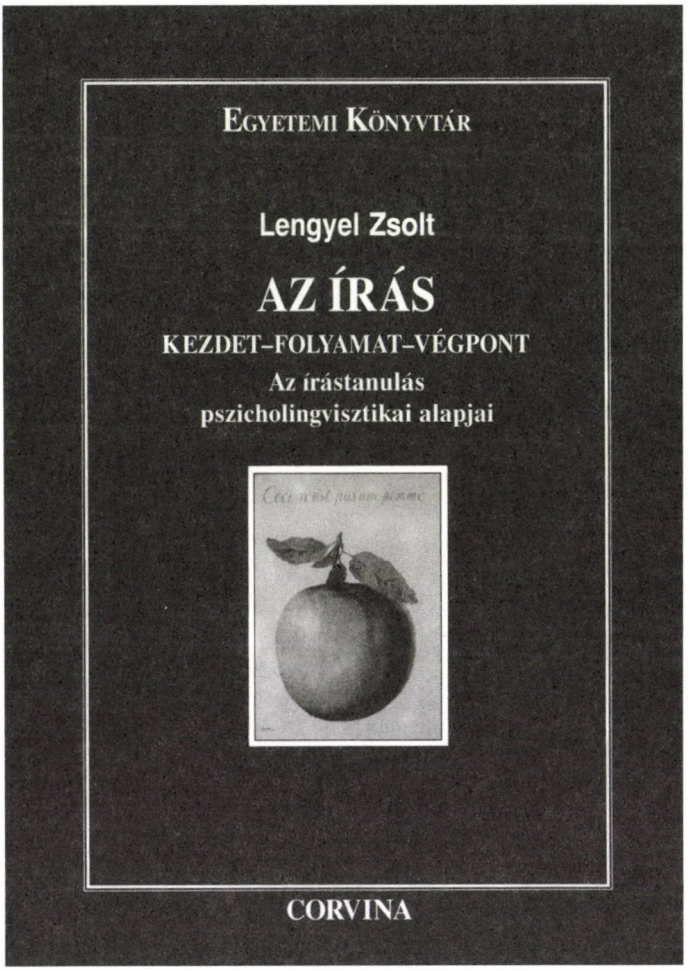
**Lengyel Zsolt** (1997) *Bevezetés a pszicholingvisztikába.* Veszprémi Egyetem.

**Levin és Pinker** (1992) (szerk.) *Lexical and Conceptual Semantics.* Blackwell.

**Markowitz, J.** (1988) An exploration into graded set membership. Evens, M. W. (ed.) *Relational Models of the Lexicon.* CUP. 239-261. oldal.

**Navracsics Judit** (2000) A mentális lexikon rendezettségének és a nyelvtanulás módjának összefüggései. *Papp Ferenc akadémikus 70. születésnapjára.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 144-151. oldal.

**Schreuder, R. és Weltens, B.** (1993) (szerk.) *The Bilingual Lexicon. Studies in Bilingualism 6.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.




A szerző tanszékvezető egyetemi tanár a Veszprémi Egyetemen, egyetemi tanár a Pécsi Tudományegyetemen. Tudományos kutatói munkájának középpontjában a nyelv általánosabb összefüggéseinek vizsgálata áll, közelebbről a nyelv birtokba vétele. Több könyvének tárgya a jelzett kérdéskör, mind az anya- (első) nyelv, mind az idegen nyelv (második) tekintetében.

*Megvásárolható az ország könyvesboltjaiban 2000 Ft-os áron, vagy megrendelhető a Corvina kiadótól (Corvina@mail.matav.hu).*

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

BÁRKÁN GYÖRGY
Psychotest Lélektani Laboratórium
*bklari@hungaropress.hu*

# A jelentés szerepe a személyes tudás szerkezetében

The treatise deals with some problem of concept of speech acts, their development and relations between these acts and the structure of mentality. We research and test the way in which the signs build in the construction of human behavior and create a higher level of understanding of the nature, the circumstances of the human life and self-understanding of man. Previously, researching made a stop in the concept-creation of behaviorism, conditional learning and inner mediation, the new perspective of science put the matter in a new light, in the psychology of personal knowledge, conscience and learning. Author - by reason of own psychological research - tries to respond some questions of these above problems with means of the psycholinguistic method and approach.

Ha filozófiai szempontból tudat és nyelv „létbe ágyazottsága" jelenti az alapvető meghatározottságot, pszicholingvisztikai és nyelvtudományi vonatkozásban a nyelv „magatartásba és pszichikumba ágyazottsága" adja fel nekünk a legfontosabb kérdést. Megválaszolására, vagy legalábbis a válasz megközelítésére alkalmasnak bizonyultak azok a szocializációs vizsgálataink, amelyeket több éven át, azonos metodikával többször megismételve végeztünk úgy, hogy a különböző szocializációs helyzetek és szintek lebomlása és újra-felépülése során feltáruló - többek között nyelvi - jelenségek közvetlenül, in statu nascendi megfigyelhetővé váltak.

## Társadalom és egyén

A szocializáció a rétegspecifikus módon meghatározott, önálló társadalmi helyzet aktív elsajátítására irányuló tevékenységek rendszerében valósul meg. A tevékenységek rendszerét a társadalmi integrációk különböző típusai közvetítik (család, iskola, munkahely, makro-szervezetek, stb.), amelyek meghatározott szocializációs értéket, funkciót képviselnek.

A szocializáció lényege a különböző integrációk intézményi struktúrájában, emberi kapcsolatainak rendszerében, az érintkezési folyamatokat szabályozó értékeinek, normáinak hierarchiájában objektivált társadalmi tartalom elsajátítása, a személyiség belső szabályozásába való beépítése.

A különböző integrációk rendszerében folytatott tevékenységek hatása egymásra épül: az új integrációhoz való csatlakozás folyamatában a személyiség előzetes története során kialakult belső szabályozási rendszerek átépülnek, újjá rendeződnek, s a korábban bevetített értékek és normák az átstruktúrálódások sorozata nyomán az új szocializációs szint előfeltételéből annak benső tényezőjévé válnak.

Vizsgálatunk időpontjában Magyarországon az ipar területén a munkamegosztásban betöltött hely típusainak és az ember-munkaeszköz rendszerek fajtáinak igen gazdag, változatos, helyenként tarka

szimbiózisát, együttes előfordulását figyelhettük meg.[1] Ennek az eloszlásnak a feltárása szociológiai feladat volt, amelyen belül a körülmények jellemzése mára már kordokumentummá vált. A rendszerváltás óta eltelt tíz év után azonban most kezdődnek meg a két korszak struktúráit összehasonlító vizsgálatok[2], így ezek a felmérések a korábbi korszak és az átmeneti időszak tényeit rögzítve idősorozatok kiindulópontjává, részévé válnak. Más, specifikus lélektani kérdés mindezeken túl a folyamatok szocializációs értékének tanulmányozása. Ez utóbbi a szocializáció pszichikus mechanizmusainak általános törvényszerűségeibe világít be, tanulsága időtálló, már csak azért is, mert eredményeit vizsgálati személyeink azóta is hordozzák magukban.

Mindezért rétegezett vizsgálati mintánk meghatározása során az egyes csoportokat az ember-munkaeszköz rendszer különböző típusai szerint állítottuk össze. Így a nehéz fizikai munkát végzők, a szakmunkás-tanulók, a félig automatizált (automatizált végrehajtási műveletek) területén dolgozó szak- és betanított munkások és a teljesen automatizált munkatípusokban dolgozók köréből véletlenszerű kiválasztással négy mintacsoportot állítottunk össze. A vizsgálat első szakaszában a mintacsoportok valamennyi tagjáról személyi lapot vettünk fel, amelyen rögzítettük a társadalmi helyzet adatait.

Az elvárások és motivációk struktúrájának átrendeződését a pályaválasztástól az új integrációba való beépülésig kérdőíves felmérésekkel és a nyílt interjú egyik speciális módszerével közelítettük meg.

A munkatevékenység elsajátítását az ipari tanulók gyakorlati óráin és az új munkások betanulási időtartama alatt fölvett tevékenységnaplók és tanulási kísérletek alapján, valamennyi mintacsoportban a Bales-féle megfigyelési módszer adaptációjával elemeztük.

A munkatársi kapcsolatokat valamennyi mintacsoportban kiscsoportos szociometriai felméréssel közelítettük meg.

A társadalmi integráció és a tevékenység-szerkezet közti összefüggéseket speciális életmód-kérdőívvel tanulmányoztuk. A kérdőív első lapján - a személyi adatok felvétele után - matrix jellegű formában tevékenység típusokat és vonatkoztatási csoportokat soroltunk fel. A vizsgálati személyeknek meg kellett becsülniük az egyes tevékenységtípusokra fordított átlagos időt, és meg kellett jelölniük azt a vonatkoztatási csoportot, amelyben az adott tevékenységet folytatják. A kérdőív második lapján hasonló beosztás szerint a vizsgálati személyeknek a valóságos időráfordításoktól és vonatkoztatási csoportoktól eltérő módon vágyaikat, a szerintük megkívánt időbeosztást és a számukra legkedvezőbb vonatkoztatási csoportot kellett feltüntetniük. A kettő közti különbséget aktivitási forrásként, motivációs feszültségként értelmeztük.

## A pszicholingvisztikai kérdés elméleti előzményei

A tudás igazságértéke és objektivitása közti összefüggés tételezése az ember egyik legrégebbi felismerése, amelyre a megismerési folyamat jellemzése során ráébredt. Az objektivitás igénye a tényekhez való hűség, s így magának a ténynek fogalmához, annak fogalmi tisztázásához vezetett. A

pozitivizmus – igen egyszerűen szólva – ténynek tekintett minden olyan észleletünket, amely szubjektív szándékunktól, személyünket jellemző sajátosságunktól független, magában álló valóságmozzanat. A logikai pozitivizmus azután felülvizsgálta észlelési folyamatainkat, s az objektivitás új kritériumainak kidolgozásában kereste a tőlünk független tények tételezésének lehetőségét. Mindez mély nyomot hagyott a nyelv megismeréséhez szükséges módszertani előfeltevések rendszerén is. A szubjektum szerepe ebben a megközelítési módban a zavaró torzító tényezőé, amelyet ki kell küszöbölnünk, látens befolyásoló hatására oda kell figyelnünk, s ki kell szűrnünk a megfigyelési folyamatból, mint a vírusokat számítógépeinkből. A XX. századi szociológia, szociálpszichológia és személyiséglélektan hatalmas kötetekre rúgó kutatási eredményt és értelmezést hozott nyilvánosságra a fentieket bizonyítandó. Nem csodálkozhatunk azon a megdöbbenésen, amelyet a szubjektum megismerési folyamatban betöltött szerepének új megvilágítása, – ha úgy tetszik, rehabilitálása – váltott ki a tudományos világban. A személyesség szerepe a racionális megismerés folyamatában s a személyes tudás, a tudás személyessége, mint az objektivitás és az igazság kritériuma olyan új szempont, amely csak látszólag áll ellentétben a régivel, a valóságban inkább sajátos módon kiegészíti azt. Polányi Mihály, aki az elsők között ismerte föl a személyes elköteleződés mozzanatának jelentőségét, racionális-humanisztikus motivációval kapcsolta össze a tudás megszerzésének, kialakításának, s eredményei továbbadásának modelljét.

A motivációs bázis a saját kijelentésem igazságába vetett hit, a mellette való elköteleződés, amely az igazság melletti általános elkötelezettséggé válva mások meggyőzésének indítékát is kiváltja az egyénben, majd a kettő így, együtt az ember társadalmi értékű személyes szükségletévé szublimálódik az egyénben.

A nyelvi jelentés meghatározottságának feltárására irányuló vizsgálatok története is a szubjektív determináció és objektív létezési mód egymáshoz való viszonyának különböző variációit mutatja fel. Wundt néplélektani ihletésű nyelvelmélete óta számos különböző kísérlet történt, amely hol a szóalakhoz társítható képzetet, hol a denotátumot, hol a szó környezetét alkotó formális struktúrát jelölte meg a jelentés hordozójaként. A szó alakja által kiváltott képzettársítást tekintette kiindulópontjának az asszociációs iskola, hatását pedig még a Saussure-féle strukturalizmus, vagy olyan nyelvtudósok szemléletmódja is őrzi, mint a magyar Gombocz Zoltán. (1938.)

Az asszociációs lélektan jelentéstani alkalmazása után a pszichologizáló szemantika sajátos fordulattal az objektivitásra törekvő viselkedéstudomány (behaviourizmus) inger-reakció modelljét építette be a nyelv tanulmányozásába. A szigorúan ortodox stimulus-válasz kapcsolaton alapuló tanulás (Skinner, 1951) nyelvtudományi adaptációja végső soron a formális nyelvi elemzés híveinek kedvezett, hiszen minden szubjektív vonatkozása ellenére csak a külső viselkedés tényeiben megragadhatót fogadta el valóságnak. A közvetítés nélküli inger-reakció séma egyoldalúságát s merev szemléletmódját kívánta leküzdeni a közvetítéssel bővített modell (Osgood), amely az egyén korábbi magatartásának belső emléknyomait tekintette a külső ingerhez kapcsolódó jelentés hordozójának s így a nyelvi jelentés kialakulását is ennek a mediációnak tulajdonította (1954).

A nyelvi jelentés kommunikációba ágyazott vizsgálata azután tovább gazdagította a kijelentések értelmének vizsgálatát is. A szójelentés észlelési és magatartási emléknyomok reziduumaival áthatva sajátos érzelmi töltésre is szert tesz, amely már meghaladja a szójelentések pusztán nyelvészetileg megragadható körét. Az értelem önmagában is tágabb kategória, mint a szavak jelentése, ez utóbbi már a mondat szintjén jelenik meg, kommunikációba ágyazottsága alapján pedig szövegen túli tartományokat érint. A mondatszinonímia s a hasonló vagy azonos tartalmú mondatok felcserélhetősége tárja fel a megnyilatkozások értelmét a legelső elemzési szinten.

A Bühlert és kortársait követő pszicholingvisztikai nemzedék tovább finomította a fentiekben vázlatosan bemutatott modellt. Nyelvészek, pszichológusok, filozófusok, szemiotikusok egymást kiegészítő munkáinak sorában bővült a fogalomrendszer, amelynek három aspektusa, a megismerő, a pszichikum belső világában lezajló, s a külső, válaszoló jellegű magatartási folyamatok rendszere a további elméletképzésben mindvégig megmaradt. A legtöbben azután e kategóriákat szerves vagy külsődleges módon összefüggésbe hozták az emberi kapcsolatokkal, vizsgálták, hogy a kommunikáció, s az érintkezést meghatározó viszonyok miképpen közvetítik a jelek ill. jelentések struktúráit.

Bühler tételezi először, hogyha a jelek és a viselkedés összefüggéséből indulunk ki, akkor végső soron a jelek tárgyához, az alkalmazó szubjektumhoz és a másik emberhez való viszonyhoz jutunk el. Ezen belül a szubjektum megnyilatkozásai lehetnek a kifejezés, a felszólítás és az ábrázolás. A tárgyi tartalmakkal való kapcsolatában a jel szimbólum, a közlő szubjektív tartalmait kifejezve szimptóma, a másik embernek címzett felhívásként pedig egyúttal jelzés.

E kategóriák kiegészítik egymást, összetartozásukban ugyanazon jelenségek új s új oldalait világítják meg, s együttesen jellemzik a kommunikációt közvetítő jelek struktúráit, ill. a hozzájuk tartozó jelentések teljes tartományát.

A jelhasználat és a jelentés magatartással való összefüggését mélyítik tovább Richards és Ogden The Meaning of Meaning c. munkájukban. Két különböző jelhasználati helyzetről beszélnek: az egyik esetben a szimbólumtól vagyis a jelet használó vagy létrehozó szubjektumtól a referencia megvalósításán át az objektumhoz vezet az út, míg a másik ennek fordítottja, vagyis a jelekből kiindulva a beszélő magatartásáig, hangulatáig, érzelmi életének átéléséig terjed, s belső reminiszcenciákat is megjelenít. Ezeket Richards és Ogden a kommunikációt kiváltó motívumok kifejezésének tekinti. Ugyanezt a megközelítési módot tovább specifikálja Morris, aki a jelek alkalmazásának négy mozzanatát különbözteti meg. Első helyen az értelmezőt (interpretator) tételezi, akit - kissé biologizálva - szervezetnek nevez. Második helyen az interpretálónak az a készsége szerepel, amellyel a közölt jelre reagálni tud; harmadik összetevő a jel denotátuma, amely Morrisnál ugyanazt jelenti, mint a többi szerzőnél, itt azonban ezt is a viselkedés szempontjából mutatja be, azt a tényezőt érti alatta, amely lehetővé teszi a megfelelő viselkedés megvalósítását; a szignifikátum pedig azokat a körülményeket jelenti, amelyek a jel-produkció létrejöttét motiválják (vagyis egy környezeti konstelláció jelzései).

Morris ezen a módon az objektív jel-struktúrákat szubjektumhoz való viszonyuk alapján is jellemzi, sőt, az egyes kategóriákat tovább analizálva külön-külön is megvizsgálja pszichikus és mentális vonatkozásaikat. A jeleket használhatjuk informatív, értékelő és ösztönző módon, maguk a jelek pedig jelentő, értékelő és előíró sajátosságokat tartalmazhatnak a szervezet belső állapotaihoz ill. a szükséges tevékenységekhez való viszonyukban (1946.). Az egyre kifinomultabb és gazdagabb fogalmi elemzés előkészíti az 1950-es években kibontakozó terepen folytatott kutatások megfigyelési módszereit: a kategóriák előzetes elemzése egzakt elemző kategóriák kialakítását eredményezte, a megfigyelés egyes bizonytalanságait pedig elméletileg megalapozott interjú-technikákkal ellenőrizhetjük, kiküszöbölhetjük[3].

Tulajdonképpen már az érzékleti integráció terén is jelentkezik az emberi megismerés, tágabban az egész emberi lét egyik alapvető szükséglete: az értelemre irányuló igény. Az ember érzékleteiben s életében egyaránt értelmet kíván felfedezni, s ahol nem talál, ott belső igénye alapján kivetíti, s az észlelt ingereket e projekció alapján éli át. Ezért a jelentés, értelem és érték igen bonyolultan összefüggő kategóriák, amelyek mélyen áthatják, sok szempontból meghatározzák az ember életét. Első megközelítésben a jelentés objektív és szubjektív összetevőinek egymást kiegészítő s egymással sokszorosan összefonódó szerepe van; a kettő együttes feltárása mindkettő értelmezését egyszerre s kölcsönösen gazdagítja. Az értelem objektív oldalról a megismert tudást, szubjektív oldalról a jelentések számunkra való jellegét, a tudás személyességét jellemzi. Az érték az értelemmel felruházott személyes tudás létbe ágyazottságát tárja fel előttünk. A három kategória együttes vizsgálata alapján a nyelvi jelentés objektív, személytől független és szubjektív mentális folyamatokba ágyazott jellege közvetlenül az egyén társadalmiasulásának közvetítőjeként, általánosítva pedig létértelmező-létmeghatározó elhivatottságában jelenik meg.

## Tudás, tudat, mentális lexikon

Az objektív és szubjektív megközelítés fentiekhez hasonló kettősségét tapasztaljuk a tudás szociológiai jellemzése során is: az egyéni tudat meghatározó faktoraink leírásától kezdve a tudás objektív-logikai szerkezetének feltárásán át a kettő egységének és kölcsönös összefüggésének tételezéséig ill. vizsgálatáig vezetett a kutatás útja. Mannheim volt az a szociológus, aki először írta le e folyamat egyes állomásait, majd kijelölte az egységes szemléletmód alapján való megközelítés első, kezdeti lépéseit /1936/. Az Ideológia és utópia lapjain három egymást követő szakaszban vázolja fel a komplex szemléletmód történetét. Az ideológia fogalma végső soron a tudat egyik megjelenési formája, s így a tudatfilozófia fogalmaival magyarázható; ahol Mannheim ideológiát mond, a magunk számára nyugodtan helyettesíthetjük azt a tudat kifejezéssel. Mannheim elemzése az ontológiai vizsgálódás és a történeti folyamat egységén, sőt, a kettő azonosításán alapszik, vagyis a kialakulás sorrendje a tudat szerkezeti elemeinek egymásutánjával esik egybe. A partikuláris tudat kezdetben pusztán pszichológiai síkon jelenik meg, s innen tevődik át azután noologikus-ismeretelméleti szintre. Ez a pszichológiai meghatározottság a bonyolultabb társadalmi-kulturális meghatározó faktoroknak

fokozatosan alárendelődve azonban mindvégig megmarad a tudat immanens részeként, s a partikuláris tudat tulajdonképpeni partikularitásának legfontosabb oki tényezője marad. Így a szociálpszichológiából jólismert jelenségek (elfojtás, perceptuális elhárítás, túlzott racionalizálás, mágikus elemek, stb.), amelyek a megismerés szubjektív, torzító tényezőiként jelennek meg a racionális gondolkozás számára, az ideológia-képződés első szintjén alakulnak ki, s mindvégig ott is maradnak, az ideológia hamis tudati és racionalizáló funkcióit meghatározva.

A második szakaszban a tudat eltávolodik ettől a szinttől, kialakul az egyéni pszichikum társadalmi-történelmi meghatározottsága, s egyúttal megjelenik az általános szubjektum, amelynek hordozója a nép, nemzet, társadalmi közösség stb., s úgy egyénfeletti, hogy megnyilatkozásaiban, sajátosságaiban egyének hordozzák. (A nyelv is az általános szubjektum része, amely az egyének beszédtevékenységében „nyilatkozik meg".)

Mannheim harmadik szakasznak tekinti a nemzeti közösség után megjelenő osztály fogalmat, amely a második szakaszban már historizált szubjektum fogalmát alkalmassá teszi a kortárs „társadalmi test" áttekintésére.

A partikuláris tudat olyan szubjektív perspektívával rendelkezik, amely a közvetlen egyéni élet tapasztalatából kiindulva fokozatosan egyre szélesebb társadalmi perspektíva áttekintésére válik képessé. Ennek függvényében egyre képesebb a szubjektív torzító tényezők ellenőrzésére, leküzdésére, s a társadalmi igazság felismerésére, s fokozatosan jut el addig a nézőpontig, ahonnan már át tudja tekinteni a társadalom, majd a lét egészét.

Valahol itt érintkezik egymással Mannheim és Polányi filozófiája. (Egyébként a két magyar származású tudós Amerikában igen közel lakottt egymáshoz, s jó barátok voltak.) Polányi a pszichikum néma és hallgatólagos szférájának tételezésével ugyancsak a pszichikum belső világának összetevőire utal, míg a tudás legfontosabb személyes komponensének az ítélet és a kijelentés elkötelezettségi érzéstől motivált, tudatos megjelenését, kifejezését tartja.

Mind a tudat, mind a nyelv szubjektív és objektív tényezőinek kölcsönös determinációjával mindenki tisztában van - hiányzik azonban a kölcsönhatások részletes feltárása, a közvetítő láncszemek megállapítása, leírása, részletesebb elemzése. Nyelvi szinten: ismerjük a mentális lexikon fogalmát, néhány működési sajátosságát, számos hipotézissel rendelkezünk finomabb részleteivel kapcsolatban, kevéssé foglalkoztunk azonban azzal a sajátosságával, hogy a tudat és a nyelvhasználat, az objektív nyelv és szemantika, valamint a szubjektív beszéd és a jelentés intrapszichikus sajátosságai között éppen ez az instancia látja el a közvetítő szerepet.

A mentális lexikonnak ezt az alapvető funkcióját az egyszerűség kedvéért Gósy Mária szóprodukciós modelljére támaszkodva vizsgáljuk (Gósy 1999). Nyilvánvaló, hogy a beszédprodukciót előkészítő fogalmi szint tartalmazza azt a jelentést, amely objektív, vagyis nagyjából megegyezik egy-egy szó értelmező szótárban megadott jelentésével. Természetesen a tudatban jelenlévő fogalom és szójelentés mindig tartalmaz társadalmilag és az egyéni pszichikum szerint is színező-eltérő mozzanatokat, mégis, ez az egyik alapvető pont, ahol nyelv és tudat találkozik

egymással. A lexikai válogatás szintje az, ahol döntő módon megvalósul és nyelvi szinten kifejeződik az észlelést és gondolkozást meghatározó perspektíva, a tudat partikuláris jellege. Ehhez közvetlenül kapcsolódik a morfológiai kódolás, amely a kognitív struktúrák egymáshoz való viszonyát képezi le a nyelv viszonyjelölő eszközeivel. Míg a fenti szintek a társadalmi-tudati oldalhoz állnak közelebb, a modell többi összetevője inkább a nyelvi oldalt ragadja meg. Természetesen a fonetikai kódolás és az artikulációs gesztusok is nem csekély mértékben társadalmi determináció meghatározta módon alakulnak ki, ez azonban csak egyes esetekben fedi az előbbit (pl. tájnyelv, zsargon, osztály- és rétegspecifikus sajátosságok).

A morális lexikonból előhívható szavak, nyelvi megnyilatkozások épülnek be a magatartás szabályozásának egészébe, mind a célszerű tanulási-munkavégzési, mind a társas érintkezés folyamataiba, amelyek utóbbiakban a tanulás ugyancsak fontos szerepet játszik.

Tanulás és nyelv hagyományos kapcsolatát a beszédaktus-elmélet sok szempontból új megvilágításba helyezi. A megfigyelési naplók elemzése szerint a tanulási folyamatok alapvető típusai tevékenységfajták szerint változó arányban fordulnak elő. A verbális megnyilatkozások különböző eloszlásokban észlelhetők, s előfordulási gyakoriságuk ennek függvényében típusonként változik. Továbbá: tevékenység közben vizsgáltuk a gesztusok és a verbális megnyilatkozások egymáshoz viszonyított arányát, s ennek jelentőségét az érintkezés és a közlés szempontjából.

A hagyományos lélektan egyébként a tanulási folyamatok vizsgálata során beéri a mechanikus gyakorlás néhány olyan mutatójának használatával, mint pl. az ismétlések száma, a teljesítmény görbéje, az időráfordítás és a hibaszám csökkenése közti összefüggés stb., s ezt legföljebb a motivációra vonatkozó néhány közkeletű, triviális tényre való hivatkozással egészíti ki (pl. a siker és kudarc hatása). Ezzel szemben a modern lélektani kutatás ma már - a tevékenység és a személyiség szerkezetének finomabb struktúrájába hatolva - egyre mélyebben tárja fel a tanulási folyamatok specifikusan emberi-társadalmi formáit.

Az automatizálást megelőző időszakban az ember-gép rendszer szabályozó szakaszát a központi idegrendszer és a pszichikus folyamatok, a szabályozott szakaszt pedig a tárgy és a kölcsönhatást közvetítő emberi mozgásszervek alkotják. Az automatizálás során a szabályozott szakaszból az ember először saját végrehajtó szerveit vonja ki, majd a fejlődés magasabb szintjén végül a szabályozás is tárgyi, gépesített formát ölt, s az emberi képességek a programkészítés és korrekció műveleteire koncentrálódnak. A folyamat során az ember és gép közti kölcsönhatás közvetetté válik, az energiaátadáson alapuló szabályozást a két tényező közti információ-csere váltja fel. E közvetítésben megnövekszik az észlelési-megismerési folyamatok szerepe: a szabályozási funkciót a gép működési elveit tartalmazó fogalmi modell és operatív képzet veszi át. Ugyanakkor a végrehajtási műveletek - energiaközvetítő funkciójuktól megszabadulva - más értékkel, jelentéssel épülnek be a tevékenység szerkezetébe.

Az automatizálás szakaszai tulajdonképpen a munkaeszközökben exteriorizált emberi tapasztalat különböző fajtáit képviselik. Az ember-gép viszony egyes formáiban tapasztalható tanulási

folyamatok - az interiorizáció - az alapjukat képező tárgyi-társadalmi tartalom és az emberek közti érintkezés módja szerint az adott tevékenység szocializációs értékét valósítják meg.

A nehéz fizikai munka területén a mechanikus gyakorlás és az instrumentális tanulás túlsúlyát tapasztalhatjuk. Ugyanakkor a verbális közvetítő reakciók száma meglehetősen alacsony. A megnyilatkozások igen gyakran érzelemkifejező vagy performatív jellegűek. A betanulási idő függvényében ez az arány nem változik, sőt, kissé még nő is a fentiek javára, mert a tevékenység célracionális mozzanatai logikai szempontból könnyen elsajátíthatók.

Az automatizált végrehajtó műveletek elsajátításában megnő a verbális közvetítő reakciók szerepe. A mozgásos kivitelező műveletek minőségének jelentősége csökken, habár egyes területeken a cselekvés pontossága, sebessége, az idő függvényében mért stabilitása még fontos tényező. Éppen ezért a mechanikus gyakorlás a fenti paraméterek állandó szintjének kialakításában még játszik bizonyos fokú szerepet, az egész folyamat megalapozásában viszont már háttérbe szorul. A későbbiek során csökken a nyílt verbális reakciók száma, s helyüket a belső közvetítés veszi át. E tény kialakulásában fontos mozzanat, hogy az e rendszerekben dolgozó emberek többnyire elszigetelődnek társaiktól (futószalag, egyedi gépkezelés stb.), s így jobban magukra vannak utalva. Ugyanakkor a végrehajtó műveletek automatizálása még nem igényli a munkafolyamat teljes logikai modelljének szellemi birtoklását. Éppen ezért az ilyen típusú munkaterületeken a fizikai elemek csökkenése nem jár együtt az intellektuális tevékenység növekedésével, hanem megreked valahol a kettő között.

A teljesen automatizált berendezésekben az észlelési-megismerési folyamatok is tárgyi síkon (a berendezés megfelelő apparátusában) közvetítetté válnak. Ennek következtében a logikai modell szerepe megnő. Ugyanakkor a mechanikus gyakorlás elemei jelentéktelenné válnak, az ismétlések lényege és a problémahelyzetek megoldásának menete egyaránt alapszik a nyílt verbális közvetítésen és a belső felidézésen.

## A beszédaktusok közvetlen és közvetett formái

A munkatípusok elemzése során láttuk, hogy a tevékenység benső, fogalmi-képzeti modellje egyre jelentősebbé válik a korszerű operatív modellekben, amelyek a nyelv közvetítésével épülnek be a mentális folyamatok rendszerébe. Ezt fejezi ki a beszédaktusok különböző típusainak munka- és tanulásfajták szerinti megoszlása. Az egyszerűbb munkafajtáknál a performatív megnyilatkozások magasabb aránya jelzi, hogy a közvetlen beszédcselekvés (vö. Austin, 1973) mennyire direkt módon része az egész tevékenységnek. A második és harmadik típusú munkafolyamatban az illokúciós aktusok száma jelentősen megnő, s így a verbális közvetítés szerepe is nagyobb. A teljesen automatizált munkaterületeken a fenti típusú beszédaktusok szerepe megváltozik, s azokra az intrapszichikus folyamatokra tevődik át a hangsúly, amelyeket a nyelvi megnyilatkozások elindítanak a befogadóban, vagyis gondolkozási és következtetési láncok kialakulásáról, jelentőségéről, szerepének megnövekedéséről van szó. Tulajdonképpen a perlokúció aktusainak egyik sajátos fajtáját

észlelhetjük, amelyet Austin munkássága után kezdtek a kutatók körvonalazni (Searle 1998, Reboul és Moeschler 1998).

A közlő szándékát kifejező perlokúciós aktusok két típusát különböztethetjük meg. A fenti mellett a közlő belső motívumait, érzelmeit, a másik emberben előidézendő lélekállapotot kifejező aktusok a munka szervezetében és szerkezetében működő érintkezési módot jellemzik. Azt tapasztaljuk, hogy az érintkezés szerepe változik az egyes munkatípusokban, s ez a változás eltér a célracionális tevékenységet közvetítő beszédaktusok mintázatától. Két fontos szociológiai tényező szerepét ismerhetjük meg e perlokúciós aktusok mintázatának elemzéséből: 1.a tanulás és irányítás területén működő hatalmi viszonyokét; 2. az én megjelenítését a munkaterület spontán kommunikációs rendszerében. (Goffmann 1959)

Míg az előbbi területen a beszédaktusokat a logikai struktúrák közvetítése szempontjából vizsgáltuk, a második dimenzió a jelentés és az élmény benső kapcsolatáról nyújthat információt. Ennek feltárása az interjúkban alkalmazott rákérdezéssel közelíthető meg, s ez egyúttal lehetővé teszi az élet számára fontos értelem és érték vizsgálatát is. Az ötvenes évek végétől Amerikában kialakult etnometodológiai módszer tárta fel először azt a tényt, hogy egyes emberek társadalmi és élmény-meghatározta hatások alatt a konvencionálistól mennyire eltérő jelentéseket tulajdoníthatnak egyes szavaknak.

A beszédaktusok tanulmányozása vezethet át bennünket az egyedi szójelentések tanulmányozásától a mondat és a szöveg összetett szemantikájának ma még megválaszolatlan problémáihoz. (Megfigyeléseink erre vonatkozóan is nyújtanak támpontokat, ezekre azonban itt terjedelmi okokból nem térhetünk ki részletesen.)

A szemantika mindhárom szintjén találunk érintkezési pontokat a tudás struktúráival, beleértve ennek személyes jellegét és vonatkozásait is. Megfigyeléseink azt igazolják, hogy ennek két különböző típusáról van szó. Az egyik az, amelyik a célracionális cselekvéshez kapcsolódik, s amelyet legpontosabban Polányi modellje ír le. A másik, elsősorban az érintkezés élményvilágához kötött, s ezért a jelentés-értelem-érték dimenziója mentén a partikuláris tudat személyes mozzanatait határozza meg. Így objektív és szubjektív jelentés a nyelvi mozzanatokon túl a tudás-tudat objektív és szubjektív mozzanatait hordozzák, a konvenciótól való kognitív eltérés változatai pedig nyelv-pragmatikai és szemantikai szinten egyaránt megjelennek. Ezek közül legfontosabb a szöveg egészének a szintje, míg az egyedi szójelentés torzítása lényegesen ritkább, mert kognitív szempontból a szójelentés konvencionális használatával is ki lehet fejezni téves, torz vagy irreális tudattartalmakat.

## Jegyzetek

1. Ezeket a vizsgálatokat e sorok szerzője a hetvenes évektől kezdve több ipari területen ill. iskolában végezte hasonló metodikával. Először a könnyűipar, s a Minisztérium által fenntartott Gyapjúfonó-, Szövő- és Műszövő Iskolában, majd a végzős tanulók pályakezdő beilleszkedésének nyomon követésével első munkahelyükön. Később a Társadalomtudományi Intézet és a Munkaügyi Minisztérium Szakképzési Főosztályának kutatási programjában ugyanezt elvégeztük a budapesti fémipari tanulók körében, amely a teljes létszám 17 %-ára terjedt ki, s így abban az időszakban reprezentatív mintavételnek volt tekinthető. A vizsgálati eredményeket, főbb

statisztikai mutatóikkal együtt e sorok szerzője több folyóiratban publikálta (pl. Filozófiai Közlemények 1971/2, Közgazdasági Szemle 1972/2, Ergonómia 1972/4, Kritika 1987/6).

2. A közeljövőben jelenik meg a KSH új kiadványa, amely az ő országos életmód- és időmérleg vizsgálataikat hasonlítja össze az 1986, 1989 és 1999. évi felméréseik alapján.

3. Bales amerikai szociálpszichológus - T.Parsonssal együttműködve - összefoglalta az antropológiai, szociológiai és pszichológiai megfigyelési módszereket, s kategoriális elemzéssel több mint 100 rögzítési jelből végül 12 egyszerű megfigyelési szempontot alakított ki, amelyre mi is támaszkodtunk saját módszerünk alkalmazása során.

## Irodalom

**Austin, J.L.** (1973) *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

**Bales, R.F.** (1953) *Family, Socialization and Interaction Process*. New York - Toronto – London: McGraw Hill Company.

**Bühler, K.** (1934) *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.

**Gombocz Z.** (1997) *Jelentéstan és nyelvtörténet*

**Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.

**Kiefer, F.** (2000) *Jelentéselmélet*. Budapest: Corvina.

**Mannheim, K.** (1996) *Ideológia és utópia*. Budapest: Atlantisz.

**Morris, Ch.** (1946) *Signs, Lanuage and Behaviour*. New York: Prentice Hall.

**Ogden, C.K. - Richards, I.A.** (1946) *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul.

**Osgood, Ch.E.** (1970) Érzékelés és nyelv mint kognitív jelenségek - behaviorista értelmezésben. Kardos L. (szerk.) *Behaviorizmus*. Budapest: . Gondolat Könyvkiadó.

**Polányi M.** (1994) *Személyes tudás*. Budapest: Atlantisz.

**Reboul, A. - Moeschler, J.** (2000) *A társalgás cselei*. Osiris Zsebkönyvek, Budapest.

**Searle, J.R.** (1979) *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge - London - New York: Cambridge University Press.

**Szalay S.** (1978) *Idő a mérlegen*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

**Wundt, W.** (1901) *Völkerpszchologie*. Leipzig: Alfred Körner Verlag

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

PRÓSZÉKY GÁBOR
MorphoLogic
proszeky@morphologic.hu

# Mit is jelent az, hogy "a magyar nyelv az informatika korában"?

*Az MTA-nak* A magyar nyelv az informatika korában *c. stratégiai kutatási témájából azt gondolhatjuk, hogy Akadémiánk személyesen is kiemelt témának tartja azt az ügyet, amelyet manapság* HLT-nek – Human Language Technology-*nak, azaz humán nyelvtechnológiának – nevez az Európai Közösség. Ugyanakkor, az a tevékenység, amelynek keretében a számítógépes nyelvész, vagy ha tetszik, a nyelvtechnológus a nyelvet – és elsősorban a magyar nyelvet – közelíti, még nagyon sokak számára, így a magyar nyelvészek többsége számára sem ismert. Ezzel egy időben viszont akik ezzel foglalkoznak – például, a MorphoLogic kutatói – óriási felelősséget éreznek, hiszen a magyar nyelvi szoftvereszközöket többszázezren használják naponta. A nyelvi szoftvereszközök hatása a magyar nyelvre lényegesen nagyobb, mint azt a hagyományos nyelvészet hinné.*

Manapság az akár felolvasásra, akár kinyomtatásra szánt anyagok – újságcikkek, tudományos írások, előadások, disszertációk, könyvek, törvénytervezetek, hozzászólások, feljegyzések, fordítások, levelek – közel 100 %-a számítógépen már hazánkban is készül. Óriási azok felelőssége, akik például a magyar helyesírásra igényes felhasználót gépi eszközökkel segítik-tájékoztatják. Az internet terjedésével a felelősség nő: nyelvhelyesség-ellenőrző programok által ellenőrzött (de legalábbis ellenőrizhető) anyagokat naponta több millióan olvassák. A felsorolást folytathatnánk, de talán már a fentiekből is érződik, hogy a nyelvi kultúra, a nyelvi műveltség iránt elkötelezett tradicionális nyelvészeti felfogás ezekről a jelenségekről – éppen azok újdonság-mivolta miatt – csak részleges információval rendelkezik. Ezt támasztja alá az, hogy a közelmúltban megjelent *A magyar nyelv az informatika korában* c., húsz szerző írásait tartalmazó kötet[1] (mostantól: i.m.) a fenti problematikát mindössze egyetlen helyen említi, ott is csak érintőlegesen.

A magyar MorphoLogic immár kilenc éve végez nyelvtechnológiai kutatást, főként alapkutatást. Ennek finanszírozását éppen az ezen kutatások segítségével létrehozott nyelvtechnológiai fejlesztéseiből fedezi, bár a magyar nyelv számítógépes védelmét talán nem egyetlen kicsiny – 10-15 fős – magáncégnek kellene vállalnia. Ahogy Glatz[2] fogalmaz: *„a kis nyelvek korszerűsítési programja sohasem történhet üzleti alapon: nem kifizetődő befektetés"*. Ugyanakkor 2000-ig se az MTA, se más

[1] Glatz F. (szerk.) *A magyar nyelv az informatika korában.* MTA, Budapest, 1999.

hazai intézmény nem kezdett bele a nyelvtechnológiai fejlesztésbe – a fent említett MorphoLogicon kívül, jóllehet *„a nyelvi technológiák kifejlesztése a magyar nyelv modernizációjának legalapvetőbb tényezője és feltétele"* [3]

## Nyelvtechnológia: nyelvészet a számítógép számára

A gépi nyelvészet súlyát épp az adja, hogy napjainkban a számítógép alapvetően és elsősorban a kinyomtatandó vagy felolvasandó – és elektronikus formában egyre inkább felhasználásra kerülő – dokumentumok előállításának eszköze. Ezt az információtömeget a ma használatos programok nagy része a bennük előforduló karakterek egymásutánjának, de semmiképpen sem gondolatot, információt hordozó egységekből álló szerkezeteknek látja. Ez az a pont, ahol a nyelvtechnológia segít. A nyelvi tartalom szerinti szövegfeldolgozás a különböző nyelveken – esetünkben elsősorban magyarul – írt szövegek intelligens kezelését jelenti. A nyelvek grammatikájának számítógép számára készített leírása szükségszerűen különbözik a másik ember számára írttól. Annak, aki világéletében az emberek számára készített nyelvészeti munkákat, nehéz megérteni, elfogadni és – különösképpen – művelni a gépi nyelvészetet. A nyelvtechnológia tehát nem arról szól, hogy a bölcsészt, a nyelvészt hogyan segíti munkájában a számítógép, hanem sokkal inkább arról, hogy a nyelvészet eredményei hogyan tehetők elérhetővé a számítógép számára. Más szavakkal: a nyelvtechnológia nem számítógép a bölcsészettudományban, hanem bölcsészettudomány a számítógépben!

Áttekintésünk szerkezetét két kérdés, illetve a rájuk adott válaszok figyelembe vételével alakítottuk ki. Az egyik kérdés, hogy a szöveg létezett-e már korábban is a számítógépben vagy most állítja elő a számítógép; a másik pedig, hogy ezt a gép számára eddig is meglévő, illetve a most létrejövő anyagot a felhasználó szeretné-e manipulálni (aktív felhasználó), vagy megelégszik a gép nyújtotta lehetőségekkel (passzív felhasználó):

| | a gép által előállítandó nyelvi anyag | kész nyelvi anyag |
|---|---|---|
| a felhasználó aktív | írástámogatás | fordítástámogatás |
| a felhasználó passzív | szöveggenerálás | kereséstámogatás |

Az *írástámogatás* a helyes és választékos írást, illetve a szöveg tördelését és elválasztását segítő eszközök által végzett nyelvi tevékenység. Van még terület, ahol a felhasználónak szintén aktív szerepe van, és ez a *fordítástámogatás*. A két tevékenység között eset között az a jelentős különbség, hogy míg a szöveg az írástámogató és beszédmegértő eszközök asszisztálása mellett születik, a fordítástámogatás esetében a kiinduló szöveg már korábban is létezett a számítógép számára elérhető

[2] Glatz F. *Tézisek a magyar nyelvről.* i.m. 13–15. oldal

[3] Kiefer F. *Néhány gondolat a nyxelvi technológiákról.*. i.m. 129–133 oldal.

formában. Az írás- és fordítástámogatással szemben a felhasználó passzív szerepet vállal, ha *szöveggenerálásról* van szó. Ez azt jelenti, hogy a gép bizonyos benne reprezentált információt nyelvi vagy más nyelvi formában juttatja el a felhasználóhoz, annak közreműködése nélkül. A felhasználó aktív közreműködése nélkül a gép a meglevő nyelvi információban különböző tevékenységeket végezhet: kereshet (*kereséstámogatás*).

## Fogalmazástámogatás

A dokumentumok létrehozásában a szerzői eszközök, azaz az igényes szövegek létrehozását támogató helyesírás-ellenőrző, elválasztó, nyelvtani ellenőrző programok és számítógépes szinonimaszótárak a legnépszerűbb nyelvi segédeszközök. A szinte minden magyarországi alkalmazásba – így legfrissebben az Office 2000-be – beépült Helyesek rendszer különböző tagjai immár kilenc éve szolgálják azokat, akik magyar szövegeket írnak számítógéppel. A helyesírás-ellenőrzőnek keresztelt első szoftvermodulok – ahogy sokan el is nevezték őket – még csak szóellenőrzők voltak. Ám sokszor azt kell megnézni, hogy egybe- vagy különírandó-e valami, kell-e vessző stb. Ez a feladat nem oldható meg, ha fogalmunk sincs az előző és a következő szavakról. Ezzel szemben, a Helyesebb, azaz a mondatszintű helyesírás-ellenőrző, több mindent lát, így össze tudja kombinálni a mondat szavainak nyelvi tulajdonságait, ezáltal bonyolultabb jelenségeket, egybeírást–különírást, vesszőhibákat is képes kezelni.. Gondoljuk csak el: a Helyesebb működéséhez olyan nyelvtant kellett írni, mely nem a helyes, hanem éppen a rosszul formált mondatokat ismeri fel!

## Fordítástámogatás

A globalizáció elkerülhetetlen kísérőjelensége, hogy mostanában szinte mindenkinek egyre több idegen nyelvű szöveg megértésére vagy lefordítására van szükség. A fordítástámogató eszköz azt jelenti, hogy a fordítást igazából a fordító végzi, de szükség esetén hatékony segítséget kap az erre a célra a kifejlesztett nyelvtechnológiai eszköztől. A legfontosabb ilyen eszköz talán a megbízható és intelligens számítógépes szótár, amelynek alapvető funkciója, hogy (1) a megfelelő címszót annak tetszőleges toldalékolt formája alapján megtalálja, (2) alkalmas kifejezések keresésére, (3) egyszerre több szótár kezelésére képes, és a keresés eredményeit megfelelő módon csoportosítani tudja, (4) összekapcsolható számítógépes szövegszerkesztőkkel. Számítógépes szótárak ma már ezerszám kaphatók a piacon, ám ezek közül csak kevés érdemli meg az „intelligens" jelzőt. Ezek közé tartozik a MorphoLogic MoBiDic szótárrendszere is, melynek megjelent professzionális változata is. Ez utóbbi nagy terjedelmű szakszövegeket fordító nagy létszámú – és esetleg nem is egy közös munkahelyen dolgozó – fordítócsoportok számára fejlesztette ki a MorphoLogic. A MoBiDic kliens–szerver változata akár helyi hálózatban, akár az interneten keresztül is működik, korlátlan számú szótárat kezel egyszerre, emellett támogatja közös felhasználói szótárak – terminológiai adatbázisok – létrehozását; az egyes felhasználók a különböző szótárak felett különböző jogokkal rendelkezhetnek, és – megfelelő jogosultságok birtokában – akár módosíthatják is a közös adatbázisok egyes bejegyzéseit. E rendszer

speciális igények szerint továbbfejlesztett változatával folyik az eddig mintegy 44000 oldalnyi Európai Uniós jogszabály-anyagot lefordító – több mint 100 fordítóból álló – konzorcium támogatása is.

A MorphoLogic fejlesztői 1999-ben létrehoztak egy olyan szolgáltatást, amely jelenleg több mint 300 internetes szótár elérési útját és tartalomindexét tartalmazza az internetes MoBiDic-felület segítségével, mely képes a kívánt szót vagy kifejezést az interneten levő más szótárakban is megkeresni. A megtalált szócikket már az internetről tölti le, és maga jeleníti meg. E szolgáltatás útján közös felületen jelenhetnek meg a megszokott, a számítógépen helyben telepített szótárak és az internet szótárai.

Ha a felhasználó egy szöveg egyszerű elolvasásához, megértéséhez keres segítséget (például böngészés közben), nem biztos, hogy az eddig leírt, sok szolgáltatással felszerelt eszközökre van szüksége. Inkább olyan, egyszerűbb programot igényel, amellyel könnyen és gyorsan megtekintheti egy-egy idegen szó jelentését, anélkül hogy el kellene hagynia azt a programot, amellyel éppen dolgozik (ez lehet web-böngésző, szövegszerkesztő, táblázatkezelő, de egyéb program is). E célból készült a MoBiMouse program, mely a számítógép képernyőjén megjelenő szavak más nyelvű megfelelőit jelenítik meg buborékban. Első változata angol–magyar (és magyar–angol) szótárat tartalmaz, és Windows-alapú rendszerekben működik. A MoBiMouse egyetlen egérkattintás nélkül használható minden alkalmazásban: csak a lefordítani kívánt szóra kell mutatni az egérrel. Egyedülálló érdekesség, hogy a program három technológiát egyesít: egyrészt speciális karakterfelismerő technikával (*mouScan*) elolvassa a képernyőre írt szavakat, másrészt előállítja az elolvasott szó szótári alakját, végül végrehajtja a szótári keresést és az eredményt megjeleníti. Ha az egeret elmozdítjuk, a fordítás eltűnik a képernyőről. A MoBiMouse az 1999-es év végén megkapta az Európai Unió Információtechnológiai díját is.

## Kereséstámogatás

Többször említettük már korábban, hogy a szöveg a gép számára pusztán karakterek együttese, az ember számára viszont az információ forrása. Az internet jóvoltából ezekhez a szövegekhez minden eddiginél több ember hozzáfér. Ám, ha a szokásos keresőprogramoktól azt kérem például, hogy adjon segítséget nekem a gép a *kutyavásárlás* témakörében, akkor a *kutya vásárlása* kifejezés nem lesz találat, arról nem is beszélve, hogy egy esetleges *kutyák vásárlása* fordulatot magában foglaló dokumentum betű szerint nem is tartalmazná az eredeti betűsorozatot. További kérdés, hogy a rokon értelmű *eb* szót, illetve annak különböző alakjait mi módon tudná megtalálni a rendszer. Ugyanakkor a *kosárlabda EB* típusú találatokra igazán nincs szükségünk, de az *ebadó* szóra igen, viszont az *ebihal* alakra ismét nem. Persze a világ soknyelvű, tehát nem zárható ki a *dog, chien* vagy *Hund* megfelelő alakjait tartalmazó dokumentumok átnézése sem, hátha onnan jön az ihlet, hol és hogyan érdemes kutyát venni. A feladat megoldásához tehát a szokásos visszakereső eszközökön túl morfológiai, szintaktikai elemzők, tezauruszok, sőt, többnyelvű esetben, kétnyelvű szótárak is szükségesek. Az itt

vázolt problematika kezelésére a MorphoLogic 2000 elejére kifejlesztette a nyelvileg pontos keresést garantáló MorphoStem és a SearchGenius programokat.

## Beszédgenerálás

A legtöbb információ a számítógépben is szövegként van tárolva. Egyre több azonban azoknak az anyagoknak a száma, amit a gép különböző műszerek segítségével szerez be (időjárás, forgalomfigyelés stb.), adatbázisban tárolódik (pl. tőzsde) illetve a gép bizonyos benne reprezentált információt más nyelvi formában juttatja el a felhasználóhoz. Például elektronikus leveleinket felolvastathatjuk vele, ha nem vagyunk gép közelében, telefont viszont tudunk használni. Ilyen szolgáltatást indított nemrég a Westel 900, a BME Távközlési és Telematikai Tanszék beszédtechnológiájára építve. Ez utóbbinak több alkotórészét (morfológiai elemző, ékezetesítő) is a MorphoLogic fejlesztette ki.

## Javaslatok, teendők

A hazai nyelvtechnológiai alapkutatásban is résztvevő MorphoLogic és az MTA Nyelvtudományi Intézete együttműködésére (Kiefer: *A nyelvi technológiákról*, i. m. 131. p.). a komplementer munkamegosztás jellemző. Ez azt jelenti, hogy nincs olyan kutatási téma, ahol a két intézmény konkurens lenne. Ez a helyzet egyrészt nagyszerű partneri viszonyt eredményez, másrészt bizonyítja, hogy a MorphoLogicban folyó kutatások valóban nem találhatók meg másutt. Köztudomású, hogy a MorphoLogic szakembergárdájának legnagyobb része akadémiai kutatóként indult, és megérezve a nyelvtechnológiai kutatás már említett kicsiny hivatalos támogatottságát, ehhez a vállalkozáshoz csatlakozott.

Meglepő talán, de nemcsak az állandóan hivatkozott Nyugat-Európában, hanem sok környező országban is megvan az efféle kutatás állami intézményi kerete. A jelen írás célja tehát ennek a nem teljesen lehetetlen feladatnak, a magyar számítógépes nyelvfeldolgozás ügyének rendezése. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy tudományosságában, igényességében és felelősségtudatában az eddig létrejött munkák megfelelnek az MTA normáinak, ám a „világban" a MorphoLogic egy – egyre inkább elismert, de mégiscsak – magáncégként működik. A tipikus magáncégek céljai pedig általában igencsak különböznek a MorphoLogic céljaitól. *„A kis nyelvek korszerűsítési programja sohasem történhet üzleti alapon: nem kifizetődő befektetés"* (Glatz: *Tézisek a magyar nyelvről*, i. m. 14. p.)

Ha tehát a jövőben **koordinálni** lehet az MTA nyelvtechnológiára vonatkozó elképzeléseit a MorphoLogic már megvalósított, illetve megvalósításra váró kutatásaival, vagy **intézményi formát** lehetne találni az esetleges szorosabb együttműködésnek, annak valószínűleg a magyar nyelvhasználók látnák legnagyobb hasznát, hiszen ma már szinte nincs is magyar nyelvi anyag, amely ne „érintette" volna a számítógépet ilyen vagy olyan formában, mielőtt felolvasásra, kinyomtatásra került volna.

Úgy gondoljuk, hogy – a fentiekben elmondottak miatt – tevékenységünk sok tekintetben közel áll az MTA kutatásaihoz, így a témában eltöltött kilenc év nemzetközi tapasztalatával és eredményeivel komolyan tudnánk segíteni annak az állításnak a **konkrét kutatási–fejlesztési javaslatokkal** való kitöltésében, hogy *„a nyelvi technológiák kifejlesztése a magyar nyelv modernizációjának legalapvetőbb tényezője és feltétel"* (Kiefer: *A nyelvi technológiákról*, i.m. 130 p.).

Végül nyelvtechnológiánk egy érdekes, akár külpolitikainak is nevezhető hatásáról szólok. Az általunk készített teljes magyar nyelvhelyességi csomagot a Microsoft fokozatosan beépítette az összes magyarországi, a szintén általunk készített román nyelvhelyességi csomagot összes romániai termékébe. Talán nem kell magyaráznunk, milyen fontos eredménynek érezzük, hogy az elmúlt hetekben magyar nyelvhelyességi csomagunk bekerült a Microsoft Office 2000 programrendszer szlovák nyelvű változatába is. Ez azt jelenti, hogy minden szlovákiai számítógép-használó, akinek szlovák nyelvű Office 2000 van a gépén, a szlovák szövegeit a szlovák, magyar szövegeit a magyar helyesírás-ellenőrző programmal tudja ellenőrizni! A magyar anyanyelvűek – sőt, a szlovákok is – akár kormányuk által elért jelentős nyelvpolitikai lépésnek gondolhatják ezt, melynek pozitív hatását nem kell magyaráznunk. Természetesen abban a helyzetben nem voltunk, hogy a Microsoft pusztán a mi befolyásunkra döntött volna úgy, hogy beépíti a MorphoLogic-termékeket a szlovák verzióba, de hogy valamilyen szinten ehhez is hozzá tudtunk járulni, az bizonyos.

Ebben a cikkben a magyar nyelvi–nyelvészeti kutatások és az informatika együttműködési lehetőségeit kívántuk bemutatni, jelezve, hogy egy „nyelvtechnológiai forradalom" előtt állunk. Mindössze az a kérdés: ki és mikor fogja megérezni Magyarországon a számítógépes nyelvészeti alapkutatások központi támogatásának teljes hiányát?

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

HUSZÁR ÁGNES
Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete
vepi99@matavnet.hu

# Helycserén alapuló nyelvbotlások

Slips of the tongue based on serial ordering mechanism within one limb can take three different forms:
**Anticipation,** if an element of language emerges earlier than its place in order, eg. *Drani drága* instead of *Dani drága.*
**Perseveration,** if an element emerges also after its place in order, eg. *Drága brotja* instead of *drága botja.*, and the
**Combination** of these two, which in case of speech elements is also called metathesis or spoonerism eg. *Font pordítva* instead of *pont fordítva.*
The elements of language involved in the slip of the tongue can be speech sounds, morphemes, and words. In spontaneous speech, slips of the tongue based on serial ordering mechanism most frequently affect two consecutive elements of language. The more distance there is between the two elements of language, the less probable it is for them to change places. Change of place beyond the bounds of a limb is extremely rare. This tends to prove that the working memory buffer simultaneously stores elements amounting to approximately one limb.

## Mikor cserélhetnek helyet nyelvi elemek a beszédprodukció során?

A helycserén alapuló nyelvbotlásoknak sajátos tudománytörténeti jelentőségük van. Tanulmányozásuk inspirálta ugyanis a kitűnő agykutató Lashleyt egy alapvető, a beszédprodukció-kutatást gyökeresen megváltoztató felismerésre. Lashley egy 1951-es cikkében hívta fel először a figyelmet a sorrendiség alapvető fontosságára az emberi és az állati viselkedésben.

A beszédprodukcióval, azon belül a nyelvbotlásokkal foglalkozó kutatások eddig az időpontig nem vizsgálták a „gondolattól a szóig" terjedő utat, nem találván problematikusnak. A nyelvbotlásokkal foglalkozó kutatások ekkor már több mint egy fél évszázada folytak. 1895-ben jelent meg az első német nyelvű nyelvbotlásgyűjtemény, Rudolf Meringer és Carl Mayer munkája. Ők a nyelvbotlásokat pusztán leíró kategóriák alapján osztályozták. A létrejöttük okát kereső magyarázatokat Garrett joggal nevezi "vetélkedési elméleteknek". Wundt például újgrammatikus terminológiával „képzetek harcának" nevezte a nyelvbotlások létrejöttének okát. Mint Meringer, s nyomán Wundt leírta, a nyelvbotlások során a beszélő néha egy másik lexémát mondott ki, mint amit akart, pl. mikor a *Schiff-*et mondott *Fisch* helyett. Más esetben két lexémából jött létre egy nemlétező harmadik, mint *csorik* a *csordogál* és a *folyik* összeolvadásaként. Gyakran előfordult az is, hogy egy nyelvi elem előbbre vagy hátrább került, vagy két elem helyet cserél a beszéd folyamatában, azaz sorrendi hiba jött létre. Mindkét hibatípus létrejöttét a két nyelvi elem „harcával" magyarázták Ma már világosan látjuk, amit Meringer, Wundt és Freud nem vettek észre, hogy a lexémacserék és a sorrendi hibák a nyelvi tervezés két, egymást követő szintjének „selejtes termékei".

Lashley szakított először azzal a naiv feltételezéssel, hogy a beszéd nem más, mint „a memóriában meglevő kézirat felolvasása" (E.B. Titchener 1909, idézi Bock 1999: 455). Példáinak, a beszélt nyelvből származó spoonerizmusoknak, illetve az elgépeléseknek segítségével bizonyítja azt, hogy a beszéd és az írás folyamatában később következő elemek anticipációs módon előbb kerülhetnek sorra. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a kimondás pillanatában a következő nyelvi közlés egy része hozzáférhető, azaz beszédközeli állapotban, a fonetikai reprezentáció formájában már megvan. A gondolattól a szóig, vagy – korszerűbb terminológiával fogalmazva – a szándék és a konceptus még nem konkrét nyelvi szintjétől az akusztikumig terjedő utat Lashley minimálisan két szakaszból állónak tartotta. Ő fogalmazta meg először azt a gondolatot, hogy bizonyos agyi reprezentációknak már készen kell lenniük ahhoz, hogy a beszédprodukció előkészítésének utolsó szakaszában ezeknek egyes elemei, a szókezdő hangok a beszédben, vagy a grafémák az írásban helyet cserélhessenek.

## A beszédprodukció szakaszosságának kemény bizonyítékai

A beszédprodukció során a kommunikatív szándéktól, az úgynevezett *message*-től jutunk el a hangzó beszédig. Ennek legelső szakasza még a nyelvelőttes tervezéshez tartozik. A *message* maga a gondolkodás és a nyelv metszéspontján jön létre, így a megfigyelés, még az önmegfigyelés számára is nagyon kevéssé megragadható. Minéműségéről, szerkezetéről éppen ezért keveset tudhatunk. A szakmai közvélekedés szerint konceptuselemeket, valamint a beszélő szándékának megfelelően (ige)időre, módra, számra vonatkozó információkat tartalmaz. (Bock, 1999: 453)

Ma már kísérleti tények támasztják alá Lashley sejtését, hogy a nyelvelőttest követő, szorosan vett nyelvi feldolgozás két egymást követő szakaszon halad át. Az első a grammatikai feldolgozás szakasza. A grammatikai kódolási szakaszba beletartozik a lemmakeresés, a szintaktikai szerkezetek, vonzatstruktúrák kialakítása, a morfológiai egyeztetés. A második egy fonetikai-akusztikai tervezési szakasz. A két tervezési szintnek más-más nyelvbotlástípusok felelnek meg, ezt Garrett, Stemberger és mások is bizonyították.

A **grammatikai tervezési szint hibái** általában véve szótévesztések. A legáltalánosabb eset, mikor a célszó helyett egy másikat mond az ember. Az ún. freudi elszólások egy része is ilyen, pl. amikor az elnök az ülést *bezárja,* ahelyett, hogy *megnyitná.* Ide tartoznak a kontaminációk, amikor két lexéma alkot egy öszvér harmadikat, pl. *csorik* a *folyik* és a *csordogál* összeolvadásaként. Ezekre a nyelvbotlásokra jellemző, hogy többnyire azonos szófajú szavak lépnek egymás helyére. A grammatikai tervezési szint lényegében megfelel a nyelv paradigmatikus tengelyének. A grammatikai tervezési szint munkájának jellegzetes döccenése a nyelvbotlások mellett a **nyelvemen van** jelenség . Ekkor a lemma, az absztrakt entitás a beszélő számára már megvan, a lexéma konkrét hangalakjából azonban csak töredékeket tud felidézni: Tudja, milyen hanggal kezdődik, hány szótagú a szó stb.

A **fonetikai-akusztikai tervezési szakasz hibái** a sorrendi hibák, az anticipációk, a perszeverációk és a kettő együttes fellépése, pl. a metatézis, a spoonerizmus.

A fonetikai-akusztikai tervezési szint megfelel a nyelv szintagmatikus szerveződésének.

Elemeit a grammatikai komponens a hosszútávú memóriából meríti, a fonetikai-akusztikai pedig a munkamemóriából.

Lashley sejtését a nyelvi előkészítés e két alapvető szakaszának egymást követő működéséről az utóbbi időkben kísérletileg is sikerült bizonyítani. Levelt és munkatársai olyan kísérletet folytattak le, melynek során a kísérleti személyeknek képeken látható tárgyakat, élőlényeket kellett megnevezniük. Közben olyan szavakat hallottak, melyek vagy szemantikai vagy hangzásbeli kapcsolatban álltak az elvárt szóval. Pl. a megnevezendő *birka (sheep)* képéhez elhangzott a jelentésében közel álló *kecske (goat),* és a hangzásában hasonló *sheet 'lepedő'.* Zavaró interferenciahatás a szemantikailag közel álló szavak esetében csak akkor lépett fel, ha elhangzásuk megelőzte a kép megmutatását. A hangzásbeli hasonlóság akkor okozott hosszabb reakcióidőt, ha a zavaró szó a kép megmutatásával egyidejűleg, vagy azt követően hangzott el. (Levelt, et al.,1999:123) Ez az tapasztalat azt bizonyítja, hogy a szemantikai feldolgozás a hangalak felidézése előtt egyértelműen lezárult.

Turennout, Hagoort és Brown természettudományos bizonyítékokkal szolgáltak a két szakasz viszonylagos önállóságáról. Egy speciális agyi tevékenység (lateralized readiness potential, LRP) mérésével bizonyították be, hogy, mint cikkük címe mondja: „a szintaxistól a fonológiáig 40 msec"-nyi különbséggel jut el az ember, azok a főnévi csoport nyelvtani nemének meghatározásától (a lemma szintje) a szókezdő beszédhang felidézéséig. (Turennout, et al. 1998).

## A sorrendi hibák típusai

A sorrendi hibák alapjában véve lehetnek anticipációs és perszeverációs elvételek.

**Anticipáció** esetében egy később sorra kerülő nyelvi elem jelenik meg a kelleténél korábban, így pl. a *Drani drága* esetében az *r* a szándékozott *Dani drága* helyett.

**Perszeveráció** során, ezzel szemben, egy már elhangzott nyelvi elem nem törlődik és fellép a beszédfolyamat későbbi helyén (is), mint az *r álló a brokát brotjá* -ban (helyesen *brokát botja* lett volna).

**Anticipációs és perszeverációs** elemek **kombinálódása** is előfordul. pl. *a hóutakon főhullás várható a főutakon hóhullás várható* helyett. Azt a hibatípust, melynek során a két egymást követő szó kezdő beszédhangja cserél helyet egymással, **spoonerizmus**-nak nevezik Spooner tiszteletesre emlékezve. A nevezetes teológiai professzor állítólag gyakran mondott olyanokat, hogy *our queer old dean our dear old queen* helyett. (Lashley szerint Spooner enyhén afáziás volt, Eysenck és Keane, valamint Fromkin tudatos jópofáskodást sejtenek a szállóigékké vált példák hátterében.) Magyar példa a *font pordítva pont fordítva* helyett.

Az anticipációs és perszeverációs sorrendi hibák előfordulnak szóbelseji helyzetben, egy tagmondaton belül és két tagmondat között is. Előfordulásuk gyakorisága azonban nagyon is különböző. Általában elmondható, hogy minél közelebb van a két nyelvi elem egymáshoz, annál valószínűbb a helycsere. Berg összesen 1257 sorrendi hibát talált a maga 6000 elemből álló német nyelvű korpuszában. Ebből mindössze 60 (0,5%) olyan volt, amelynek létrejötte a tagmondathatáron

túlnyúló hatás eredménye. Egy tagmondaton belül létrejövő sorrendi hibák esetében az anticipáció és a perszeveráció aránya kb. 70%–30%, a tagmondathatáron túllépő anticipáció és perszeveráció aránya 50%–50%. (Berg, 1988:91).

## Hogyan kezelik a beszédprodukciós modellek a helycserés nyelvbotlásokat?

A beszédprodukció működését leképezni kívánó modellek két nagy típusba sorolhatók. Ezek alapvető különbségeire jellemző az, ahogy a sorrendi hibákat kezelik.

Egy részük ún. **szeriális** (**autonóm** vagy **moduláris**) modell. Ezekre a modellekre az a jellemző, hogy a beszédprodukciót egymástól viszonylag független modulok egymást követő (szeriális) működéseként gondolják el, ahol az első modul végterméke a második modul alapanyagaként szolgál. A szeriális modellek egyik korai példája Morton logogén koncepciója. A lexikai egységek e felfogás szerint ún. logogének formájában tárolódnak az elmében. Ezek a lexikai keresés során aktívan várnak azokra a specifikus információkra, melyekre érzékenyek. Ha a keresett logogén eléri az aktivációs küszöbértéket, kiválasztódik, ezzel aktivációja a nullára csökken. Ezzel az első szakasz lezáródik, s kezdődik a második, a fonetikai-akusztikai tervezés szakasza. Ez egy merev szeriális modell, csak az egyetlen kiválasztott elem jut el a fonetikai kódolás szakaszába. Visszacsatolásra nincsen mód.

A később keletkezett moduláris-szeriális modellek (pl. a Levelt 1989-es könyvében részletesen kifejtett koncepció) már nem ennyire merevek, megengedik a modulok részleges párhuzamos működését és így a visszacsatolásra is adnak lehetőséget. Ezekre is jellemző azonban az, hogy normális működés esetében csak egy, a kiválasztott elem kerül be a fonetikai tervezés szakaszába.

A konnekcionista jellegű **aktivációterjedéses** modellek (Dell, MacKay. Stemberger, Berg) működésekor ezzel szemben nagyon sok elem vesz részt a versenyfutásban. Ezek a modellek minimálisan három szintű csomópontot tartalmaznak. A konceptus-szint aktivált csomópontja vízesésszerűen terjeszti tovább az aktivációt a következő, a lemma szint vele kapcsolatban álló csomópontjaihoz. A legmagasabb aktivációs szintet felmutató lemma aztán a legalsó, a fonológiai-fonetikai szintre terjeszti tovább az aktivációt, így választódik ki a fonetikai -akusztikai szinten a lexéma. Az aktivációterjedéses modellek egy része csak előre, a konceptus-szinttől a fonetikai szint felé tételezi fel az aktiváció terjedését, mint Humphreys, Riddock és Quinlan „kaszkád" ('vízesés')-modellje. Más modellek, pl. Dellé és Stembergeré az aktiváció terjedését mindkét irányba, a konceptus szinttől a fonetikai szint felé és ellenkező irányba is feltételezik. (Levelt et al., 1998: 124)

Az aktivációterjedéses modellek a felülről lefelé és alulról fölfelé való aktivációterjedéssel magyarázzák a *lexical bias effect*-nek ('lexikai eltérés effektusa') nevezett jelenséget, azt, hogy a statisztikailag valószínűnél háromszor többször fordulnak elő az hangcserén, -betoldáson stb. alapuló elszólások esetében szótárilag létező szavak. Ha pl. a *perc* szó kerül elszólási helyzetbe, sokkal valószínűbb, hogy *porc* vagy *pörc* lesz belőle, mint *pirc* vagy *parc*. Ezt úgy magyarázzák, hogy ha az *e* fonetikai csomópont valamilyen okból akadályoztatva van, a *p, r, c* csomópontok visszafelé aktiválják a *porc* vagy *pörc* lexéma csomópontját is. Másik fő érvük, hogy a fonetikai

csomópontokról a lexémák csomópontjaihoz visszasugárzó aktivációval kielégítően magyarázhatók a Garrett által *mixed errors*-nak ('vegyes hibák') nevezett elég gyakori nyelvbotlások. Ezeknek a nyelvbotlásoknak az esetében mind a jelentés, mind a hangalak között találunk összefüggést vagy hasonlóságot. Garrett példái *oyster* ('osztriga') *lobster* ('homár') helyett, vagy *cat* ('macska') *rat* ('patkány') helyett.

Levelt és munkatársai kísérleti helyzetben hasonlították össze a kétszintű szeriális modell, valamint a csak előre ható és a visszafelé is ható aktivációt feltételező aktivációterjedéses modell prediktív erejét. A tesztsorozat eredményeit értékelve azt állapították meg, hogy egy kellően rugalmas kétszintű szeriális modell is tudja magyarázni a vegyes hibákat és a lexikai eltérítés effektusát is. Erre szolgál egy posztlexikális editor beillesztése a modellbe. Ezek a hibák tehát még nem indokolják feltétlenül az aktivációterjedéses modellek alkalmazását. (Levelt, et al. 1998:40)

A sorrendi hibákat mindkét fajta beszédprodukciós modell tudja kezelni. A két lépcsőt tartalmazó szeriális modellek közül pl. Shattuck-Hufnagel *Slot-and Filler* modellje kitűnően magyarázza a spoonerizmusokat. (Másfajta nyelvbotlások magyarázatára jóval kevésbé alkalmas.) E szerint az adott nyelvben létezik egy rá jellemző szótagstruktúra (*template*), amely megfelelő számú (kitöltetlen) réssel rendelkezik. A modell a hiány, rés (*slot*) és az azt kitöltő elem (*filler*) organikus összefüggésére épít. Ez a fajta koncepció egyébként már Pike tagmemikus nyelvtanából is ismerős. Olyan nyelvbotlásokat, mint *Maars and Botley Baars and Motley* helyett a következőképpen magyarázza. Miután a második név kezdő hangzója elfoglalta az első név kezdő mássalhangzójának helyét, a fölöslegessé vált *B* átkerült a második név első hangzójának üressé vált helyére. Volt tehát két rés, két kitöltő elem, ezek helyet cseréltek. A spoonerizmusokat könnyed eleganciával magyarázó modell azonban nem tud mit kezdeni a spontán beszédben gyakran előforduló hangzóbetoldás, hangzókiesés eseteivel, sőt tulajdonképpen az egyszerű anticipációs, perszeverációs jellegű elszólásokat is meglehetős nehézkességgel kezeli.

Sorrendi hibák egyébként nem csak a beszédhangoknál, hanem a tőmorfémák/lexémák szintjén is előfordulnak. A rendkívül gyakran előforduló anticipációs és perszeverációs elszólások helyett néhány példát mutatok a spoonerizmushoz hasonló morféma- és lexémacserékre. Példák a morfémacserére: *Hátadzik a borsó borsódzik a hátam* helyett. A mondatban helyet cserélhetnek a lexémák is, az ige alanya és tárgya, a kezdő- és véghatározó stb.. Pl. *Mondat kerül a pont végére, kérdést kapok a válaszomra, minden kérdésből tehető fel tárgy.*

A sorrendiségen alapuló hibák létrejöttének magyarázatához mindenekelőtt a munkamemória alaposabb megismerése szükséges. „A munkamemória az emlékezetnek az a része, amelyben az éppen aktivált emléknyomok felidéződnek: az aktivált lexikális egységek és szerkezetépítő algoritmusok integrálásának a lefuttatásához biztosít tároló kapacitást. A munkamemória az információk gyors összeépítését és rövid idejű tárolását is lehetővé teszi." (Gósy, 1999: 35). A munkamemória mind a beszédprodukcióban, mind a beszédértésben fontos szerepet játszik, mint egy gyorsan feltölthető és gyorsan kiüríthető memóriaautomata." (Bánréti, 1999:13)

A szeriális modellek számolnak a munkamemória létezésével. A munkamemória terjedelmét a 7+-2 számmal szokták jellemezni, ahol ezek az egységek nem feltétlenül csak szavak, hanem lexikai egységek, pl. több szóból álló frazeologizmusok is lehetnek. Más megközelítés szerint a munkamemória terjedelme kb. egy tagmondat. Ezt a nyelvbotlások is alá látszanak támasztani. Nagyon ritka az a sorrendi hiba, amelyben a két érintett elem két külön tagmondatban van. A munkamemóriát persze egy állandóan ürülő és újratöltődő tartálynak kell elképzelnünk. Terjedelme mindenképpen korlátozott azonban. Erre figyelmeztet az, hogy egy túlságosan sok elemből álló tagmondatot próbálunk mondani, nagyobb az esélye a sorrendi hibázásnak. Mintha „túlcsordulna" a munkamemória az ilyen hosszú szerkezetek esetében: „...*figyelemre méltó (* kiállított példány) *a Huszár Dávid által Pápán 1577-ben nyomtatott Heidelbergi Káté magyar fordítása".* Helyes sorrenddel: *figyelemre méltó a Heidelbergi Káténak Huszár Dávid által Pápán 1577-ben készített és nyomtatott magyar fordítása.*

Az **aktivációterjedéses modellek nem tételeznek** fel külön **munkamemóriát**. Az ő elképzelésük szerint mind a beszédértés, mind a beszédprodukció folyamata az egységes memóriában, a konnekcionista hálóként elképzelt mentális lexikonban zajlik. (Berg, 1988: 129—131) Ezt a hálózatot egy n-dimenziós hipertérnek kell elképzelnünk, ahol az aktiváció az egyes csomópontokról sugárszerűen terjed más csomópontok felé minden irányba. Az aktivációterjedéses modellek készítői azzal érvelnek, hogy ez egy rendkívül takarékos modell, hiszen nem kell például annyi *m*-t tárolnia, ahány szóban és annyiszor az előfordul. (Berg, 1988: 133)

Az aktivációterjedéses modellek alkotói az összeadódó aktivációimpulzusok összességeként kiemelt elemek egymás utániságaként határozzák meg a beszédprodukció végeredményét. Ők is látják azonban, hogy pl. az azonos elem többszöri előfordulásánál a modell nem tudja biztosítani a hibátlan végterméket. (Stembergert idézi Berg, 1988:134) Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a sorrendiség biztosítása az aktivációterjedéses modellek komoly gyengéje, nem látszik indokoltnak a munkamemória mellőzése.

## A tagmondat határain túli helycserék

Az egy tagmondat határain túlnyúló, szövegkoherenciát biztosító jelenségek teszik lehetővé a szövegalkotást, beszédértés során pedig a szövegértést. A szövegkoherencia eszközei közé tartoznak az azonos referencia különféle kifejezései: névmásítás, egyeztetés. Bizonyos fajta afáziások éppen az olyan feladatokban nyújtanak gyengébb teljesítményt, amelyek azt kérték tőlük, hogy mondják meg, mely névmási elem és főnév azonos referenciájú. (Bánréti, 1999:39-44)

A szövegkoherenciát biztosító jelenségek esetében érintenünk kell a memória kérdését. Mind a szövegalkotás, mind a szövegmegértés esetében szükség van arra, hogy az egész szövegre vonatkozó elemeket (referencia, idő, aspektus, modalitás stb.) a memóriába emeljük és ott elevenen tartsuk. A neurológiai adatok arra utalnak, hogy mind a szövegprodukció, mind a szövegértés tekintetében háromféle memóriát kell megkülönböztetnünk.

A **rövid távú memória** (***working memory buffer)*** (beszédprodukciónál **munkamemóriá**nak szokták inkább nevezni) maximum 2-5 szószerkezetet, vagy 8-20 másodpercnyi hangzó szöveget képes tárolni (Givón, 1995:344). Az **epizodikus emlékezet** (*episodic memory)* arra szolgál, hogy a hosszabb beszédegységeket tárolja, immár nem azok felszíni grammatikai formájában. A beszédértés esetében az epizodikus memória transzferszerepet játszik a rövid távú és a **hosszú távú** (*long-term memory)* memória között. Az epizodikus memória helye – beszédértés esetén bizonyítottan – az agyban a hippocampus, egy, az agykéreg alá hajló szürkeállomány-lemez. „Hogy kapcsolatban áll a rövid távú memóriának hosszú távúra való átvitelével, azt onnan tudjuk, hogy a hippocampussérült betegeknek feladatmemorizálási nehézségeik vannak" (Rose, 1983: 265). Kísérleti tények bizonyítják, hogy az agykéreg alatt található thalamus is szerepet játszik a rövid távú memóriában (Johnson and Ojemann, 2000: 224—5).

Bár az emlékezetnek ezt a működését eddig leginkább beszédértési kísérletekkel bizonyították, „ez a rendszer kétségkívül alapvetően azonosan működik mind a szövegalkotás, mind a szövegértés során, bár az epizodikus emlékezet mentális reprezentációjának nem kell szükségképpen azonosnak lenni" (Givón, 1995: 344). Az újabb kísérleti tények azt látják bizonyítani, hogy a thalamus a beszédprodukcióban is szerepet játszik (Johnson and Ojemann, 2000: 218—223). Más kísérletek azt támasztják alá, hogy a thalamus mellett a szintén az agykéreg alatt elhelyezkedő putamen (a csíkos test egyik része) is szerepet játszik a beszédprodukcióban.

Nyilvánvaló, hogy a memóriában megőrződnek olyan elemek, melyek lehetővé teszik a koherens szövegalkotást. A koherenciát biztosító elemek közé tartozik az egyeztetés. A tagmondat határán túllépve gyakran előfordul az, hogy az alaki egyeztetés értelmi egyeztetésre vált át. Az első tagmondatban egy egyes számú mennyiségjelzős főnévi csoportra a következő tagmondatokban a koreferens névmások már többes számúak, pl."...*a rengeteg kétféle színű, keményfából készített hatalmas, venezuelai ernyőről, melyek olyan vékonyak voltak, hogy szinte át lehetett látni rajtuk" (*A Robbe-Grillet: Tükörkép. Ab Ovo, 1998:133). Egymást követő mondatokban ez még gyakrabban van így:: „...*megérkezett a csinos és jelentéktelen fiatal pár is...Ők is kitűnőnek találták Mrs. Haxton koktélreceptjét.* (Hunyady Sándortól idézi Rácz, 1991: 162) A konzervatív nyelvművelő szemlélet még különálló szövegmondatok esetében sem helyesli az alakiról értelmire változó egyeztetést. (Tompát idézi 1980-ból Rácz, 1991: 153)

A beszédprodukció folyamán célszerű feltételezni valamiféle szövegterv, pl. *tematikus szövegbázis* (Dressler) létezését, illetve a szöveg legfontosabb szerkezeti elemeinek, pl. *cselekvő, ok, cél, eszköz ,idő, hely* (Pike) meglétét. Ezek a konceptus szintjén lennének, helyük tehát nem a föntebb definiált munkamemória lenne, hanem a beszédprodukcióban szerepet játszó epizodikus memória. Ennek a (nem konkrét nyelvi jellegű) tematikus szövegbázisnak az egységeiből vezetődnek le az egyes mondatok fő mondatrészei. A koreferens elemek az egyes mondatokban nyerik el felszíni nyelvi formájukat, pl. *fiatal pár, fiatal házasok, Ádám és Éva* stb.. Ezeket a beszélő mind a tematikus szövegbázis adott elemét hívja elő, hol gyűjtőnévi, hol többes számú, hol személynévi formában.

Élettől és nyelvtől idegen dolog tehát az egyik mondat felszíni megjelenéséhez kötni a következő mondat névmási elemének egyeztetését.

A szöveg hallgatása és megértése közben a beszédprodukcióval ellentétes folyamat zajlik le: a hallgató fejében kialakul egy, a beszélő szövegbázisához hasonló szerkezet. Pszicholingvisztikai kísérletek bizonyítják, hogy névmási visszautalás esetében is aktiválódik a szövegelőzménynek az adott névmással azonos referenciájú több eleme is. „...talán az anaforikus proformák egyik integratív szerepe éppen az, hogy arra kényszerítik a „megértőt", hogy állandóan a teljes szemantikai reprezentációhoz nyúljon, vagyis szemantikailag gazdagabbá teszi a megértést." (Pléh, 1998: 172)

A tagmondathatáron átnyúló nyelvbotlásszerű jelenségeknek két csoportját vizsgálom.

**1. Mondatátszövődés**

É. Kiss a mondatátszövődést, „a főmondat és az alárendelt mondat(ok) anyagának összekeveredését" (uő, 1999: 167) nagyon szigorú szabályokat követő jelenségcsoportként írja le. „...feltételezzük, hogy a mondatátszövődés is olyan jellegű művelet, mint a fókuszkiemelés, a kvantorkiemelés és a topikalizáció: lényegében ezek mondathatáron átívelő változata." (Uő, 1999: 157)

A mondatátszövődés nem léphet fel tetszés szerinti alárendelés esetében, csak a tárgyi, ritkábban alanyi alárendelések esetében fordulhat elő ez a jelenség. É. Kiss a mondatátszövődés legfontosabb szabályait a következőképpen fogalmazza meg: „ Csak alárendelt mondatból kerülhet összetevő fölérendelt mondatba.... Csak jobbról balra vihető összetevő...Csak a mondat ige előtti részébe kerülhet „idegen anyag"". (Uő, 1999:156—157)

Az első két szabály úgy érthető, hogy csak az első helyen álló főmondatba „szövődhet bele" a második helyen álló alárendelt tagmondat valamely eleme, többnyire topikként, fókuszként vagy kvantorként. Több tagmondatból álló mondategészek esetén előfordulhat az, hogy egy alárendelt mondat egyik eleme a saját, előtte álló, relatív főmondatába „szövődik bele", vagy az is, hogy egy főmondatba két különböző alárendelt tagmondatból is kerül egy-egy elem. Az azonban kizárható, hogy a főmondat egyik elemét tegyük át a mellékmondatba. Ekkor agrammatikus mondat jönne létre. Ugyancsak agrammatikus mondatot eredményezne, ha egy első helyen álló mellékmondat valamely elemét próbálnánk meg „beleszőni" a második helyen álló főmondatba.

A mondatátszövődést mint jelenséget értelmezhetjük nyelvbotlásként. Nem szeretnénk a vaskalapos nyelvművelési szempontok szerint hibáról, nyelvi vétségről beszélni, de annyit bizonyosan el lehet fogadni, hogy az átszövődéses mondat nem az egyetlen elfogadható szórendi variáns. A *Jánost szeretném, ha jönne* átszövődéses mellett szokásosabb forma az *Azt szeretném, ha János jönne.* (É. Kiss kötelezően fellépő átszövődésről beszél a *Mari senkit nem szeretne, hogy meghívjunk* féle mondat esetében, de a többi példánál ő is megengedi a választást. ( Uő, 1999: 158)

A mondatátszövődés mint nyelvbotlás egyértelműen a sorrendiséget megbontók közé tartozik. Azon belül **kizárólag anticipációs** jellegű lehet. A tárgyi (ritkábban alanyi) alárendelt mellékmondatból kvantorként, topikként vagy fókuszként az elöl álló főmondatba kerülő elemet a

főmondat igéje mintegy saját vonzataként fogadja, vele egyezik számban, tárgyhatározottságban. Pl. *„Jánost szeretném, hogy meghívjuk."* Ezzel szemben: *Kit szeretnél, hogy meghívjunk?"*(É. Kiss, 1999:163.) Ugyanakkor az átszövődött főmondatból eltűnik az utalószó. Pl. *„Marit is jó volna, ha meghívnánk,* nem lehetséges viszont utalószóval: *Az Marit is jó volna, ha meghívnánk".* (É. Kiss, 1999: 161)

**2. Fölös vagy elmaradt negáció**

Ezzel az elszólástípussal alanyi, tárgyi , határozói alárendelést tartalmazó összetett mondatoknál találkozunk. Lényege az, hogy sokszor függő idézetet tartalmazó alárendelt tagmondat tagadó eleme átkerül ugyan a főmondatba, de fölösen megmarad a mellékmondatban is. Pl. *Nincs kizárva, hogy ebbe nem bukom bele. Megóvja tőle, hogy ne találkozzunk.*

A jelenség mechanizmusát egy közismert Petőfi-idézeten próbálom meg bemutatni. *A virágnak megtiltani nem lehet, hogy ne nyíljék, ha jő a szép kikelet.* Az abszolút főmondat infinitivusban álló tartalmas igéjének: *megtilt,* jelentése tagadott felszólítás: 'parancsolom, hogy ne tedd'. Ha a főmondatba egy negáció nélküli igét állítanánk, a mondat így hangzana: *Azt parancsolom a virágnak, hogy ne nyíljék.* Ha a főmondat igéjét egy negatív lexikai jegyet tartalmazóra cserélem, így hangzik: *Megtiltom a virágnak, hogy nyíljék.* A mellékmondat negációs eleme felkerült a főmondatba, így annak tagadószava fölöslegessé vált és eltűnt. A főmondatba ekkor egy hatóképzős létigét teszek, a tartalmas ige ennek alanya lesz infinitivusz formában: *A virágnak meg lehet tiltani, hogy nyíljék.* Azután ezt az egész igei csoportot tagadom: *nem lehet megtiltani.* A mellékmondatnak ettől még helyesen állítónak kellene maradnia, hiszen az változatlanul a főmondat infinitivuszi alanyának, a *megtiltani*-nak van alárendelve.

Hasonló jelenség, amikor a negatív jelentésű, de negációt nem tartalmazó főmondati ige hatására a mellékmondatból törlődik a tagadószó, pedig szükség lenne rá. Pl. *Megvádoltak bennünket, hogy a tényeknek megfelelő döntést hoztunk.*

Még bonyolultabb eset a következő: *Nem tagadtuk, hogy csak tisztességes emberek vannak a rendőrök között.* A mellékmondat függő idézete egyenes idézetként nyilván így értelmezhető: *Nem csak tisztességes emberek vannak a rendőrök között.* Ezt függő idézetté alakítjuk, ekkor a tagadó elem a főmondat igéjében *'tagad'* ölt testet. *Tagadjuk, hogy csak tisztességes emberek vannak a rendőrségnél.* A következő lépésben a főmondat igéje elé került a *nem* tagadószó. Ezzel viszont a főmondat igei állítmánya állítóvá válik: *nem tagadom,* azaz 'állítom'. Ekkor a mellékmondatban meg kellett volna jelennie a tagadószónak.

Ezeket a jelenségeket azért tekintem egy sorrendi hiba megnyilvánulásának, mert egyszer már a negáció átkerül szemantikai jegy formájában a főmondat igéjébe, de mégis megmaradt a mellékmondatban is, illetve a negációs elem újabb megjelenésével a tagadás a főmondatban maradt, pedig meg kellett volna jelennie a mellékmondatban is.

Mind a mondatátszövődés, mind pedig a fölös, illetve elmaradt negáció anticipációs jellegű nyelvbotlás. Ez is azt látszik bizonyítani, hogy az egy tagmondatnál hosszabb szövegek esetében a (munka- és az epizodikus) memória másként működik, mint az egy tagmondatnyi egységeknél.

## Irodalom


**Bánréti Z.** (1999) „Megjegyzések a neurolingvisztikáról." Uő (szerk.) *Nyelvi struktúrák és az agy. Neurolingvisztikai tanulmányok.* Budapest: Corvina. 7—58. oldal.

**Berg**, T. (1988) *Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell.* Niemeyer: Tübingen.

**Bock,** K. (1999) „Language Production." Robert A. Wilson and Franck C. Keil (ed.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences.* Cambridge, Massachusetts MIT. 453—456. oldal.

**Givón,** T., (1995) *Functionalism and grammar.* J. Benjamin P: Amsterdam.

**Gósy** M. (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.

**Johnson,** M. D. , G. A. **Ojemann,** (2000) „The Role of the Human Thalamus in Language and Memory: Evidence from Electrophysiological Studies" *Brain and Cognition* v. 42., 218—230. oldal.

**É. Kiss** K.(1999) „A mondatátszövődés". Uő—Kiefer F.—Siptár P. *Új magyar nyelvtan.* Budapest: Osiris. 156—168. oldal.

**Levelt**, W.J. M., **Schriefers**, H., A. S. **Meyer,** T. **Pechmann,** D. **Vorberg**, J. **Havinga,** (1999) „The Time Course of Lexical Access in Speech Production: A Study of Picture Naming," *Psychological Review* v. 98. 122—142. oldal.

**Pléh** Cs. (1998) *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest: Osiris.

**Rácz** E. (1991) *Az egyeztetés a magyar nyelvben.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

**Rose,** S. (1983) *A tudatos agy.* Budapest: Gondolat.

**Rosen,** H. J., J. G. **Ojemann,** J. M. **Ollinger,** S. E **Petersen** (2000) „Comparison of Brain Activation during Word Retrieval Done Silently and Aloud Using fMRI". *Brain and Cognition* v. 42. 201—217. oldal.

**Shattuck-Hufnagel,** S. (1979) „Speech errors as evidence for a serial ordering mechanism in sentence production". W. E. Cooper and E. C. T. Walker (eds.), *Sentence processing.* N. J. Erlbaum: Hillsdale, 295—342. oldal.

**Turennout,** M. v., P. **Hagoort,** C. M. **Brown** (1998) „Brain Activity During Speaking: From Syntax to Phonology in 40 Milliseconds" *Science* v. 280. 572—574. oldal.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

MENYHÁRT KRISZTINA
MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium
Kmenyhart@osiris.elte.hu

# Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél

The paper aims at investigating the text comprehension process of Hungarian–Bulgarian bilingual and Hungarian and Bulgarian monolingual children (ages between 9 and 12, altogether 100 pupils). The monolingual children had to listen to a short story (tale) either in Bulgarian or in Hungarian while the bilinguals in both languages. 10 comprehension questions were asked in relation to the subjects, location, interrelations, etc. of the heard story. Analysis focused on the correct answers of all groups, on the differences between the girls and the boys, as well as on the false answers. No significant difference was found (i) between the mono- and the bilinguals, however the speech comprehension performance of the bilingual children showed relatively great deficits, and (ii) among the various age groups that contradicts the teaching expectations in both the Hungarian and Bulgarian schools.

## Bevezetés

A kommunikáció folyamatában természetesnek vesszük, hogy beszélgetőpartnerünk megérti közléseinket. Számos esetben a beszélőben fel sem merül, hogy a hallgatónak esetleg nehézséget okozhat a beszéd feldolgozása. Amikor a kommunikáció egynyelvű és kétnyelvű személyek között valósul meg, az egynyelvű beszélő a beszédprodukció minőségéből tudja megítélni kétnyelvű partnerének nyelvi kompetenciáját. Ez azonban nem minden esetben mérvadó, hiszen a nyelvi és nyelvtani hibákkal tarkított beszédprodukció mögött rejtőzhet jól működő beszédértés, illetve előfordulhat, hogy a „jól beszélő" kétnyelvű szinte semmit sem ért abból, ami elhangzik. Ezek a problémák ritkán állnak fenn a kétnyelvűek egymás közötti kommunikációjában, ugyanis ott lehetőség van arra, hogy ún. „kevert nyelvi működéssel" (Navracsics, 1999: 77) kompenzálják a megértési nehézségeket. Más részről viszont a kétnyelvű személyek általában egynyelvű közegben tanulnak vagy dolgoznak, ezért beszédértésük megítélésében mindig az egynyelvű minta képezi az összehasonlítási alapot. Ez a tény leginkább a kétnyelvű gyermekek számára jelenthet nehézséget az iskolában, hiszen az oktatás rendszerint egynyelvű, függetlenül attól, hogy a többség vagy a kisebbség nyelvén folyik-e a tanítás (vö.: Göncz, 1995: 67).

Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában előbb fejlődik ki a beszédértés, majd ezt követi kis időeltéréssel a beszédprodukció. Feltételezhetjük, hogy a kétnyelvűek tanulási folyamatai is hasonlóképpen zajlanak – tehát kimondhatjuk, hogy a jó beszédmegértés (mind a két nyelven) megalapozhatja egy harmonikus kétnyelvű személyiség kialakulását, amelyik helyt állhat az egynyelvű közegben is.

A beszédmegértés aktív folyamat, amelynek során a hallgató a fülével érzékelt beszédjelenségeket értelmezi (Gósy, 1999: 61). Több szintjét különböztetjük meg, amelyek az elhangzott közlés

összetettségétől függően aktiválódnak. A beszéd feldolgozása a hallással kezdődik, erre épül rá a beszédészlelés, a beszédmegértés és az asszociációs szint. A beszédészlelés teszi lehetővé a hangok, hangkapcsolatok felismerését, vagyis azoknak a különbségeknek az azonosítását, amelyeket a nyelv használ. A beszédmegértés a nyelvi kódrendszer értelmezését, vagyis az adott nyelvre jellemző szintaktikai szerkezetek és szemantikai tartalmak megértését jelenti. A közlés összetettségétől függően a megértési folyamatok működhetnek szó-, mondat vagy szövegszinten. Az asszociációs szinten történik a hallott és megértett közlések összekapcsolása az emlékezetben tárolt ismeretekkel és tapasztalatokkal. Ez a szint elsősorban hosszabb közlések feldolgozásánál aktiválódik, ezért fokozottan szükséges a jó szövegértéshez és a szövegen belüli összefüggések felismeréséhez. A szövegértés és részfolyamatai nem életkortól függő készségek. A szövegértéshez szükséges stratégiák már a beszédelsajátítási folyamat kezdetén megvannak, de az értési folyamatok fejlődése szoros kapcsolatban áll például a mentális lexikon és a kognitív szint fejlődésével.

A jelen dolgozat témája a kétnyelvű (magyar–bolgár) és a magyar, illetve bolgár egynyelvű gyermekek szövegértésének vizsgálata. Az elvégzett kísérletekkel arra kerestük a választ, vajon azonos-e vagy eltérő az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek szövegértési stratégiája és teljesítménye, illetve milyen különbözőségek és hasonlóságok figyelhetők meg a leányok és a fiúk, valamint a különböző életkorú gyermekek eredményeiben. A kétnyelvű gyermekek szövegértési szintjének vizsgálata emellett lehetőséget adhat a domináns nyelvi környezet hatásainak felmérésére is, továbbá arra is, hogy további objektív adatokat szerezzünk a kétnyelvű gyermekek mentális folyamatainak működéséről.

## Anyag és módszer

Az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek szövegértési szintjének felmérésre két azonos időtartamú, de eltérő tartalmú meseszöveget használtunk (1. táblázat).

1. táblázat
*A meseszövegek adatai*

| Nyelv | Időtartam | Beszédtempó | A mese címe |
|---|---|---|---|
| bolgár | 86 mp | 130 szó/perc | A farkas és a róka |
| magyar | 85 mp | 112 szó/perc | Kutya-macska barátság |

A magyar meseszöveg a GMP-diagnosztika részét képezi, amelyet olvasási–tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményének mérésére fejlesztettek ki (Gósy, 1995: 27). A magyar nyelvre standardizált adatok állnak rendelkezésre, ezek alapján 8 éves kortól 100%-os eredmény várható el. Ezt a tesztet adaptáltuk bolgár nyelvre. A bolgár meseszöveg hasonló nehézségű, de más tartalmú, ugyanis két azonos tartalmú mesénél a kétnyelvű gyermekek teljesítménye nem lett volna teljesen objektív (esetleg emlékezetből is megválaszolhatták volna a

kérdéseket). A szövegeket magyar, illetve bolgár anyanyelvű férfibeszélő olvasta fel, átlagos beszédtempóval.

A gyermekek a következő feladatot kapták. Figyelmesen meg kellett hallgatniuk a magnetofonra rögzített szövegeket, ezután szóban 10, megértést ellenőrző kérdésre válaszoltak. A kérdések a szövegekben előforduló szereplőkre, helyszínekre, eseményekre, ok-okozati összefüggésekre vonatkoztak. (Például: Mit főztek a kutyák?; Hová küldték a macskát tejfölért? vagy Miért hazudott a macska?) Az egynyelvű gyermekek anyanyelvükön, míg a kétnyelvű gyermekek mind a két nyelven hallgatták a szövegeket. Az elhangzott helyes vagy helytelen választ, illetve annak hiányát a kísérletvezető rávezette a tesztlapra, továbbá a kérdés és a válaszadás közötti hosszabb időtartamú szüneteket is jelölte. Néhány kérdésnél több választ is elfogadhattunk.

A vizsgálatban összesen 100 egynyelvű és kétnyelvű gyermek (51 leány és 49 fiú) vett részt (2. táblázat).

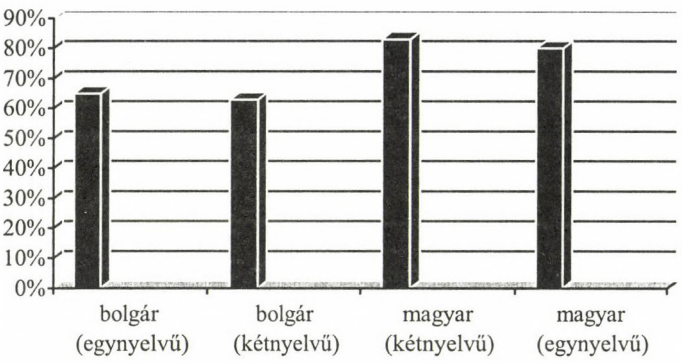
2. táblázat
*A gyermekek életkori adatai*

| Anyanyelv | I. korcsoport | II. korcsoport | III. korcsoport | IV. korcsoport |
|---|---|---|---|---|
| bolgár | 9; 9 év | 10; 9 év | 11; 7 év | 12; 6 év |
| magyar | 9; 7 év | 10; 7 év | 11; 7 év | 12; 9 év |
| kétnyelvű | 9; 4 év | 11; 0 év | 12; 6 év | 13; 9 év |
| átlag | 9; 8 év | 10; 6 év | 11; 9 év | 12; 10 év |

20 gyermek magyar–bolgár kétnyelvű, közülük 13-an a budapesti bolgár iskola növendékei, míg 7-en közülük magyar általános iskolákba járnak. Az egynyelvű gyermekek közül 40 bolgár volt, egy szófiai iskolából, míg másik 40 magyar, egy budapesti általános iskola tanítványai közül került ki. A gyermekeket négy korcsoportra osztottuk, amelyek megfeleltek az általános iskola 3., 4., 5. és 6. osztályának. A kétnyelvű résztvevők között 12 évesnél idősebbeket is találunk, ugyanis kevés azoknak a gyermekeknek száma, akik megfelelő nyelvi kompetenciával rendelkeznek mind a két nyelven. A gyermekek nyelvi kompetenciáját szubjektíve (beszélgetés során), illetve tanáraik megkérdezésével határoztuk meg.

## Kísérleti eredmények

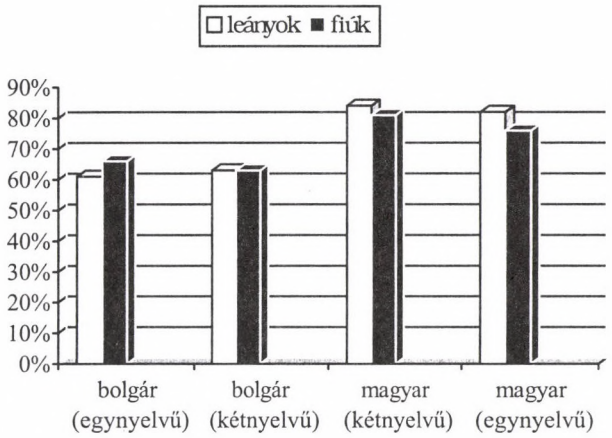
A szövegértés összesített eredményeit az 1. ábra szemlélteti.




1. ábra
*A szövegértés összesített eredményei*

A kapott adatokból kitűnik, hogy a magyar és a bolgár nyelven nyújtott teljesítmény között, a gyermekek anyanyelvétől függetlenül, 15-20% körüli eltérés figyelhető meg (ennyivel jobb a szövegértés magyar nyelven). A bolgár egynyelvű gyermekek eredménye 65%, a kétnyelvűeké a bolgár tesztben ettől nem sokkal marad el (62%). Tekintettel arra, hogy a kísérletben részt vett kétnyelvűek bolgár nyelvtudásával vannak bizonyos gondok (nyelvi, nyelvtani hibák, szegény szókincs, kifejezési nehézségek), az általuk elért eredmény reálisnak fogadható el. Ennek tükrében, az anyanyelvi környezetben élő bolgár gyermekek teljesítménye igen gyenge. A magyar egynyelvű gyermekek ennél sokkal jobb teljesítményt nyújtottak – 80%-ot értek el átlagosan, a kétnyelvűek magyar eredménye pedig még valamivel jobb – 83%. Ezek az adatok azonban messze elmaradnak az elvárt szinttől, amely mindegyik korcsoportban 100%. A magyar tesztben a gyermekek 2, a bolgárban pedig 3-4 kérdésre nem tudtak helyes választ adni.

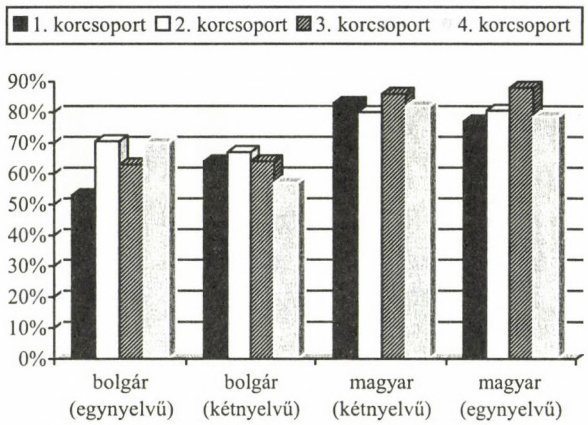
A 2. ábrán foglaltuk össze a leányok és a fiúk eredményeit. A tudományos szakirodalomban még mindig nyitott kérdés, hogyan lehet a nemek között tapasztalható különbségeket objektív adatokkal alátámasztani. Közismert tény, hogy a leányok általában hamarabb tanulnak meg beszélni, és kevesebb nehézségük van a verbális kommunikációval, mint a fiúknak. Másrészről viszont a beszédprodukciós és a beszédmegértési tesztekben gyakran a legjobb teljesítményt nyújtók között is találunk fiúkat (Gósy, 1999: 169).




2. ábra
*Az eredmények nemek szerinti megoszlása*

A kapott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a leányok és a fiúk között a vizsgált életkorban nincs jelentős eltérést. A bolgár egynyelvű gyermekeknél a fiúk eredménye valamivel jobb (66,2%), mint a leányoké (61,2%). A magyar egynyelvű diákoknál ugyanilyen mértékű eltérés tapasztalható, azzal a különbséggel, hogy itt a leányok nyújtottak jobb teljesítményt (leányok 82%, fiúk 76,2%). A kétnyelvű gyermekeknél az eltérések még kisebbek. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a viselkedésben és az érdeklődésben tapasztalható nyilvánvaló különbségek ellenére, a leányok és fiúk beszédmegértési teljesítménye gyakorlatilag azonos.

A 3. ábrán láthatók az egyes korcsoportok eredményei. Miután az iskolai elvárások minden egyes évvel növekednek, azt várnánk, hogy egyenletes, lineáris fejlődést figyelünk meg a négy korcsoport eredményeiben. Az adatok azonban nem ezt igazolják. Egyetlen egy korcsoportnál sem figyelhető meg kapcsolat a beszédértési teljesítmény és az életkor növekedése között. Ez az eredmény igen elgondolkodtató, hiszen a gyermekek szövegértése nem áll arányban az iskolai követelmények növekedésével. Úgy tűnik, hogy sem az iskolarendszerek, sem a gyermekek életmódja (sok televízió-nézés, kevés olvasás és beszélgetés) nem kedvez a szövegértés fejlődésének. A problémák legnagyobb számban a 4. korcsoportnál jelentkeznek, ahol a legtöbb esetben a szövegértési teljesítmény csökkenését figyelhetjük meg, holott az iskolában éppen ekkor kerülnek előtérbe a hosszabb szövegek megértését és értelmezését elváró feladatok.




3. ábra
*A korcsoportok eredményei*

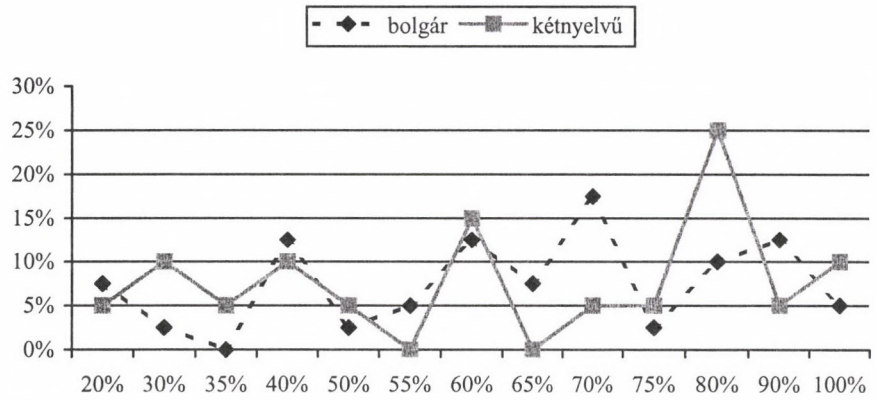
A korcsoport-teljesítményben nincs eltérés az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek között, mindenhol ugyanazt a tendenciát figyelhetjük meg. Még több részletet tudhatunk meg az életkor hatásáról, ha megvizsgáljuk a korcsoportokon belüli eredmények szórási adatait (3. táblázat).

3. táblázat
*A korcsoportok beszédértési eredményeinek szórási adatai*

| Anyanyelv | 1. korcsoport | 2. korcsoport | 3. korcsoport | 4. korcsoport |
|---|---|---|---|---|
| bolgár (egynyelvű) | 20% – 80% | 40% – 100% | 20% – 100% | 40% – 90% |
| bolgár (kétnyelvű) | 30% – 100% | 30% – 100% | 20% – 80% | 35% – 80% |
| magyar (kétnyelvű) | 80% – 90% | 70% – 90% | 70% – 100% | 60% – 100% |
| magyar (egynyelvű) | 55% – 90% | 50% – 90% | 60% – 100% | 60% – 100% |

A gyermekek teljesítménye rendkívül tág határok között mozog. Szinte mindegyik csoportnál találtunk olyan eseteket, ahol a szövegértési eredmények 20-40%-osak, vagyis csak egy 3-4 éves gyermek teljesítményét érik el (Gósy, 1995: 28). A kétnyelvű gyermekek esetében ezt a nyelvtudás szintjével lehet magyarázni, náluk a bolgár nyelvi értés adatai nagymértékben szórnak, míg a magyar tesztben kiegyensúlyozottabb a teljesítményük. Az egynyelvű gyermekek (különösen a bolgárok) gyenge eredményeire igen nehéz magyarázatot találni.

Az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek eredményeinek százalékos megoszlását a bolgár nyelvre a 4. ábra szemlélteti. A vízszintes tengelyen ábrázoltuk az elért eredményeket, míg a függőleges tengelyen a gyermekek százalékaránya látható.

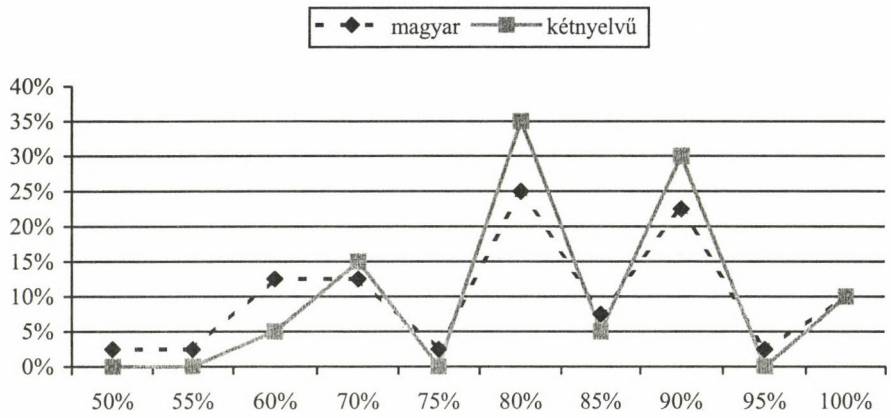



4. ábra
*A bolgár szövegértési eredmények százalékos megoszlása*

A bolgár nyelvű szövegértésre kapott adatok szórása rendkívül nagy (20%-tól 100%-ig). A másik jellegzetesség, hogy nem lehet tipikus, átlagos teljesítményszintet megállapítani, amit legnagyobb számban értek volna el a gyermekek. A bolgár egynyelvű résztvevők közül a legtöbben 70%-ot értek el (a gyermekek 17,5%-a), a kétnyelvűeknél pedig a legtöbben 80%-ot teljesítettek. Mindkét csoportban igen kevés a 100%-ot elért gyermekek száma, a 60 tanulóból összesen négynek volt hibátlan a szövegértése bolgár nyelven.

Az egynyelvű gyermekek eredményeit valószínűleg az iskolában tapasztalható rendkívül magas zajszint (amit az ott tanuló 1500 diák okozott) is befolyásolhatta, bár a résztvevőket külön helyiségben teszteltük, és fülhallgató segítségével próbáltuk kivédeni a zaj zavaró hatását. A tanárok elmondása szerint az órai munka is ilyen körülmények között folyik, tehát számolni kell a zajártalommal, ami negatívan befolyásolja a gyermekek hallását és beszédmegértését (vö.: Gósy, Balázs, 1988).

A magyar nyelvű szövegértés százalékos megoszlása az 5. ábrán látható. A kapott adatok 50% és 100% közé estek. A kétnyelvű gyermekeknél a 70% alatti eredmények száma csekély (csupán 5%), legtöbben 80% és 90% közötti teljesítményt nyújtottak (a résztvevők 65%-a). A magyar egynyelvű tanulók közül 17,5% ért el 70% alatti eredményt, 55% pedig szintén 80% és 90% közé esik, vagyis az ő adataik jobban szórnak, mint a kétnyelvűekéi.

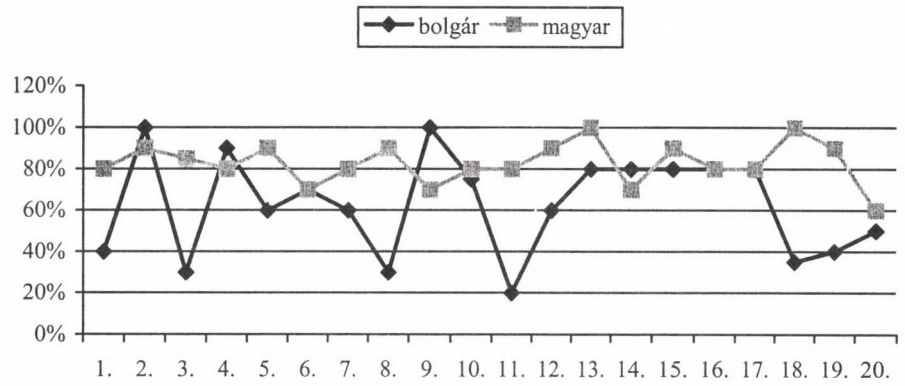



5. ábra
*A magyar szövegértési eredmények százalékos megoszlása*

A magyar szövegértésben sem találunk sok hibátlan választ – összesen 6 gyermek, vagyis 10% nyújtotta az életkorának megfelelő teljesítményt. A kétnyelvű résztvevők adatai jól mutatják mind a magyar nyelvi környezet befolyását, mind pedig a kétnyelvűség pozitív hatását, hiszen két nyelven képesek ugyanazt az eredményt elérni (sőt esetenként jobbat), mint egynyelvű társaik.

A 6. ábrán látható a kétnyelvű gyermekek egyéni szövegértési teljesítménye magyar és bolgár nyelven (a függőleges tengelyen a gyermekek sorszámát jelöltük).

A kétnyelvű gyermekek magyar és bolgár nyelvű egyéni szövegértési teljesítményében igen nagy különbségek figyelhetők meg. A húsz résztvevő közül kilencnél a két eredmény közelít egymáshoz, de csupán háromnál teljesen azonos (6., 16. és 17. számú gyermekeknél). Tizenegy gyermeknél igen jelentős (esetenként 60-65%) eltérés mutatkozik a két nyelven mért szövegértés adataiban. Négy tanulónál a bolgár eredmény, míg 13-nál a magyar bizonyult jobbnak. A húsz diákból csak egy (a 2. számú, 3. osztályos kislány) nyújtott mindkét nyelven az életkorának nagyjából megfelelő teljesítményt (bolgár: 100%, magyar: 90%).




6. ábra
*A kétnyelvű gyermekek magyar és bolgár nyelvű egyéni teljesítménye*

A szövegértési mechanizmus jobb megismeréséhez fontos információkkal szolgálnak a hibás, illetve elmaradt válaszok is. Ezeket is külön-külön vizsgáltuk meg mind a két nyelvre. A magyar egynyelvű gyermekek válaszainak 21%-a, míg a kétnyelvűeknél 19% volt helytelen. Az egynyelvű és a kétnyelvű résztvevők bolgár szövegértésében mindkét esetben 37%-os volt a tévesztések aránya. A kétnyelvű gyermekek hibás válaszainak struktúrája gyakorlatilag nem tér el az egynyelvűekétől (csak két olyan kérdés van, ahol nagyobb a különbség), vagyis nekik is ugyanazoknak az összefüggéseknek a felismerése okozott gondot. A bolgár szövegértési tesztben nem találunk olyan kérdést, amelyet mindegyik gyermek gond nélkül meg tudott volna válaszolni. A bolgár egynyelvű gyermekeknek a legkisebb problémát azok a kérdések okoztak, amelyek a cselekvések, illetve ok-okozati összefüggések megértését kérik számon. Mindkét csoport számára azonos mértékben bizonyult nehéznek egy a helyszín megnevezésére vonatkozó kérdés. A bolgár szövegértés eredményeinek összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy a cselekmények és ok-okozati összefüggések megértése kisebb, míg a tárgyak, helyszínek és szereplők megnevezése több nehézséget okozott a gyermekeknek.

A magyar szöveg feldolgozásánál, ugyanúgy, mint a bolgár tesztben, a kétnyelvű és az egynyelvű tanulók számára ugyanazok a kérdések bizonyultak könnyűnek, illetve nehéznek. A magyar szövegértés adataiban találunk olyan kérdéseket, amelyeket mindegyik résztvevő helyesen válaszolt meg, illetve olyanokat is, amelyek kiemelkedően sok tanulónak okoztak gondot. A bolgár teszttel ellentétben, itt nem volt probléma a tárgyak, helyek, részletek megértése, viszont nehéznek bizonyult az ok-okozati összefüggések felismerése (a miérttel kezdődő kérdések), illetve a következtetés, tanulság levonása. Sok hibás választ kaptunk egy tárgyra vonatkozó kérdésre is – Mit főztek a kutyák?, helyesen: *csontot és galuskát*, ehelyett sok esetben a válasz *leves* volt, de előfordult a súlyos észlelési gondra utaló *sajt* is.

## Következtetések

Az elvégzett kísérlettel objektív adatokhoz jutottunk az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek beszédmegértési folyamatainak működéséről. Megvizsgáltuk az összesített eredményeket, a leányok és a fiúk közötti különbségeket, összehasonlítottuk a korcsoportok teljesítményét, az elért eredmények százalékarányát, a kétnyelvű gyermekek magyar és bolgár nyelvű szövegértését, illetve a hibás válaszokat.

Az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek szövegértési eredményei között nem mutatható ki jelentős eltérés. A kétnyelvű gyermekek mindkét nyelven az egynyelvűekre jellemző megoldási mintát követték. Ezen a szinten jelentkeznek a kétnyelvűség kognitív előnyei – hiszen a bilingvis gyermekek két nyelven érnek el az egynyelvűekhez hasonló, sőt néha valamivel jobb eredményeket.

Nem találtunk eltérést a leányok és fiúk szövegértési teljesítményében. Úgy tűnik, hogy a vizsgált életkorban az anyanyelv-elsajátítás kezdeti szakaszára jellemző különbségek már nem játszanak szerepet a beszédmegértésben.

Nem volt kimutatható eltérés a négy korcsoport között sem (9-től 12 éves korig), bár a legkisebbek és a legnagyobbak között legalább 4 év korkülönbség volt. Úgy tűnik, 7-8 éves korra bizonyos értelemben lezárul az anyanyelv elsajátítása, és innentől kezdve már nem figyelhető meg lineáris fejlődés. Elgondolkodtató azonban, hogy harmadiktól hatodik osztályos korig a gyermekek hasonló szinten képesek egy adott szöveg feldolgozására, holott az iskolai követelmények évről évre növekednek. Felmerül a kérdés, hogy a gyermekek szövegértése valóban összhangban áll-e az iskolai követelményekkel. A kísérletünk azt igazolja, hogy nem.

Általánosságban elmondható, hogy a vizsgálatban részt vett 100 gyermek nagyobb részének nehézséget okozott ennek a két egyszerű mesének a megértése. Csupán a résztvevők 10%-a érte el az életkori szintet, vagyis a 100%-ot, de találtunk 20% és 40% közöttieket is, amelyek egy 3-4 éves kisgyermektől elvárható teljesítménynek felelnek meg. A magyar tesztmesére kapott eredmények átlagosan 15%-kal voltak jobbak, mint a bolgár nyelvű szövegértési adatok. A kétnyelvűek teljesítménye bolgár nyelven reálisnak tűnik, hiszen ők viszonylag kevés bolgár beszédet hallnak. A bolgár egynyelvű gyermekek eredményeire igen nehéz magyarázatot találni, de feltételezhetjük, hogy több tényező együttesen gyakorolhat negatív hatást a szövegértésükre. Ezek közül első helyen a rendkívül magas iskolai zajszint emelhető ki, de közrejátszhatnak társadalmi okok vagy az instabil oktatási háttér is.

A kétnyelvű gyermekek magyar és bolgár nyelvű szövegértésének összevetése a domináns nyelvi környezet hatásának kimutatását is lehetővé tette. A magyar mesére nyújtott egyéni teljesítmények sokkal kiegyensúlyozottabb képet mutattak, míg a bolgár nyelvű szövegértésben nagyon nagy egyéni különbségek jelentkeztek. A gyermekek több mint a felénél a két nyelv megértésében jelentős eltérést tapasztaltunk, csekély kivétellel a magyar mesét értették meg jobban. Ez egyértelműen bizonyítja a magyar nyelvi környezet hatását.

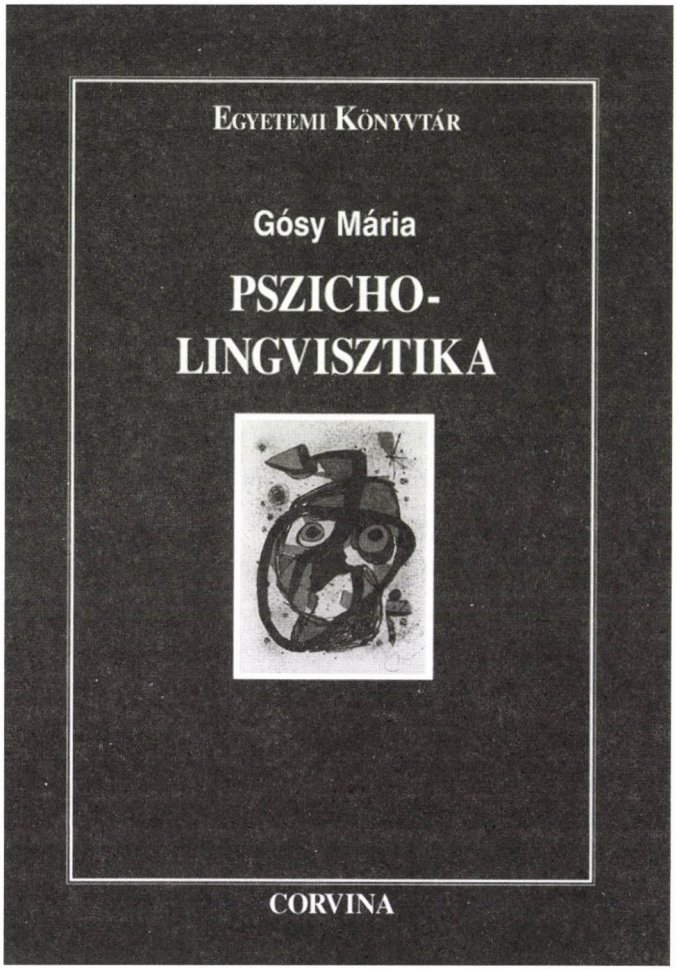
A hibás válaszok elemzése azt mutatta, hogy a kétnyelvű gyermekeknek is ugyanazok a kérdések okoztak gondot, mint egynyelvű társaiknak. A bolgár szövegben a részletek bizonyultak nehéznek, míg a magyarban az ok-okozati összefüggések felismerése. Általános tapasztalat, hogy a gyermekeknek problémát jelent a következtetések levonása.

Mindegyik iskolatípusnál már az első osztálytól kezdve a tananyag elsajátítását megértést ellenőrző feladatokkal kérik számon. A vizsgálatban részt vett gyermekeknek tanáraik véleménye szerint nem voltak tanulási nehézségeik, a két mesét pedig mindegyik iskolában könnyűnek ítélték az oktatók. Kérdéses, hogy az órai munka folyamán mégis mi alapján alkotnak ítéletet a tanárok, és mennyire alkalmasak ezek a módszerek a gyermekek tényleges tanulmányi előmenetelének megítélésére.

A gyengébb szövegértési eredményeknek azonban általános okai is lehetnek: a gyermekek kiskoruktól fogva hozzászoknak, hogy az információt egyszerre több csatornán keresztül kapják (televízió), így nehézséget okoz nekik egyetlen csatornára összpontosítani; ezenkívül alig olvasnak, és igen keveset beszélgetnek. Feltételeztetjük, hogy ezek a tényezők a gondolkodási folyamatok fejlődését is gátolják, ennek eredménye az, hogy a vizsgált korosztály képviselői nem képesek egy szöveg alapján következtetéseket levonni.

## Irodalom

**Gósy M.** (1995) *GMP-diagnosztika.* Budapest: Nikol.
**Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.
**Gósy M., Balázs B.** (1988) „Környezetünk hangjelenségeinek hatása a beszédre." Fül-Orr-Gégegyógyászat 34. 145-150. oldal.
**Göncz L.** (1995) „A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejődésére többnyelvű környezetben." Kassai I. (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 65-83. oldal.
**Navracsics J.** (1999) *A kétnyelvű gyermek.* Budapest: Corvina.




Gósy Mária a Magyar Tudományos Akadémia doktora, a Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratóriumának vezetője. Több, mint tíz éve oktatja a pszicholingvisztikát az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen és külföldi egyetemeken is. Számos tudományos könyv és tanulmány szerzője; a gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatát lehetővé tevő diagnosztika kifejlesztője.

*Megvásárolható az ország könyvesboltjaiban 2700 Ft-os áron, vagy megrendelhető a Corvina kiadótól (Corvina@mail.matav.hu).*

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

PINTÉR MÁRTA
Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
*pinterm@almos.vein.hu*

# Nyelvi attitűdök és poszt-koloniális mentalitás a mai Írországban

In this paper I attempt to explore the position of Irish in terms of language attitudes in contemporary Irish society. In doing so, I try to establish links between the diversity of opinions and even of their polarisation and a social-mental background, which I associate with a post-colonial mentality. Also, I seek to answer the question whether attitudinal support can activate language use and save a language from extinction. The area which I have selected for research is education.

## Bevezetés

Az ír nyelv múltja és jelene telve van ellentmondásokkal. Az egyik ellentmondás, hogy bár az ír nyelv a görög és a latin után Európa harmadik kodifikált nyelve volt, Írország pedig a monoglot írül beszélők hazája, sokak szerint mára az ír sziget visszafordíthatatlanul betagozódott a brit archipelago angolszász kultúrájába. (vö. Brown 1991) Becslések szerint az ír lakosság 1-4 %-a használja a nyelvet a mindennapi kommunikációban. Ők azonban már mind ír-angol kétnyelvűek.

A másik ellentmondás viszont éppen az, hogy az ír nyelv még él, sőt sokak szerint virágzik és jövője van. (vö. Blake 1998; Craith 1997; Denvir 1999; Feirste 1997) Az írországi nyelvcsere hosszú folyamatának kezdete egybeesik az angol-normann uralom megjelenésével a 12. század végén. Bár a sziget elangolosítása folyamatosan haladt előre az évszázadok során, az ősi nyelv használatában a legdrasztikusabb hanyatlás a 19. században következett be. A század elején kb. 2.5-3 millió monoglot ír nyelvi beszélő élt, a lakosság 45%-a. 1881-re arányuk 0.8%-ra, azaz 64.167 főre zuhant, és szinte kizárólag a sziget legszegényebb, Gaeltacht-nak nevezett nyugati partvidékén éltek. (lásd Denvir 1999:20) Ez azt is jelezte, hogy az ír nyelv kiszorult a városi populáció mindennapi kommunikációjából.

Bármely, a nyelv néhány évtizeden belül bekövetkező kihalását sejtető vélemény a század elején megalapozottnak tűnt volna. Ez azonban nem következett be. Ralph Fasold (1984:287) szerint szinte lehetetlen visszahozni egy nyelvet, mikor a társadalom kommunikatív szükségleteit már egy másik élő nyelv elégíti ki. Figyelembe véve azokat a buktatókat, melyek egy ilyen közegben a nyelvi tervezés útjában állnak, bámulatos, hogy Írország egyáltalán ennyi eredményt is elért. Gearóid Denvir a *The Irish Language in the New Millenium* (1999:25) című tanulmányában azt állítja, hogy az ír nyelvet a veszélyeztetett nyelvek helyett inkább a világ hatezer nyelvének mindössze 10%-át kitevő stabil nyelvek csoportjába kellene sorolnunk.

## Nyelvi kérdés és nyelvi attitűdök

Denvir (1999) szerint az ír nyelvről csak akkor alkothatunk reális képet, ha a nyelvhasználaton túl az ír lakosság nyelvi attitűdjét és annak változásait is megfigyeljük. Az ír nyelvi attitűdök 20. századi vizsgálatához alapot nyújtanak az 1926 óta 5-10 évente lebonyolított cenzusok. Mivel a nyelvi kérdésre adott válaszok mindig is a megkérdezettek szubjektív önértékelését és a nyelvvel való azonosulását jelzik, az adatok inkább a nyelvi attitűd, mint a tényleges nyelvtudás kérdésében segítenek tájékozódni. A másik támpontot a nyelvi attitűd vizsgálatára is kiterjedő országos nyelvi felmérések jelentik. Ezekből 1968 és 1993 között hetet bonyolítottak le. Az eredmények azt jelzik, hogy a lakosság ír nyelvi attitűdje az elmúlt két-három évtizedben növekvő mértékben pozitív. 1926 és 1996 között 18.3%-ról 43.5%-ra emelkedett azoknak az aránya, akik azt állították, hogy beszélik a nyelvet, ezzel a nyelvvel kapcsolatos szimpátiájukat is kifejezve. (lásd Denvir 1999:24-25) A 25%-os növekedésen kívül figyelemre méltó az 1986-96 közötti kiugró, 12%-os növekedés, a korábbi évtizedek mérsékeltebb növekedésével vagy stagnálásával szemben. Az 1973-1988/89 között végzett országos nyelvi attitűd-felmérések szerint 85%-ról 94%-ra emelkedett azoknak az aránya, akik pozitívan, nyitottsággal nyilatkoztak a nyelvről, viszont a nyelv teljes kihalását kívánók mértéke 15%-ról 4%-ra csökkent. (lásd Denvir 1999:27)

Tévedés lenne azt hinni, hogy a puszta jóérzés megmentheti a nyelvet. Maga Denvir (1999:27) jegyzi meg ironikusan, hogy az írek egyre többet beszélnek az ír nyelvről mint a saját nyelvükről, angolul. Brudner és White (1979:65), az 1973-as attitűd-vizsgálat vezetői megállapítják, hogy bár a nyelvi attitűdök Írországban belső koherenciát mutatnak, önmagukban nem fejtenek ki semmiféle hatást az egyének nyelvi viselkedésére. Nincs arra utaló jel, hogy az ír nyelv iránti pozitív attitűd elegendő motivációt jelentene annak használatára.

A nyelvi attitűd felfogható, mint egyfajta társadalmi viselkedésforma, mely az egyénből indul ki, viszont az egyének alkotta csoport, a társadalom szintjén realizálódik. Vizsgálatánál elengedhetetlen, hogy feltárjuk, mik azok az egyén és a társadalom tudatának legmélyebb rétegeiben meghúzódó pszichés tényezők, melyek a nyelvi identitást is magában foglaló kulturális identitást alakítják. Különösen fontos ez a vizsgálat az ír nyelv esetében, ahol az attitűdöt a koloniális történelem egyik legmélyrehatóbb kulturális öröksége, a nyelvvesztés terheli.

Geraldine Moane „ *A psychological analysis of colonialism in an Irish context*" (1994) című tanulmányának kiindulópontja, hogy Írországban a poszt-koloniális időszak tovább tart, mint más gyarmati múltú országokban, és még ma is folyamatban van. Ennek oka, hogy a dekolonizációnak a politikai és gazdasági liberalizáció gyorsabb folyamatán túl, a kulturális liberalizációt is magában kell foglalnia. A kulturális transzformációnak pszichés transzformációval kell együtt járnia, ami viszont roppant hosszú folyamat. Moane szerint Írországban számos olyan viselkedésforma figyelhető meg, mely a poszt-koloniális mentalitásban gyökerezik. A pszichés eredetű poszt-koloniális viselkedési formák jellemzői: a gyarmatosítótól származó és a gyarmatosított kultúráját, nyelvét minősítő negatív



MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

sztereotípiák elfogadásának továbbélése; a negatív önértékelés; a koloniális veszteségek miatti bizonytalan identitás és az erre reagáló túlkompenzálási mechanizmusok, pl. komplexusok, fóbiák; a sikertelenségek okainak túlzott keresése, azaz a bűnbakgyártás; a társadalmi fragmentáltság, és polarizáció; a szolidaritás hiánya; és a passzivitás.

A következőkben az ír nyelvi kérdés néhány olyan aspektusát szeretném felvázolni, ahol, meglátásom szerint, a nyelvi attitűdöt és az ebből eredő nyelvi viselkedést, a nyelvvel kapcsolatos véleményalkotást a poszt-koloniális, illetve az ebből az állapotból tudatosan szabadulni kívánó dekolonizációs/liberalizációs mentalitás jegyei alakítják.

## Nyelvi attitűdök és az ír nyelv iskolai oktatása

Vizsgálódásom fő területe az ír nyelv iskolai oktatása, ahol a poszt-koloniális mentalitás a század elejétől fogva a legmarkánsabban jelen van az attitűdök fragmentáltságában és polarizációjában, az aktív és passzív pozitív attitűdök közötti különbségekben, a negatív sztereotípiák folyamatos elfogadásában és a kudarcok okozóinak intenzív keresésében.

Az a meggyőződés, hogy az ír nyelv társadalmi státuszának teljes restaurálását a nyelv állami oktatásán keresztül kell megvalósítani az 1890-es évek elején fellépő, az ‚Irish Ireland' feltámasztását megcélzó Gaelic League-nek nevezett nemzeti-kulturális mozgalom ideológiájából ered. Ezt az elképzelést vitte tovább az Ír Szabad Állam 1922-ben kötelezővé téve az ír nyelv általános és középiskolai oktatását, az ír nyelvi érettségit és a nyelv ismeretét az egyetemi, főiskolai felvételinél.

Ez a nyelvpolitika tipikusan a gyarmati múlt öröksége volt. Máiréad Nic Craith *Irish in Primary and Post-Primary Education: North and South of the Border* (1996) című tanulmányában leírja, hogy a század első felében sokan úgy gondolták, hogy az ír nyelv 19. századi hanyatlásának kizárólagos előidézője az 1831-es brit oktatási törvény volt, mely az angolt tette az állami oktatás nyelvévé még az olyan nyugati területeken is, ahol a gyerekeknek egyáltalán nem volt angol nyelvismeretük. Természetesen a fenti oktatási törvény hatékony keresztülvitele fontos volt Írország teljes elangolosításában, de ennek az egyetlen mozzanatnak a kiragadása, és az az elképzelés, hogy egy hasonló, csak ellenkező előjelű törvény önmagában visszafordíthatja a nyelvcsere folyamatát, jellegzetesen a poszt-koloniális mentalitás szindrómája. Az egyébként történelmileg érthető bizonytalanság állapotában, melyet az is jelzett, hogy még állami körökben sem volt határozott elképzelés arról, hogy ír egynyelvű vagy ír-angol kétnyelvű társadalom megteremtése lenne-e a nyelvpolitika végcélja, a frissen poszt-koloniális Ír Szabad Állam a volt gyarmatosító politikáját imitálta, anélkül, hogy saját anyagi és humán forrásait önkritikusan összehasonlította volna a 19. századi brit állam kapacitásával.

A kötelező állami oktatás ellenére az 1920-as évek után tovább csökkent az írt használók száma, viszont fölerősödött a társadalom nyelvi attitűdjének polarizáltsága. A sikertelen állami nyelv- és oktatáspolitika sokakat az ír nyelvvel fordított szembe. Ardagh (1995:293) kiemeli, hogy az állami ír nyelvoktatás népszerűtlenségének egyik jele a középiskolások körében tapasztalható érdektelenség és

ellenérzés. Sok diák számára az ír nyelv a legkevésbé kedvelt tantárgy. John J. Blake *Language Planning and Policy in Ireland 1960-1998* (1998:149) című tanulmányában azt írja, hogy sok ember nyelvi attitűdje, aki az ír nyelvvel kizárólag az iskolapadban találkozott – a lakosság 95%-a –erősen negatív, esetenként a ‚neurotikus antipátiához' hasonlítható.

A fél évszázados kísérlet kudarca nyomán az 1960-as évektől megindult a sikertelenség okainak és felelőseinek a keresése. A legtöbb kritika a nyelvpolitikát képviselő államot érte. Sokan a kötelező oktatás motivációt romboló hatását hangsúlyozzák. Blake (1998) a hivatalos nyelvi tervezés fő fogyatékosságaként említi, hogy az állam elmulasztotta azoknak a feltételeknek a biztosítását a civil, kulturális és adminisztratív szférában, ahol az állampolgárok az iskolában megszerzett nyelvtudást tovább használhatták volna. Terence Brown (1991) véleménye, hogy az 1920-as évek után megvalósuló állami nyelvpolitika fölerősítette a szektáriánus tendenciákat az országban, mivel az ír nyelvet a katolikus lakosság kizárólagos örökségének tekintette.

A kritikák másik célpontja az elhibázott nyelvpolitikát megvalósító intézmény, tehát az iskola és a tanárok. Blake (1998:149) a tanárok ír nyelv iránti negatív attitűdjét hangsúlyozza, és az iskolai nyelvoktatás hatékonyságát bírálja azt állítva, hogy 8-12 év nyelvtanulás után a végzősök használható nyelvtudás nélkül kerülnek ki az iskolapadból. Nem csoda hát, ha az ír nyelv oktatását a lakosság zöme fölösleges pénz- és energia-pazarlásnak tekinti. Ardagh (1995:293) leírja, hogy az iskolákban az ír nyelv oktatása elavult módszerekkel folyik, a nyelvtan tanítására, archaikus szövegek olvasására és fordítására korlátozódik, így a diákok többsége szerint a kommunikatív módszerekkel oktatott, hasznosnak ítélt modern nyelvektől vonja el a figyelmüket. Az állami nyelvoktatás sikertelenségét tükrözik az 1996-os felmérés adatai is. (lásd Denvir:25) A felmérés során a 15-19 éves, tehát középiskolába járó lakosság 68%-a, a 20-24 éves lakosság 51.7%-a, míg a 25-34 éves lakosság 37.3%-a mondta magát írül beszélőnek. A csökkenő adatok szerint a diákok jó része az iskolából kikerülve nem pusztán nem használja a nyelvet, hanem az írt nem beszélőként azonosítja magát. Az 1960-as évek végétől egy új funkcionalista és az európai minta nyomán a kulturális pluralizmust támogató politika jegyében az ír állam felhagyott az ír nyelv iránti föltétlen elkötelezettségével, és 1973-ban választhatóvá tette az érettségit az ír nyelvből. Megállapítható, hogy nagyjából az a 10-15 %, aki az iskolát befejezve nem azonosul a nyelvvel, az 1973-as törvény óta nem tesz belőle érettségi vizsgát. (Denvir 1999:26)

Más elemzők végső soron mégis pozitívan értékelik az állami ír nyelvokatatás eredményeit. Denvir (1999:22) azt állítja, ha az ír nyelv oktatása nem lenne kötelező, sok ír gyermek soha nem kerülne közvetlen kapcsolatba a nyelvvel. Az iskolák tehát fontos szerepet töltenek be a nyelv egyébként is problematikus átörökítésében. (Denvir 1999:29)

A fenti adatok tükrében elgondolkoztatóak az 1983-ban végzett attitűd-felmérés eredményei. A megkérdezettek 97%-a ért egyet az ír általános iskolai, 96 %-a a középiskolai oktatásával. (lásd Denvir 1999:27) Azon a 37.3%-on túl tehát, aki írül beszélőnek mondja magát, van egy réteg, amely egyetért az ír nyelv oktatásával, még ha ezen túl nem is szán más szerepet az ősi nyelvnek. Ide tartoznak azok,

akik elismerik az ír nyelv kultúrtörténeti jelentőségét, de a mai ír társadalomban irrelevánsnak tartják, és azok is, akik általában egyetértenek az állam a nyelv fennmaradását anyagiakkal is támogató politikájával. 1983-ban a megkérdezettek 82%-a nyilatkozta, hogy szívesen használná valamilyen formában naponta a nyelvet, 75 % pedig elvben támogatta az ír nyelv használatát a közigazgatásban. (lásd Denvir 1999:27) Egészében véve azonban megállapítható erről a rétegről, hogy bár attitűdje pozitív, mégis lényegében passzív, tehát a nyelv iránti szimpátiája nem hat aktívan nyelvi viselkedésére. Moane (1994) nyomán a passzívan pozitív nyelvi attitűd felfogható mint az elhúzódó gyarmati függés következtében kialakuló társadalmi passzivitás és a változtatásokkal szembeni idegenkedés továbbéléséből fakadó viselkedési forma.

Az ír nyelv oktatása kapcsán megnyilvánuló vélemény-diverzifikáció eredendően az ír nép ősi nyelvéhez való viszonyát tükrözi, és azt, ahogyan ezt a viszonyt a gyarmati időszak és a nyelvvesztés pszichés állapota megterhelte. Írország teljes elangolosítása érdekében a brit kormány a 19. században a szégyen érzetét próbálta fölkelteni az írekben saját kultúrájukkal és nyelvükkel kapcsolatban. (vö. Craith 1997:36) A kelta kultúra és az ír nyelv angollal szembeni alsóbbrendűségét plántálta a gyarmatosított nép tudatába. A kialakuló ír kisebbségi komplexus végül megfelelő talajnak bizonyult a nyelvcsere elfogadásához. Denison (1977:13-22) szerint a 19. század során az írek maguk szabadultak meg nyelvüktől, mint egy értéktelen, a gazdasági életben is haszontalan tehertől, a nyelvet elhagyó vegyes nyelvű családoknál pedig inkább a nyelv meggyilkolásáról, mint haláláról beszélhetünk. Lee (1982) a következőképp magyarázza a 20. század eleji nyelvi mozgalom sikertelenségét. A korábbi nyelvvesztés mélyen érintette a nemzet karakterét és tovább növelte a kisebbségi komplexust. Az Ír Szabad Állam nyelvmozgalma a független társadalmi gondolkodás megteremtésére tett eredménytelen kísérlet része volt, amely során nem sikerült megszabadulni a függő, provinciális és passzív jegyeket hordozó koloniális mentalitástól. A nyelv 19. századi leértékelésének elfogadása, és a negatív sztereotípiák továbbélése érezhető számos mai véleményben. Szintén Lee (1994:248) írja, hogy a nyelvi kérdés kapcsán ma is megnyilvánuló túlfűtött reakciók, az élő kisebbségi komplexusból, tehát a gyarmatosító által keltett és a gyarmatosított által elfogadott képzetek okozta lelki teherből erednek.

Ardagh (1995:276-7) szerint sokan teszik föl a kérdést, mennyi a gyakorlati haszna a ‚régimódi és zavaros' ír nyelv újjáélesztésének. Denvir (1999:27) véleménye, hogy többen azért pesszimisták a nyelv jövőjét illetően, mert az írt a modern életformával összeegyeztethetetlennek tartják. Blake (1998:153) olyan az iparban és a nemzetközi üzleti életben dolgozókat idéz, akik írül beszélőnek mondják magukat, de akik nem üdvözölnék az ír nyelv használatát a saját szakmájukban. Túl költséges és eleve reménytelen vállalkozásnak tartanák az ír nyelv bevezetését az angol által dominált üzleti életbe. Azzal értenek egyet, ha az ír megmarad másodlagos szerepében, a kultúra és a szórakozás területeire korlátozódva. Erre az attitűdre reflektál Gearóid O'Tuathaigh (1991:67-68) mikor azt írja, hogy az a kiábrándítóan érdektelen, sőt ellenséges magatartás, amelyet az egyébként a kulturális örökség megmentése iránt érzékeny, iskolázott középosztály mutat a nyelvvel kapcsolatban

a nyelvcsere pszichés következményeiként is értelmezhető félelmeknek, előítéleteknek és aggodalmaknak a megnyilvánulása.

Blake (1998), Denvir (1999), Lee (1982; 1994), Moane (1994) és O'Tuathaigh a nyelvcserét negatív pszichés következményekkel járó veszteségként értelmezi. Kiberd (1998:12) szerint viszont a nyelvcsere az ír nép saját döntésének a következménye volt, és az ír társadalom önállóságát, rugalmasságát és a modernizáció iránti kivételes fogékonyságát igazolta. A gyarmatosító devalválta az ír kultúrát, és évszázadokon át próbálkozott az angol nyelv elterjesztésével – jelentős eredmény nélkül, mivel az 1840-es évekig a lakosság túlnyomó része írül beszélt. Ekkor azonban az írek úgy döntöttek, ősi nyelvüket angolra cserélik. A „Nagy éhínség"-et követő negyed évszázadon belül az ország nagy részén bekövetkezett a nyelvváltás. Miért választották az írek az angol nyelvet saját hazájukban? A lehetséges magyarázatok: hogy nyelvileg fölkészítsék gyermekeiket a várható emigrációra a világ valamely angol nyelvű országába; hogy elsajátítsák a modern üzleti élet nyelvét; vagy, hogy jól teljesítsenek az angol tanítási nyelvű iskolákban. Kiberd következtetése, hogy az írek – a nyelvcsere folytán – a modernizáció előfutárai lettek, és az ősi kultúra iránt érzett nosztalgiájuk egy olyan emberi reakció, mely a felgyorsult fejlődés pszichés feldolgozásának természetes velejárója.

Az elemzések polarizáltságot mutatnak a nyelv mai relevanciájának kérdésében is. O'Tuathaigh (1991) szembefordul azzal a Terence Brown (1991) által is támogatott nézettel, mely szerint az ír nyelv mára elvesztette az ír lakosságot mindennapjaiban érintő társadalmi szerepét. O'Tuathaigh (1991:67-68) az ír kulturális örökség komplexitását hangsúlyozza, és, hogy ebben a komplexitásban egyetlen irányzat sem követelhet magának kizárólagos szerepet. Jogos tehát az az igény, mely az összetett ír kulturális korpuszon belül helyet követel az ír nyelvnek, mely az ír lét speciális regisztere, a legértékesebb élő kapocs a mai írek és saját múltjuk között. Az ír nyelv tehát az írek történelmi és földrajzi önmegismerésének egyedülálló eszköze, ezért mindenki számára elérhetővé kell tenni vallási és politikai hovatartozástól függetlenül.

O'Tuathaigh az írt élő nyelvnek nevezi. Az ír nyelv élő vagy halott voltának, archaikus vagy modern jellegének kérdése egy további, a nyelvi attitűdöket és szakértői véleményeket megosztó szempont. Terence Brown (1985:352-353) szerint az ír nyelv meg fog maradni, mint az ír kreatív fantázia tárháza, az elkötelezett egyének és helyi szervezetek életének alapvető motívuma, a mindig ellenzékben lévő radikalizmus központi témája, a humanisztikus megmozdulások forrása és a nemzet hivatalos jelképrendszerének a része. Az ír polgárok túlnyomó részére viszont Yeats szavai vonatkoznak: „Az ír a nemzeti, de nem az anyanyelvem." Sean Ó Tuama (lásd Hussey 1995:499) a haldokló nyelv képzetét az ír és a Gaeltacht elöregedő, az ősi nyelv kontinuitását egyedül képviselő lakossága azonosításával idézi föl: „A Gaeltacht lassan, de biztosan és folyamatosan kihal ... és [Írországban] nincs máshol jele városi kétnyelvű közösség kialakulásának." Reg Hindley (1990) *The Death of the Irish Language* című munkájában arra hívja föl a figyelmet, hogy azok a statisztikák, melyek szerint a lakosság több mint 30 %-a beszéli az ír és az angol nyelvet is, pusztán a lakosság egy részének az ír nyelv iránti szimpátiáját jelzik, de nem adnak pontos információt a nyelv mindennapos

használatáról. Hindley a nyelvi tervezésért állami szinten felelős testület, a Bord na Gaeilge elemzését idézi, mely szerint 1983-ban a lakosság mindössze 4%-a használta a nyelvet a mindennapi kommunikációban. A 4% egy negyede a Gaeltacht-on élt, ami viszont állami támogatást kap a nyelv életben tartásához. Hindley kizárja az ír élő nyelvként való fennmaradásának lehetőségét, és azt állítja, hogy az ír nyelv csak mint a nemzeti kulturális örökség tárháza fog továbbélni. A véleménydiverzifikáltságot jól szemlélteti, hogy míg Hindley érvelését Hussey (1995:495) elfogadja, Denvir (1999:39) szerint Hindley okfejtése megalapozatlan és túlzottan negatív, több köze van az idejétmúlt marxista elemzésekhez és kommunista ideológiákhoz, mint az ír nyelv tényleges helyzetéhez, ezen felül egy a másságot figyelmen kívül hagyó és a homogén globális kultúra megteremtését támogató attitűdöt tükröz.

Az ír nyelv jövőjét megkérdőjelező elemzéseket szinte tételesen próbálják cáfolni azok, akik szerint létrejött az ír nyelvnek a modern kommunikációs szükségleteket kielégítő változata, és a Gaeltacht-on kívül is létezik az országban, ha nem is a szó klasszikus értelmében, írül beszélő nyelvi közösség. Blake (1998:148-9) leírja, hogy a modern ír nyelv mindennapos használatra alkalmas változata egyszerre hű a történelmi nyelvhez, összhangban van a fejlett társadalom igényeivel, és megfelel a nyelvet első nyelvként használók valamint az azt második nyelvként tanulók számára is. Denvir (1999:35) a nyelv fejlődőképességét a televíziózásban betöltött szerepével indokolja. A televízió a fiatalok szemében divatos, és mivel az ír nyelvű nemzeti csatorna legtöbb műsorvezetője fiatal, a TG4 az ír nyelvet egy alternatív, vibráló verzióval gazdagítja, mely növelheti a vonzerejét az ifjúság körében.

A nyelvet életben tartó nyelvi közösséggel kapcsolatban Denvir (1999:28-9) kifejti, hogy bár a szó szoros értelmében a Gaeltacht-on kívül nincs Írországban ír nyelvű közösség, létezik az ír nyelvi beszélők egész szigetet beszövő hálózata. Ez a hálózat számos, főleg helyi, társadalmi, kulturális, nyelvi, nyelvészeti szervezetet, társaságot, klubot és kört foglal magában, melyekhez csatlakozva barátok és ismerősök folyamatosan hatnak egymás az írt preferáló nyelvi viselkedésére. A hálózat tagjait az ugyanazon a környéken élő, kizárólag angolul beszélők Gaeilgeoirí-ként, írül beszélőkként azonosítanak. Ír nyelvi városi közösségről számol be Béal Feirste *An Irish Language Community* (1997) című tanulmányában. Feirste értelmezésében a Nyugat-Belfastban működő Bóthar Seoighe az egyetlen ír nyelvi városi közösség a szigeten. A lakosok aktívan pozitív nyelvi attitűdjét jelzik az ír nyelvű óvodák, általános és középiskolák, az ír nyelvű sajtó és az ír nyelv ismeretét feltételező munkalehetőségek. Megjegyzendő, hogy a fenti jelenségeket az ír nyelvet végső fázisában (Brown 1991; Ó Tuama lásd Hussey 1995) vagy már kihalt állapotában látók (Hindley 1990) nem elemzik, mint a nyelv sorsát esetleg befolyásoló tényezőket.

## A Gaelscoileanna-mozgalom

Az ír nyelvről és annak iskolai oktatásáról kialakult képet módosítja az 1970-es évek elején megindult, kifejezetten alulról szerveződő iskola- és nyelvmozgalom. A Gaelscoilennan belül,

kizárólag szülői kezdeményezésre, ír tanítási nyelvű iskolák alakulnak. Anyagi támogatásukat megfelelő létszám esetén vállalja az állam. A mozgalom három aspektusát emelném ki: példa arra, hogy a pozitív nyelvi attitűd aktív hatást fejthet ki a nyelvi viselkedésre; terjedése egybeesik az ír nyelvi attitűdök utóbbi évtizedekben tapasztalható pozitív eltolódásával - igazolva azokat, akik az ír nyelv megújulásáról beszélnek; valamint, hogy az ír nyelv helyzetét a mozgalom kapcsán értékelő, az 1990-es évek második felében megjelent írásokban (vö. Blake 1998; Craith 1997; Denvir 1999; és Feirste 1997) fölerősödött az a vélemény, hogy az ír egy élő, fejlődésre képes, modern, erőteljes nyelv. Ezek az írások a Gaelscoileanna-mozgalmat – Moane (1994) terminológiájával – a posztkoloniális mentalitásból tudatosan szabadulni kívánó, dekolonizációs/liberalizációs folyamatként értelmezik.

Az ír tanítási nyelvű oktatás nem új keletű Írországban. Az állami rendszerben 1940 és 1960 között az általános iskolák 55%-a volt legalább részben ír tanítási nyelvű, míg a középiskolákban évente 10-12.000 diák részesült ír nyelvű oktatásban. 1980-81-re az ilyen általános iskolák aránya 4.6%-ra, a középiskolások száma 3.000-re csökkent. (lásd Denvir 1999:31)

Az állami szektorban tapasztalható hanyatlást ellensúlyozva indult meg a lakosság körében szerveződő Gaelscileanna-mozgalom. Kereteiben 1972-99 között az általános iskolák száma 11-ről 125-re, a középiskoláké 5-ről 28-ra emelkedett. A növekedés az utóbbi egy évtizedben volt a legerősebb. 1991-99 között 80-ról 153-ra emelkedett az iskolák együttes száma, míg a diákok összlétszáma az 1990-es 15.990-ről 1999-re 24.993-ra ugrott. A növekedés szembetűnő, bár az itt oktatott fiatalok száma az országos adat csekély töredéke.: az általános iskolások 5.4%-a, a középiskolások 1.4%-a, a Gaeltacht iskolákat nem számítva. (lásd Denvir 1999:32) Az elemzők mégis kiemelik a mozgalom országos, tehát a fragmentáció és a nyelv rurális elszigeteltsége ellen ható jellegét. A sziget, Észak-Írországot is beleértve, 32 megyéjéből 29-ben vannak Gaelscoileanna iskolák, kiemelkedő koncentráltságot mutatva városi környezetben, mint Dublin, Belfast és Cork. (lásd Denvir 1999:32)

Az iskolák szervezői tudatosan törekszenek az ír nyelv a társadalmat vallási alapon megosztó képzetének eloszlatására. Szakítva a hagyományokkal, az iskolatanács vezetőjét nem a helyi protestáns vagy katolikus egyház adja, hanem a szülők közül demokratikusan választják. Az utóbbi években több iskola felekezeti megkülönböztetés nélkül vesz fel diákokat.

Az elemzések fényében a Gaelscoileanna mozgalom fontos szerepet tölt be az ír nyelv társadalmi presztízsének javításában. Néhány ilyen iskolában kimagaslóak a tanulmányi eredmények, melyet a szimpatizáns elemzők a diákok ír nyelvi motiváltságával magyaráznak. Denvir (1999:33) nem hivatalos, 1997-es adatokat idéz, melyek szerint abban az évben a legjobb érettségi eredmények egy dél-dublini Gaelscoileanna iskolában születtek. Szintén 1997-ben az Északír Oktatási Bizottság értékelése alapján a nyugat-belfasti ír tanítási nyelvű Meánscoil Feirste diákjai érettségiztek a legjobban a hat északi megyében.

Más elemzők úgy látják, hogy a Gaelscoileanna-diákok jó tanulmányi eredményeinek igazi oka, hogy ezek a fiatalok iskolázott középosztálybeli szülők gyermekei, továbbá, hogy a jelenlegi

nyelvmozgalom egy művelt városi réteg elszigetelt hóbortja, mely nem mentes az anglofóbiától sem. Hussey (1995:494) értelmezésében a nyelvmozgalom az ír társadalmat megosztó jelenség. Mivel az 1960-as évek végéig a középfokú oktatás tandíjköteles volt, a haladó szintű nyelvtudás elsajátítása a középosztálybeliek kiváltságává vált, és a nyelvmozgalmat a mai napig ez a réteg irányítja. Ardagh (1995:293) és Feirste (1997) azonban arra figyelnek fel, hogy a közelmúltban Gaelscoileanna iskolák szerveződtek Dublinban, Belfastban, és Derryben a városi lakosság alsó-középosztálybeli és munkásrétegeiben.

A pozitív hangú elemzések (vö. Denvir 1999, Feirste 1997) kiemelik, hogy az ír tanítási nyelvű iskolamozgalom az ír nyelv erejét, a nyelvi viselkedést befolyásoló és nyelvi közösséget alakító hatását is bizonyítja. Nem minden ilyen iskolába járó gyermek szülője beszéli az ír nyelvet. A Nyugat-Dublinban 1984-ben megnyitott Coláiste Chilliain diákjaiból csak 15% él írül beszélő családban, szociális hátterüket tekintve pedig egyaránt akad közöttük közép- és munkásosztálybeli szülők gyermeke is. Sok angolul beszélő szülő azért íratja ír tanítási nyelvű iskolába a gyermekét, mert az oktatás minőségét, az iskola felszereltségét és a tanárok motiváltságát jobbnak látja, mint az angol tanítási nyelvű iskolákban. (Ardagh 1995:293-294) Egy 1997-es felmérés (lásd Denvir 1999:34) szerint a megkérdezett szülők 70%-a azt nyilatkozta, hogy fokozottabban használja, például otthon, az ír nyelvet, mióta gyermeke ír tanítási nyelvű iskolába jár. Az édesanyák 72 %-a és az édesapák 64%-a állította, hogy legtöbb írül beszélő barátját a Gaelscoileanna mozgalmon keresztül ismerte meg. Ezek a családok is hozzátartoznak tehát ahhoz az egész Írországot lefedő hálózathoz, melyet Denvir (1999:45-46) az ír nyelvi beszélők laza közösségének nevez.

Tudománytalan lenne pusztán a Gaelscoileanna-mozgalom kapcsán prognosztizálni az ír nyelv jövőjét. Ami bizonyos, hogy az iskolamozgalom, bár szűk keretek között, de új tendenciákat jelez és eredményez az ír nyelv mai megítélésében.

Látható, hogy az ír társadalom egy szűk rétege, nem pusztán szimpatizál a nyelvvel. Adott körülmények között pozitív attitűdje aktívan hat saját és esetleg környezete nyelvi viselkedésére. Továbbá, az ír nyelv kérdésével foglalkozó és a Gaelscoileanna-mozgalom eredményeit is értékelő írásokban az elmúlt néhány évben fölerősödött az a meggyőződés, hogy az ír nyelvnek ereje és – az angollal párhuzamosan - relevanciája van a mai ír társadalomban, és hogy az ír társadalmi psziché szempontjából egészségesebb lenne egy ír-angol kulturális szimmetria megteremtése. (Moane 1994)

Másfelől, számottevő tábort tudhat maga mögött a nézet (vö. Brown 1991), hogy nincs értelme az ír-angol szimmetriáról beszélnünk, mert a jelenlegi nyelvmozgalom az ír társadalomnak csak egy parányi részét érinti, a sebesen modernizálódó és ennek megfelelően angol nyelvű ír társadalom múló nosztalgiája (Kiberd 1998), és nem gyakorolhat döntő befolyást a már korábban angolszász kultúrájúvá vált lakosság mindennapos nyelvhasználatára.

Természetesen, a döntő tényező az írek masszív többsége, akik bár szimpatizálnak az ír nyelvvel, de angolul beszélnek.

## Összegzés

Dolgozatom célja az ír nyelvi kérdés és attitűdök vizsgálata volt. A feldolgozott adatok és elemzések egyaránt a nyelvi attitűdök és a nyelvről alkotott vélemények erős diverzifikáltságát mutatták. Kutatásom során arra az eredményre jutottam, hogy az ír nyelvi kérdés speciális vonásai, látszólagos ellentmondásai érthetőbbé válnak a poszt-koloniális/dekolonizációs mentalitás kontextusába helyezve. Ez az összefüggés rávilágít a nyelvi attitűdök pszichés hátterére, a pozitív nyelvi attitűd és a passzív nyelvi viselkedés együttélésének okaira, és választ ad arra a kérdésre, miért olyan elhúzódó és központi probléma a nyelvi kérdés Írországban.

## Irodalom

**Ardagh, J.** (1995) Ireland and the Irish. Portrait of a Changing Society. London: Penguin.
**Blake, J. J.** (1998) Language Planning and Policy in Ireland, 1960-1998. *New Hibernia Review.* 2/4. 147-154. oldal.
**Brown, T.** (1990) *Ireland. A Social and Cultural History 1922-1988.* London: Fontana.
**Brown, T.** (1991) British Ireland. Longley, E. (ed.) *Culture in Ireland. Division or Diversity?* The Queen's Belfast: University of Belfast. 72-83. oldal.
**Brudner, L. A. & White, D. R.** (1979) Language Attitudes, Behaviour and Intervening Variables. Mackey, W. F. & Ornstein, J. (eds.) *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague. 60-75. oldal.
**Craith, M. N.** (1997) Irish in Primary and Post-Primary Education: North and South of the Border. *Irish Studies Review.* No. 17. 35-39. oldal.
**Denison, N.** (1977) Language Death or Language Suicide. Dressler, W. & Wodak-Leodolter, R. (eds.) *International Journal of the Sociology of Language.* Mouton. 13-22. oldal.
**Denvir, G.** (1999) The Irish Language in the New Millennium. *New Hibernia Review.* 3/4. 18-48. oldal.
**Feirste, B.** (1997) An Irish-Language Community. *New Hibernia Review.* 1/4. 138-43. oldal.
**Fasold, R.** (1984) *The Sociolinguistics of Society: Introduction to Sociolinguistics.* Oxford: Blackwell.
**Hindley, R.** (1990) *The Death of the Irish Language.* London, New York: Routledge.
**Hussey, G.** (1995) *Ireland Today. Anatomy of a Chaning Society.* London: Penguin and Town House.
**Kiberd, D.** (1998) Romantic Ireland`s Dead and Gone. The English-Speaking Republic as the Crucible of Modernity. *The Times Literary Supplement.* No. 4967. 12-14. oldal.
**Lee, J. J.** (1982) Society and Culture. Litton, F. (ed.) *Unequal Achievement: The Irish Experience 1957-1982.* Dublin.
**Lee, J. J.** (1994) The Irish Psyche: An Historical Perspective. *The Irish Journal of Psychology.* 15/2-3. 245-249. oldal.
**Moane, G.** (1994) A Psychological Analysis of Colonialism in an Irish Context. *The Irish Journal of Psychology.* 15/2-3. 250-265. oldal.
**O`Tuathaigh, G.** (1991) The Irish-Ireland Idea: Rationale and Relevance. Longley. 54. oldal.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

GOLDMAN LEONÓRA
Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus
goldmanl@almos.vein.hu

# A magyar igeképző rendszer szerepe a szükségszerű és a szándékos megkülönböztetésében

## (A magyar nyelv egyik etnometodológiai sajátossága)

The verbs 'it floods', 'it falls', both formed with the suffix *–ad* in Hungarian (*árad, apad)* got a sad significance in the last years in Hungary. Both express events occuring uninfluenced by our intention, and which we can only accomodate to. Moreover, there is a cluster of suffixes to form unintended happenings (*-ul, -an*) in the verbs: it is growing dusk (*alkonyul*), it is flashing (*villan*). There is a similar group of Hungarian verbs ending with the inflectional suffix *–ik* in the present 3rd person singular. This group expresses perforce events consequent to the laws of physics (it's falling: *esik*), of life (reproduction: *szaporodik*), of the mind (is dreaming: *álmodik*) or of linguistics (passive, reflexive verbs). At hearing these verbs, the first reaction of Hungarian people is not the thought of inhibition, but to shield against or suffer in common. Almost every verb indicating an unintended event may be transformed with appropriate suffixes to verbs evoking activity (inundates: *áraszt*, drops: *ejt*). The specific semantic meaning of the verb is of second importance, compared to the behaviour inciting endings. According to their ethnomethodological role, the inflectional suffixes of the group of verbs with *–ik* ending (*-m, -l, -ik*) may be considered as derivational suffixes.

## Bevezetés

Az egyes etnikumok vagy sok, vagy igen kevés beszéddel a mindennapi élet eseményeire a rájuk jellemzõ egyforma magatartással reagálnak (etnometodológia, Wardhaugh, 1995). A magyar beszédben a magatartást: szükségszerű történés esetén a tűrést, engedelmeskedést, rákészülést, *szándékos* tevékenység esetén a cselekvést az igeképzõ rendszer sugallja. A magyar beszéd elsõ üzenetének sajátos eszközei az igen széles, magatartást formáló képzésbokrok. A képzõk (formálók) jelentése elsõdlegesebb, mint a gyakran szendergésükbõl felébresztett, kikövetkeztetett, vagy koholt szógyökökéé (Tolnai, 1929), melyek csak a jelentés részleteit tisztázzák, deszignálják.

Ahogy van "nem egy nap alatt elkészült" város is, melyet az utolsó évszázadok alatt tervszerűen továbbfejlesztettek (Párizs), úgy van spontán alakult nyelv is, melyet nyelvreformerek (nyelvújítók és akadémiák, írók és nyelvészek) nyelvműveléssel továbbalakítottak (francia, magyar stb.) (Tolnai, 1929).

E továbbalakítás siker reményében nem történhet a semmiből. Kiindulhat a nyelv őstörténetéből, vagy kisebb mértékben szinkrónikus más kultúrák nyelvéből. Ezen kívül fontos forrása a standardtól, formálistól, általánosan használt regisztertől eltérő tájnyelv, a dialektusok gazdag tárháza. Ha jól működtek a nyelvújítók, az akadémia, a nyelvpolitikusok, és a tájnyelvet értékesítették a "bon usage"-ban, kigyomlálás helyett (Szépe, 1984), úgy a dialektusok eltérő tipológiája nyilvánulhat a kiejtésben,

a nyelvtanban, a syntaxisban, de nem a szemantikában: az azonos nyelvet beszélők számára a magatartást sugalló jelzés azonos lesz.

Az indoeurópai nyelvek igéire jellemző az ún. konverzió (Crystal, 1992): az ige azonos alakja jelenthet szükségszerű történést, vagy szándékolt cselekedetet. Pl. a *lógni* vagy *akasztani* két magyar igének csak egy alak felel meg az indoeurópai nyelvekben: pendere (latin), pendre (francia), hang (angol), hängen (német). Minden magyar ige, képzett ige e két kategória egyikébe tartozik:

(1) szükségszerű történés, melyet el kell viselni, vagy felkészülve várni bekövetkeztére cselekedettel;

(2) szándékos cselekedet

Az (1) kategóriába sorolt képzett igék egy részét mediális igéknek is nevezik (Abaffy, 1991), a következő nyelvtani jellegzetességekkel:

- a nem határozott tárgyra irányuló cselekvést, hanem tárgy nélküli történést fejeznek ki;
- képzésük során a mondat mély struktúrájának tárgya a felszíni szerkezet alanyává vált;
- ide csak az ikes igék (és ikes szenvedő igealakok), valamint az -ul, -ül képzővel képzett igék tartoznak.

Mi a következőkben a képzett igék szélesebb, és szemantikai csoportját soroljuk az igék (1) kategóriájába. Ide tartozik minden oly ige, mely

- az alany által nem szándékolt történést-cselekvést fejez ki,
- és amely funkcionálisan szembenálló (Bartha, 1991) megfelelő képzővel szándékos cselekvést kifejező igévé konvertálható. (Nem minden szembenálló képző konvertáló jelentésű.)

## Az igeképző származékok bokrainak ismertetése

A nem szándékolt (1) és szándékos (2) történéseket-cselekvéseket az igeképző rendszer különbözteti meg.

(1) A nem szándékolt szükségszerű történések képzésbokrai:

(1.1) Akaratunktól függetlenül bekövetkező, hosszasan tartó történések, melyekre csak felkészülni lehet, hogy létünket-javainkat mentsük, de feltartóztatni nem; képzőjük: -ad, -ed, Pl. *árad, apad, dagad, lohad, heged.* Szándékoltan cselekvő konvertált alakjaik: *áraszt, apaszt, dagaszt, lohaszt, hegeszt.*

(1.2) Hosszan tartó, az elmére, a testre ható, érzékszervvel észlelhető változások, melyekre jó felkészülni; képzőjük: -ul, ül. Pl. *ámul, gyógyul, sárgul, halkul, hülyül.* Cselekvő konvertált alakjaik: *ámít, gyógyít, sárgít, halkít, hülyít.*

(1.3) Rövid ideig tartó (pillanatszerű) feltartóztathatatlan események, melyek bekövetkeztére hasznos várakozni, akaratunktól függetlenül bekövetkeznek. Képzőjük: -an, -en. Pl. *villan, csobban, robban, libben.* Cselekvő konvertált alakjuk: *villant, robbant, libbent.*

(1.4) Ikes igék: szükségszerű, vagy magunk vagy más által rajtunk végrehajtott történések-cselekvések. Az ikes igék jelentés szempontjából a következőképpen csoportosíthatók:

1.4.1 Nem szándékolt, a természet fizikai erői által kikényszerített történések: *bomlik, villámlik, keletkezik, elmúlik, surlódik, melegszik, hangzik, sugárzik, folyik* stb.

1.4.2 Az élet folytonosságát biztosító, szükségszerű cselekvések, történések: *eszik, lélegzik, iszik, szaporodik, csírázik, virágzik.* Enni ugyan lehet szándékosan is, de ezt a szándéknak megfelelően szűkebb tartalmú, nem ikes igével jelöljük: *kóstol, elfogyaszt, fal.*

1.4.3 A társadalmi szerveződés következményeként végzett kényszerű cselekmények: *adózik, katonáskodik, engedelmeskedik.*

1.4.4 Saját lelki állapot által kikényszerített viselkedések: *haragszik, veszekszik, védekezik, elmélázik.*

1.4.5 Visszaható cselekvések: *fésülködik, borotválkozik, mosakszik, öltözködik, levetkőzik*. E visszaható igék minden más nyelvben is külön csoportot képeznek, jelentésük: önmagán létrehozott cselekvés, mely alól a cselekvés tárgya ("anaphor") nem térhet ki, mert azonos a cselekvővel (azonos index) (Cook és Newson, 1996). E visszaható igék passé composé-je a francia nyelvben a létigével képződik. Megjegyzendő, hogy ez néhány elmozdulást jelentő igére is igaz (aller, monter, partir, arriver), a német nyelvben pedig minden elmozdulást, utazást jelentő igére, mintha nem az elmozduló, utazó végezné a cselekvést, hanem a jármű vinné.

1.4.6 A szenvedő alakban lévő igék valamennyien ikesek: pl. *veretik.* A szenvedő mondat a cselekvő mondat mély struktúrájának megfelelő felszínes struktúra, mondattani mozgás révén valósul meg, a cselekvés tárgya válik alannyá, amely nem térhet ki a történés alól, annak végzője többnyire nem is szerepel a mondatban (Cook és Newman, 1996). A magyar nyelv kerüli használatát.

Az első példák szándékolt cselekvő konverziói: *bont, etet, adóztat, haragít, fésül, ver.*

(2) Szándékos cselekvések képzésbokrai:

(2.1) Szándékos cselekvés valamely eszköz használatával. A képző: -ál, -ol, -el. Pl. *kalapál, náspángol, szegecsel.*

(2.2) Szándékos cselekvés, a hangsúly az eredményen van. A képző: -az, -oz, -ez. Pl. *falaz, foltoz, képez.* A (2.1) és (2.2) nem szándékolt konverziója csak szenvedő alakkal lehetséges.

(2.3) Szándékos cselekvés távolabbi eredmény céljából. Képző: -ít. Pl. *tanít, szállít, tágít.* Nem szándékolt konverzió: *tanul, tágul.* Száll is szándékos jelentésű, de másé a szándék.

## Megbeszélés

A magyar nyelvben sem szükségtelen annak megvitatása, hogy a fenti igebokrokban az igékhez agglutinált morféma nem mondattani szerepű rag, hanem képző. Különösen érvényes ez az ún. ikes igék egyes számú -m, -l, -ik végződéseire, melyek az alany személyére utalnak, ragként. Abaffy (1991) kutatásai szerint azonban az E/3-ik rag az ősmagyar korban a többes 3. szem. -ik ragból alakult, miközben a cselekvés tárgya alannyá, a cselekvés történéssé, a cselekvő ige medálissá alakult: 'a fát

törik' > 'a fa törik[1]'. Az -m a még szét nem vált határozott és általános ragozás E/1 ragja, az E/2 végződés a szintén az ősmagyar korban alakult *β>v>-ul, -ül végű mediális igéktől van kölcsönözve. - Az ikes ragozás révén a cselekvő igék jelentése megváltozott, sőt a mondat szerkezete is, tehát joggal tekinthetjük ragjait képzőknek is, csakúgy, mint a szintén nem szándékolt jelentésű igét képző -ad -ed, -ul, -ül ősmagyar, és -an, -en korai ómagyar (Bartha, 1991, 1992) képzőket. Fontos annak megbeszélése is, hogy mi e képzők szerepe. Egyik klasszikus szerepük (Crystal, 1992) az (1.1), (1.2) bokor kis részében és a (2.1), (2.2) bokor egészében az, hogy névszóból képeznek igét (denominalis verbum). Az (1.3) és (2.3) igebokor valamennyi, és az 1.1 és 1.2 bokor legtöbb igéje igéből képződött, csak jelentése változott (deverbalis verbum). Ez új jelentés lehet a történés tartóssága (duratív képző, 1.1), tartós-visszaható (reflexív, 1.2), mozzanatos-kezdő (momentán-inchoatív, 1.3), instrumentális (2.1), kauzatív (2.2), faktitív (2.3). Az új jelentés-kölcsönzést a képzők szemantikai, a más szófajjá képzést azok derivációnális szerepének nevezzük.

Valamennyi képzésbokorban a cselekvés, történés teljesen eltérő, és annak a beszélő, hallgató számára inkább indifferens tartalmát a szótő jelzi, ez a "designator"[4].

Ami a beszélő, hallgató számára, és magatartásuk megszabása szempontjából lényegesebb, az, hogy szükségszerű, elháríthatatlan jelenségről van-e szó, melyre hasznos lehet felkészülni, figyelni a megjelenés pillanatára, vagy szándékos cselekvésről szól-e a beszéd, melyet el kell végezni ("formator") (Leech, 1974). A magatartás megszabása szempontjából a képzőknek nem a szófaj meghatározó derivációnális, hanem a szemantikai szerepe a lényegesebb. És hogy az ikes igék is szemantikai csoportot képeznek, arra csalhatatlanul utal, hogy szinonima-szótárakban az ikes igéknek csaknem valamennyi szinonimája szintén ikes (Kiss, 1998). Az igék végén lévő hangok magatartást megszabó szerepe ("hang-szimbolizmus") főként az altáji nyelvek tagjaira és rokonaira jellemző (török, koreai, japán), és a velük érintkezésbe került népek nyelvére (Crystal, 1992). Az altáji népekkel és a törökökkel történt magyar érintkezés a honfoglalás előtt elég intenzív volt. Ótörök eredetű a borul: borít, és gyűl: gyüjt oppozíciós igepár (Bartha, 1992).

Oly kiterjedt képző-bokor rendszer (1 igén 4-5 képző), mint amilyen a magyar nyelvben van, a többezer esztendős nyelvfejlődésen kívül a nyelvreformerek tevékenységére is utal, mint a körút-sugárút-kerület rendszer a város újjáépítők és továbbfejlesztők tevékenységére.

Jól végezték munkájukat. Ennek egyik magyarázata, hogy követték a Halotti Beszéd, az Ó-magyar Mária siralom igerendszerét ("evék az tilvutt gyimilcsbül", "horoguvék Isten", "ne feledkezzél meg..."). A másik magyarázat, hogy átvették a nyelvjárásokban fellelhető különböző képzésbokrokat, és kiterjesztették még nagyobb bokrokra. Tolnai (1929) könyvéből az is kiolvasható, hogy mely képzőbokor kiterjesztése kinek a műve volt. Így a (1.1) bokor Bartzafalvi, a (1.2) bokor Csokonai, a (2.1) és (2.2) bokor Kazinczy munkásságához fűződik, a képzők (vélt?) jelentését Bartzafalvi ismerte

[4] E sorok írója képtelen volt a „törik" igén kívül egyetlen más igét találni, melyre vonatkozólag e leszármaztatás elképzelhető volna.

fel. - De van még egy magyarázat. A XVIII. században a nyelvújítók majdnem valamennyien lelkes forradalmárok és frankofónok voltak. A francia enciklopédisták és az Académie mesterségesen teljessé tették a francia nyelvet képzőrendszerekkel. Képzett főnévből is, de gyökéből is képeztek igét, így rĕgle (vonalzó, szabály) > rĕgler (szabályozni), de rĕglement (szabályzat) > rĕglementer (szabályozni a vonatkozó szabály szerint). A magyar nyelvújítók is létrehoztak ennek, de a korábbi spontán magyar képzőbokroknak mintájára is képzőhalmazatokat (a szót a jogban elterjedt bűnhalmazat mintájára képeztem), mint amilyen a gond > gondol > gondolat befogadott szó, az ennek mintájára képzett gúnyirat cím: Mondolat szóval együtt, melynek a XVIII. században még nem volt jelentése (ma a performálásra kínálkozó, de még csak az elmében gondolatként jelenlévő, kimondásra alkalmas mondási készséget, kompetenciát jelölhetné).

A magyar igék magatartást megszabó, képzőkön alapuló "jelzőrendszere" a nyelv ősmagyar-ómagyar sajátosságaiból indult ki, tovább alakította a honfoglalás előtti ótörök-altáji hatás, szélesítette a nyelvújítás és a francia nyelvművelés hatása is. Mindezek eredményeképpen az igeképzés-bokrok a magyarul beszélők etnometodológiájának fontos tényezői.

## Irodalom

**Abaffy, E.** (1991) *Az igei személyragozás. A magyar nyelv történeti nyelvtana* (1991-1995) 125-127. oldal. Főszerk.: Benkő Loránd. Budapest: Akad. Kiadó I. kötet

**Bartha, K.** (1991, 1992) *Az igeképzés. A magyar nyelv történeti nyelvtana* (1991-1995) 60-103. oldal. Főszerk.: Benkő Loránd. Budapest: Akad. Kiadó I. kötet, II/1 99-119.

**Cook, V. J. és Newson, M.** (1996) *Chomsky's Universal Grammar, an introduction. 2nd ed.* 6, 62. oldal. Oxford: Blackwell.

**Crystal, D.** (1992) *The Cambridge Encyclopaedia of Language* 90, 174. oldal. Cambridge: University Press.

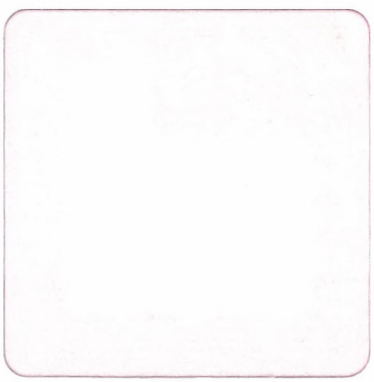
**Kiss Gábor** szerk. (1998) *Magyar Szókincstár* Budapest: Tinta Kiadó

**Leech, G.N.** (1974) *Semantics* 149, 161 oldal. Harmondsworth: Penguin.

**Szépe György** (1984) *Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról* Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV. szerk. Szépe György Budapest: Akad. Kiadó. 308, 326. oldal.

**Tolnai Vilmos** (1929) *A nyelvújítás. A nyelvújítás elmélete és története* 4,7,42,67,88,98,147. oldal. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

**Wardhaugh, R.** (1995) *Szociolingvisztika* 226-231. oldal. Budapest: Osiris-Századvég.



# IV. PSZICHOLINGVISZTIKAI NYÁRI EGYETEM BALATONALMÁDI

A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága 2001. május 27-31. között rendezi meg a IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet.

A konferencia témakörei:

- nyelvelsajátítás: hangzó, írott és jelnyelv;
- második/idegen nyelv elsajátítás, tanulás;
- két- és többnyelvűség;
- kutatásmódszertan;
- nyelvtudás mérése;
- beszédfejlődési zavarok.

Tervezett meghívott előadók:
Gósy Mária, Pléh Csaba, Orosz Sándor, Kovács Emőke, Göncz Lajos, Péntek János, Szilágyi Sándor.

**Cím**: Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
Tel/fax: 88 406-360
e-mail: lengyelz@almos.vein.hu, navracsj@almos.vein.hu

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

# Szépe György és Zsolnai József beszélgetése nyelvtudományról, pedagógiatudományról, a NYIK-programról, terveikről

SZÉPE GYÖRGY: Milyen elképzelésed van a NYIK jövőjéről, mi lesz vele tíz év múlva?

ZSOLNAI JÓZSEF: 1972-ben azt mondtam, ha kibír húsz évet, akkor még további húsz éven át is van létjogosultsága. A válaszom – hiszen a húsz év már eltelt – most is ez. Totális bukását ugyanis 1995-re jósoltam, ez – köztudomású – nem következett be. Hiszen ma is százhatvan iskolában dolgoznak a NYIK-programmal. Túléltük számos más elképzelés rohamát, többek között a kerettantervét is. Most külön is akkreditáltattuk a NYIK-et, tehát a kerettanterv nem nyelheti le. S ha győzzük továbbképzéssel, és ha a pedagógus- és főiskolai tanárképzés-lobbi lassan leszerelődik, akkor biztosan kibír újabb húsz évet.

SZÉPE GYÖRGY: 2010-ig akkor még nyolc év van hátra, milyen lesz a helyzete ezekben az években?

ZSOLNAI JÓZSEF: További sorsa teljesen politikafüggő. Nem nyelvfüggő, hiszen e kettő egymástól elválasztható. Általában teljességgel a választási politika függvénye, hiszen ha a NYIK-program határontúli életéről beszélünk, el kell mondanunk, hogy például Szlovákiában Meciar hatalomra kerülése után halódott, s azt hiszem, mára már el is halt, pedig kitüntetett terepünk volt Szlovákia magyarlakta térsége. Romániában rendkívül nehéz terjeszkedni, mert a romániai magyarok mérhetetlenül öntudatosak, szeretnek mindenre önmaguk rátalálni.

SZÉPE GYÖRGY: Mit lehetne tenni annak érdekében, hogy ez a program a jövőben kiképzett magyar pedagógusok kultúrájának szerves része legyen?

ZSOLNAI JÓZSEF: Érdekes módon a dolog nem a nyelvészeken, nem is az irodalomtudósokon, hanem a pedagógiát és a tantárgypedagógiát oktatókon múlik. Addig, amíg a tantárgypedagógia nem vív ki magának nagyobb rangot, nem lesz igényesebb stúdium, lényegében nem lehet semmit sem tenni. A legnagyobb szerepe ebben a legitimációnak van. A NYIK sikere is ezen múlt, nem az én pedagógiai zsenialitásomon. Azon a legitimáción, amit – Szépe Györggyel az élen a nyelvészek – biztosítottak számára, mivel a neveléstudományban nem fogadták el. Mondhatjuk azt is, hogy egyik oldalról vereséget szenvedett, a másik oldalon viszont sikert ért el. Egy rangos szakma, a nyelvészet zöld utat adott neki.

SZÉPE GYÖRGY: Milyen lesz a pápai tanárképzés?

ZSOLNAI JÓZSEF: Ha a miniszteri engedélyt megkapjuk, itt lesz először az első ötéves tanítóképzés. Emellett lesz 4 éves, főiskolai szintű tanítóképzés is. Új szakok indítását és alapítását kezdeményeztük magyarból, néprajzból, embertanból, földrajzból és pedagógiából. A NYIK jövője szempontjából a pedagógusképzés helyzete nem kedvező. Csak továbbképzéssel lehet megoldanunk a képzés hiányait.

SZÉPE GYÖRGY: Egy újdonsághoz való viszonyulást nagymértékben meghatározza az, hogy mennyire ismerik. Akik megismerik, azok jobban is szeretik, többet tesznek a megvalósulása érdekében. Ugyanakkor az is igaz, hogy az ismertek pedig örökös előítéletekkel élnek, küzdenek. Váltsunk témát, beszéljünk a könyvírásról. Hány könyvet írtál?

ZSOLNAI JÓZSEF: Huszonnégyet.

SZÉPE GYÖRGY: Ez nagyon nagy szám. Hogyan lehet eligazodni a Zsolnai-féle gondolatok között?

ZSOLNAI JÓZSEF: Most készül egy hétkötetes sorozat a huszonnégyből. Szándékosan nem akarom kevesebbe foglalni, mert akkor ártok a pedagógiatudománynak. Persze, ma pedagógiatudomány mint olyan nincs a felsőoktatásban, a tanszékek neveléstudományi tanszéknek nevezik magukat. A pedagógia tudománnyá érleléséhez körülbelül még ötven évre van szükség. Kutatni kell, aztán tudományos alapokra helyezni a kutatások eredményeit. Én a napi gyakorlatban is mindig részt vettem, csak most, a pápai években nem kapcsolódom be a napi munkába.

SZÉPE GYÖRGY: Van-e olyan tendencia a világban, hogy a pedagógiából tudomány lesz?

ZSOLNAI JÓZSEF: Ezt nem én döntöm el. Az érlelésnek vannak esélyei. De tudomásul kell venni, hogy nagyon sok részkutatás kell, tipikusan pedagógiai területű kutatások. Sajnos, ezek rettenetesen lassan mennek, mert a pedagógia egyrészt leíró természetű. Le kell írni, mi történik az iskolában, a családban stb. De ki kell dolgozni a normatív oldalt is, hogy tudniillik mi legyen, mi lehet az iskolában és a családban. A nyelvészetben ezeket a leíró jellegre és a normatív jellegre vonatkozó kérdéseket már fel lehet tenni releváns módon, a pedagógiában még nem.

SZÉPE GYÖRGY: Nos, ebben az előrevetített pedagógiában, milyen szerepe lesz az anyanyelvnek? Az anyanyelv ugyanis az egész nevelést átfogó szempont kell hogy legyen.

ZSOLNAI JÓZSEF: Kitüntetettebb szerepe lesz, mint amilyen jelenleg van a pszichológiának, a szociológiának és a politológiának. Herbart azt mondta, etika kell a pedagógiához meg pszichológia. Nos, pszichológiát tanítanak az egyetemeken és a főiskolákon, de érdekes módon az etikát már el merik hagyni. Régebben etika helyett marxizmust tanítottak, hogy a célokat „jól lássák" a jelöltek. A nyelvészet nem tudta kivívni, hogy olyan alapozó tudománya legyen a pedagógiának, mint a pszichológia vagy a szociológia netán az etika. A pedagógiát művelők nem értették meg a nyelvészet fontosságát, kivéve Karácsony Sándort, akinek mérhetetlen érdeme, hogy a nyelvészet pedagógiát alapozó és segítő szerepét megértette. Kár azonban, hogy nyelvészeti vénája nem volt.

SZÉPE GYÖRGY: Ezt vitatom, volt nyelvészeti vénája, csak idő előtt abbahagyta ezirányú tudományos munkáját. A közelmúltban Terts István kollégával írtunk róla. Egyébként én közelről is ismertem; nála is a dolgok mögé kell nézni, én a felszín alatti üzenetét is vettem.

ZSOLNAI JÓZSEF: Várom a cikket, és elolvasás után, ha meggyőződöm róla, lehet, hogy az előbbi állításomat visszavonom. Most pedig cseréljünk szerepet! Elsőként arra vagyok kíváncsi, van-e véleményed szerint „Pécsi-iskola" vagy másként fogalmazva „Szépe-iskola", és meddig marad?

SZÉPE GYÖRGY: Nincs. Vannak kollégák, akikkel együtt dolgozom, akik a maguk elképzelésébe, képzésébe beiktatnak valamit abból, amit az enyémben jónak, hasznosnak tartanak. Az iskola

egyébként azt jelenti, hogy van egy kredója és van egy ellenségképe. Nekem nincs ellenségképem, mégpedig azért, mert nekem soha nem volt olyan harcos a nézetem, s én más stratégiákat fejlesztettem ki, mint például az elkerülés, a túlélés stb. Mondhatom úgy is, hogy a lobogót nem lobogtatjuk, de próbálunk segíteni az elesetteken. Nem biztos, hogy a harcok nagyon fontosak, de ha segítünk elviselni, az nagyon jó.

ZSOLNAI JÓZSEF: Ha az életutad lehetővé tenné, elvállalnál-e egy egyetemi rektorságot?

SZÉPE GYÖRGY: Nem. A rektor ugyanis a központi pénz és a helyi lobbik közös rabja. Nem lehet egyszerre etikus lény és egészséges ember. Saját és munkatársaim egészsége érdekében most nem vállalnám. Talán egy másik országban ... mint Lawrence (a Rutgers Egyetem - magyar származású - rektora), aki megtehette, hogy amikor rektorrá választották, azt mondta: én ezentúl nem vagyok francia irodalomtörténész, hanem mostantól rektor vagyok. De úgy vélem, még így sem vállalnám. Ehhez személyes ambíció is kell. Nekem ilyen jellegű nincs, és valószínűleg más környezetben sem volna.

ZSOLNAI JÓZSEF: Ezt a kérdést azért tettem fel, mert te valóságos alapítója voltál a Pécsi Egyetemnek. Nemcsak formálisan tartoztál az alapítók közé, hanem a személyiségeddel is alapítottad.

SZÉPE GYÖRGY: Rajtam kívül ott volt még Bécsy Tamás is.

ZSOLNAI JÓZSEF: Mikorra készülsz el, az olvasók hány év múlva szembesülhetnek a magyar nyelvtudomány olyan történetével, amely művelődéstörténeti beágyazottságú lesz?

SZÉPE GYÖRGY: Nincs szándékom ilyet írni. Bibliográfiát készítettem, de azt is azért, mert kíváncsi voltam. Akikről írok, azért teszem, mert úgy érzem, hogy róluk érdemes nekem írnom.

ZSOLNAI JÓZSEF: Mikorra lenne várható mégis?

SZÉPE GYÖRGY: A bibliográfia számítógépen van, a munka talán nem lenne túl hosszú, mert a fájlokból kellene másolni, csak el kellene indítani a programot. Ha ráérek, akkor ez sorra kerül. De egyáltalán nem tartom azt fontosnak, hogy megírjam a történetét. Ahhoz sok idő kell, figyelni kell arra is, hogy ne sértődjön meg, akiről írok, mert lehet, hogy csak saját magát fogadná el. A nyelvtudomány történetének megírása különben is többet jelent az egyszerű megírásnál, megfejteni kell. Adatokat kiírni a bibliográfiából? Nincs igazán értelme. A megfejtés pedig néha egyszerű, máskor pedig nem. Karácsony esetében is tíz-tizenöt év kellett, míg megfejtettük, s Terts Istvánnal közreadtuk munkánkat. Comeniusszal is foglalkoztam, a kép már összeállt a fejemben, de a titkát még nem tudom. Ha magyar volna, akkor az ügy kicsit reményteljesebb lenne. Tehát a fel nem fejtett titkok miatt nemcsak szisztematikus, hanem átfogó nyelvtudomány-történetet is ezen okból nem tartok fontosnak. Úgy vélem, más is megcsinálhatja, ez nekem nem nyújtana örömöt. Talán kézikönyvet vagy valamilyen összefoglalást írnék. Telegdi mondta: „A könyveknek külön etikájuk van." A cikkek etikáját nagyjából értem és gyakorlom.

ZSOLNAI JÓZSEF: A nyelvtudomány történetének megfejtése, megértése nagyon fontos, s én úgy gondolom, a megfejtéshez valóban hosszú idő és alkotói szabadság szükséges, amihez el kell vonulni, nyugalomban kell élni és dolgozni.

SZÉPE GYÖRGY: Igen, átéltem már ilyen szituációt. A Columbia Egyetem után – 1965 tavaszán – a Massachusetts Insitute of Technology nevű egyetemen tanultam. Noam Chomsky – akit már előbb megismertem – akkor „sabbatical leave"-en, vagyis alkotószabadságon volt. Ebben az oktatástól mentes időszakában írta a Cartesian Linguistics című könyvét. (Egyébként – mint francia szakos -, megkérdeztem, hogy ezt miért csinálja, hisz' sem ő, sem munkatársai nem tudnak jól franciául. Azt a választ kaptam, hogy azért, mert ez a Descartes nevéhez kapcsolható „kartéziánus nyelvészet" a nyelvkutatás egész történetének egyik pozitív vonulata, s Chomsky úgy érzi, hogy ezt meg kell csinálnia. A „hogyan"-ra pedig azt a választ kaptam, hogy Chomsky tudott franciául és németül is, a bonyolult német filozófiai szövegeket pedig munkatársai (elsősorban Paul Viertel) nagyon jól lefordították angolra.)

ZSOLNAI JÓZSEF: Befejezésül egy primitívnek tűnhető kérdést teszek fel. Ha újrakezdenéd az életedet, akkor is ezt csinálnád-e? Hiszen tudjuk, hogy iszonyatos munkát végeztél. A Pécsi Egyetem, a „Szépe-iskola" óriási munkát jelentett. A tudományszervezés, a tanítványok felkarolása, segítése rengeteg energiát igényel. Valaha sokat bántottak, hogy könyvekhez elő- és utószót írsz, ahelyett, hogy megírtad volna a „nagy Szépe-művet". Sose értettük egészen pontosan, hogy mit értettek ezen, mi lett volna az. Én ezeket az elő- és utószókat újraolvastam, s ez arra a kérdésre és véleményre késztet, hogy van neked valami tudományos látnoki képességed, ahogyan a dolgoknak a folyását előre látod, ki tudod számítani. Ehhez nagy múlt- és jelenismeret kell. Végezetül újra megkérdezem, készülé valami szintézis, ha még tíz évig élünk?

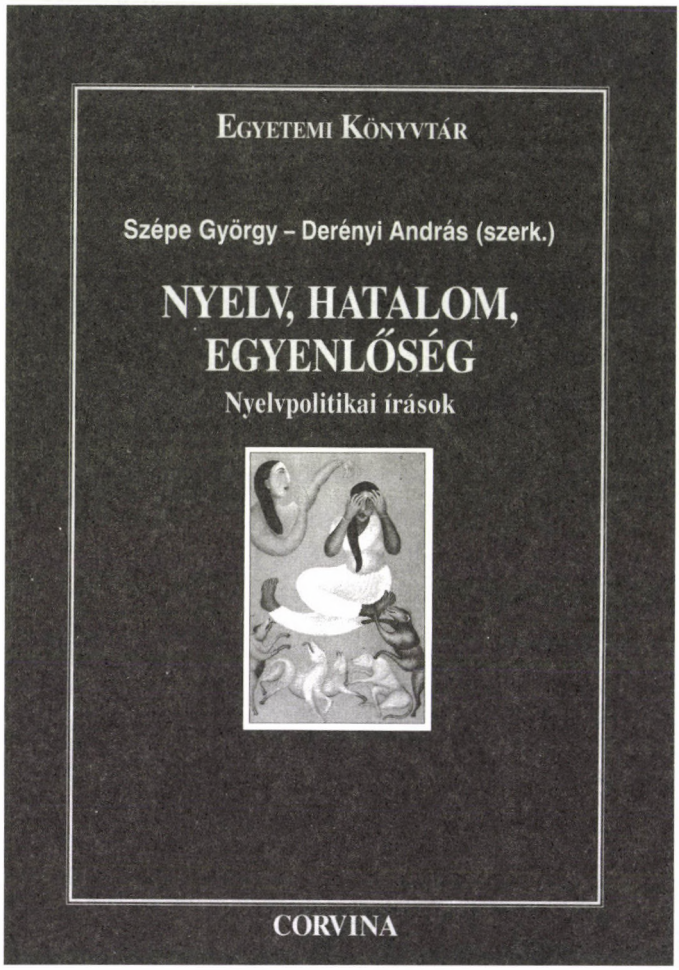
SZÉPE GYÖRGY: Ez úgy hangzik, mintha a madártenyésztőtől megkérdeznéd, mikor fog elefántot. A szintézis az a világhoz való másik viszonyulás. Hogy mikor teszem le a szintézisemet? Nem tudom, hogy öt évig mit fogok kutatni. Mindig azt kutatom, ami az érdeklődési körömben van. Tehát, ahogy mondtam, minden a számítógépben van, de nem biztos, hogy valamikor is lesz rá indíttatásom. Az utóbbi időben a nyelvműveléshez is azért jutottam el, mert elő kellett adnom egy témát, amelyben erről szólni kellett. A Derényi Andrással együtt készített szövegünkben lényegében a szociolingvisták álláspontjának egy kooperatív változatát fogadtuk el. A nyelvművelés kérdését egyébként iskolai szempontból reményteljesnek látom az iskolai anyanyelvi nevelés keretében. Elhatároztam és tartom is magam hozzá, hogy nem megyek el semmiféle konferenciára, most lesz a nyolcadik ilyen, amikor valamelyik kollégám képvisel. Ugyanis a munkáimat mindig valakivel együtt készítem és ő adja elő. A nyelvművelés kérdését egyébként iskolai szempontból reményteljesnek látom az iskolai anyanyelvi nevelés keretében. Azon kívül azonban nem, mert egy csomó embernek ez a megélhetése. Ezek nem biztos, hogy rossz emberek és rossz munkát végeznek, hanem csak fenntartanak egy olyan helyzetet, amit előbb vagy utóbb azonban fel kell adniuk. Úgy látom, hogy a nevelőképzés a kulcskérdés az iskolai helyzet javításában.

Visszatérve a szintézis kérdésére, tehát nyelvtudományi szintézist nem áll szándékomban írni. Ez különben sem születik meg vezényszóra. Úgy érzem, csak akkor írnám meg, ha nem tudnám elhagyni

a lakást, nem lenne más dolgom, nem érdekelne más. Ennek bekövetkeztében pedig ne tessék reménykedni.

ZSOLNAI JÓZSEF: Most már tényleg az utolsó kérdés következik. Miért e pályát választottad, mai fejjel másképp választanál-e?

SZÉPE GYÖRGY: Tizennyolc éves koromig nem volt különösebb választásom. Apám választásával ugyan nem értettem egyet, sajnálom, hogy maradt, mert ha 1946-ban elmegy, akkor ma már egy nagyon gazdag venezuelai olajmilliomos lennék. Attól kezdve pedig kismillió más választásom volt, és azokat nem tudom megismételni. Valószínűleg két diplomát szereztem volna, fizikus vagy orvos és nyelvész lennék. Ezen az egyetlen dolgon változtatnék. Azért van az, hogy bizonyos országokban starthelyzetben jobb pozícióban voltak, vannak a kezdő nyelvészek, mert más szakmájuk is volt, pl. matematikus, fizikus ... Ha én is így kezdtem volna, akkor talán sok minden másként alakult volna.




„Nem vitatjuk, hogy szükség van a nyelvhasználat bizonyos szabályozására, a művelt nyelvi változatok kifejlesztésére és még sok egyébre, ami inkább a 'hatalom' szférájában tartozik (persze, szakértelem bevonásával). Emelett azonban hangoztatjuk, hogy a beszélő egyének és közösségeik kommunikációs szabadsága ugyanilyen fontos. A két pólus között nem könnyű megtalálni a helyes arányokat, az anyanyelvhasználók és intézményeik közötti együttműködés eredményes formáit. Abban bízunk, hogy fordításgyűjteményünk ehhez is hozzásegít valamilyen módon." *(Részlet a bevezetőből)*

*Megvásárolható az ország könyvesboltjaiban 3000 Ft-os áron, vagy megrendelhető a Corvina kiadótól (Corvina@mail.matav.hu).*

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 1. szám 2001.

# Navracsics Judit: A kétnyelvű gyermek

(Budapest: Corvina, 1999, pp. 201.)

„Plures linguas scire gloriosum esset..." – írja Comenius és valóban: több nyelvet tudni (nemcsak) dicsőség, hanem kívánatos, sőt szükséges dolog is, különösen most, mikor (majdnem) egynyelvű hazánk az egységesülő Európa felé igyekszik.

A két- vagy többnyelvűség a mi kontinensünkön sem ritka jelenség – gondoljunk csak Svájcra, Belgiumra, vagy a vendégmunkások által többnyelvűvé tett Német- és Franciaországra – ám a világ jó részén a mindennapi élet kívánalmai közé tartozik szabadon érintkezni más nyelvek beszélőivel, ott talán inkább az egynyelvűség a szokatlan, a többnyelvűség: társadalmi norma.

Navracsics Judit jelen kötetében nem *általában* kíván foglalkozni a kétnyelvűséggel (mely diszciplína – az utóbbi két-három évtized kutatásainak hála – nálunk is önálló tudományággá cseperedett), hanem azt mutatja be, hogyan válik kétnyelvűvé és mi módon szocializálódik a bilingvis gyermek, ezt a problémát pedig mind szocio- mind pedig pszicholingvisztikai aspektusából körüljárja. A szerző már az *Előszó*ban kézen fogja olvasóját s – néhány szó erejéig – maga mutatja be mit kínál, milyen témát dolgoz fel egyes fejezetekben.

A *Bevezetés*ben először is alapvető terminológiai kérdéseket tisztáz, hiszen a téma szakirodalma is több oldalról közelíti meg a kétnyelvűséget. Létezik ún. tömeges vagy társadalmi kétnyelvűség, illetve beszélhetünk egyedi vagy egyéni bilingvizmusról. E monográfia elsősorban az utóbbival, annak is a gyermekkori kialakulásával foglalkozik. A kétnyelvű egyén meghatározása sem egységes a szakirodalomban. Egyesek – maximalista módon – csak azt tekintik tökéletes kétnyelvűnek, aki mindkét „nyelvét" anyanyelvi szinten birtokolja, a skála másik végén, egy minimalista szemlélettel, azok helyezkednek el, akik szerint az idegen nyelven már valamilyen fokon megnyilatkozni képes személy is bilingvisnek tekinthető. Így aztán már a mű elején a szerző is úgy pontosítja terminusait, hogy azokat összeveti a szakirodalomban létező meghatározásokkal.

*A kétnyelvű világ* című fejezet öt kontinensen kíséri végig az olvasót, megtapasztaltatva így egyes többnyelvű népek és országok nyelvhasználati szokásait; tájékozódhatunk nyelvpolitikájukról, megismerkedünk a magyarországi kétnyelvűségi helyzettel, valamint honi kisebbségeink és határon túli magyarok nyelvmegőrzési problémáival. A szerző – miután részletesen tárgyalja *a kétnyelvűség kialakulásának feltételeit* – a gyermekkori bilingvizmus kutatástörténeti áttekintésében (szakirodalmi ismeretei és saját tapasztalatai alapján) rendkívül jelentős módszertani megállapításokat tesz, támpontot és segítséget nyújtva ezáltal a későbbiekben hasonló vizsgálatokat végzőknek is.

A klasszikus szakirodalomban eddig leírt kutatási adatok egy vagy két gyermekre korlátozódnak. A kutató legtöbbször a gyermek valamelyik szülője, a vizsgálatok viszonylag rövid időt ölelnek fel – ez megannyi lehetőség arra, hogy inkább csak részinformációk birtokába jussunk. Csak újabban kezdenek megjelenni a longitudinális vizsgálatok, amelyek több évre, esetleg az egész gyermekkorra kiterjednek. Fontos előrelépés annak megállapítása, hogy a kétnyelvűség tanulmányozása felnőttkorig tart; keveset tudtunk ui. arról, miként őrzik meg kétnyelvűségüket a gyerekek felnőtté válás közben.

Amennyiben a szülők különböző anyanyelvűek – a gyakorlati tapasztalat alapján – a kisgyermek részére a legbiztonságosabb nyelvelsajátítási módszer az „egy szülő – egy nyelv" elvén alapul. Így a nyelvhasználat személyhezkötöttsége többnyire kiegyensúlyozott kétnyelvűséget biztosít. Természetesen az ilyen típusú bilingvizmust is számtalan tényező befolyásolja (pl. a domináns nyelv nem az anya nyelve, hanem a környezetnyelv lesz; tkp. minden egyes leírt kísérlet a körülmények függvényében más és más, ám több ponton általánosan érvényes megállapítások levonására ad lehetőséget, vö. Navracsics 95-106.).

A szerző több évig kísérte figyelemmel egy hazánkba került háromnyelvű testvérpár magyar nyelvi fejlődését két- (Nabil, fiú) illetve három- (Nasim, lány) éves koruktól iskoláskorig. Az anya perzsa, az apa angol anyanyelvű, a család érintkezési nyelve az angol, a gyerekek környezetnyelve (bölcsőde, óvoda) a magyar volt. A *Kétnyelvűség: a nyelvi síkok tükrében* fejezetben N.J. saját kutatásainak eredményeit vezeti végig az összes nyelvelemzési szinten számos, a következőhöz hasonló megfigyeléssel gazdagítva bennünket: *hallgasjatok* meg (hallgassatok meg), *megmutasjam* (megmutassam) – a többnyelvű gyermekek mélyebben analizálják a nyelvet, mint az egynyelvűek! A bilingvis gyermekek lexikai fejlődését, csakúgy, mint a fonológiait, mérési adatokkal is illusztrálja, következtetéseiben nem kinyilatkoztató, hanem – nagyon szimpatikus kutatói attitűd – leírja milyen megállapítások levonására elegendő az általa vizsgált korpusz, esetleg hol tapasztalt olyan jelenségeket, amelyeket a szakirodalom eddig még kevésbé vizsgált.

A gyermekkorban előforduló *kódkeverés*nek és *kódváltás*nak sincs még egységes meghatározása, így e téren is a szerzők fogalmazzák meg adott esetben mit értenek alatta. A nyelvészek többsége osztja azt a nézetet, hogy az „egy személy – egy nyelv" stratégia alapján nevelkedett gyermeknél jóval kevesebb a kódkeverés, mintha mindkét szülője mindkét nyelvet használta volna a gyermekkel történő interakciói során. Ahogyan a szerző Nabil és Nasim nyelvfejlődését minden nyelvi síkon végigelemezte, úgy vizsgálja kódváltásukat s esetleges kódkeverésüket is. Navracsics J. úgy találja, csak a nyelvelsajátítás legkorábbi szakaszában létezik a kódkeverés jelensége. Azért ekkor, mert a gyermek még olyan szűk szókinccsel rendelkezik, hogy a sikeres kommunikáció érdekében azt mond, amit tud (vö. 140. o.). Kódkeverés tehát akkor történik, amikor az egyik nyelvismeret hiányossága miatt fordul a gyermek a másik nyelvhez (kódhoz). A szerző vizsgálatai során arra a következtetésre jut, hogy – bár a környezetnyelv magyar, ami azt involválná, hogy ez váljék domináns nyelvükké – a gyermekek kiegyensúlyozott magyar-angol kétnyelvűek, s ez azt is jelenti, hogy mindig az a domináns nyelv, amelynek kontextusában kommunikálnak. (A perzsát ritkán, csak az anyával történő beszélgetések során használják, tudásuk e téren kevésbé aktív.)

A gyermekek különböző interakciók során történő nyelvválasztását, nyelvi tudatosságukat több tényező befolyásolja: ezek komplex módon, együttesen vannak jelen (téma, körülmények, hely, szituáció, részt vevő személyek stb.). E tényezők a nyelvválasztást irányíthatják egy adott nyelv felé, de divergálhatnak is. A nyelvtudás szintje is nagy szerepet játszik a kód megválasztásában, hisz a gyermek szívesebben nyilatkozik meg azon a nyelven, amelyet jobban tud, következésképpen biztosabban használ. A kétnyelvű gyermek 2,5-3 éves kora tájt már tudatában van annak, hogy két kódot alkalmaz, s ezt ki is tudja fejezni: pl. „so wie Mami" és „como dice papá" (= ahogy a mami/papa szokott beszélni) idézi a szerző Hoffmann kutatásait (171. o.), ám csak 4-5 évesen fogják néven nevezni az általuk használt nyelveket.

*A kétnyelvűség előnyei.* Mindannyian találkoztunk már olyan előítélettel (akár a század első felének szakirodalmában, akár környezetünkben), hogy a korai kétnyelvűség károsan hathat a gyermek fejlődésére: összezavarodhat, dadogni fog, egyik nyelvet sem fogja tökéletesen beszélni; ráadásul a kétnyelvű gyermek beszédében a korai korszakban jelen lévő szabálytalanságok is ezt látszottak igazolni. Mintha elfelejtenénk, hogy a nyelvelsajátítás során az egynyelvű gyermeknek is tucatjával vannak szabálytalan (vagy túl szabályos) képzései (*őknek, tégeteket* stb.), vagy azt, hogy a felnőtt bilingvis egyének legtöbbje sem tökéletes kétnyelvű.

A szakirodalomban eddig felgyülemlett (és a szerző által is igen meggyőző anyagon bizonyított) tapasztalatok szerint azonban olyan következtetésekre jutathatunk, mely szerint a kétnyelvűség nem hogy nem befolyásolja károsan a személyiségfejlődést, ellenkezőleg! Azoknál a gyermekeknél, ahol az „egy személy – egy nyelv" stratégia érvényesült, már igen hamar kiderült, hogy szinte minden téren jobb nyelvi készségeik vannak; jobban absztrahálnak, nyitottabbak, kommunikatívabbak, nagyobb kognitív flexibilitással rendelkeznek, mint egynyelvű társaik. Ám ehhez olyan környezeti feltételek is szükségesek, ahol a két vagy több nyelv ismeretét értéknek tekintik, nem pedig az egyén stigmatizációjára szolgál (vö. anyanyelv/államnyelv használata).

A *mikor, s hogyan* kérdése. Általánosan elfogadott tétel, hogy a gyermekek könnyebben és gyorsabban képesek egy új nyelvet elsajátítani; e nézetnek prófétái és tagadói (de legalábbis megkérdőjelezői) egyaránt akadnak. A neurológusok és a nyelvpszichológusok kutatásai arra engednek következtetni, hogy létezik egy ún. „kritikus periódus", amelyben a gyerekek valóban könnyebben sajátítanak el nyelveket – ez az életkor a második életévtől a pubertáskorig tart, s összeköttetésben van az agy lateralizációjával is (általában a bal agyfélteke „szakosodik" a beszédre); egyes nyelvészek – a tényt magát nem tagadva, hanem komplexebb vizsgálatnak alávetve – a periódus alsó és felső határát is megkérdőjelezik. Kétségtelen, a gyermek fogékonyabb a fonetikai rendszer elsajátítására, képes akcentus nélkül megtanulni a nyelvet, ui. bizonyos pszichikai tényezők (a játékosság, a gátlások hiánya, a fejlett mimika) alkalmassá teszik őket az utánzásra, hamar képessé válnak a folyékony beszédre. Singleton kutatásai szerint (N.J. 184. o.) az életkor csak akkor lényeges, ha természetes viszonyok között folyó nyelvtanulásról van szó. Ha ez iskolai, vagy más, szervezett keretek között folyó nyelvtanulás, akkor az életkor nem meghatározó, legfeljebb csak befolyásoló tényező. És ne feledjük el: a fentiek nem jelentik azt, hogy a felnőtt már eleve rossz nyelvtanuló. A kutatások szerint a felnőtt és a kamasz kezdők haladási tempója a szókincs terén gyorsabb, mint a gyermeké.

Napjainkban, amikor egyre több nyelviskola, tanfolyam kínálgatja portékáját, s a médiából is dől felénk a jó tanács, hogyan lehet „könnyen, gyorsan", sőt „villám" megtanulni nyelveket – nagyon nem árt, ha a jelen és a jövendő nyelvtanárai kezében van egy olyan szakkönyv, amely módszertani alapvetésnek sem utolsó, s a nyelvelsajátítással kapcsolatos szocio- és pszicholingvisztikai ismereteket is úgy tudja interpretálni, hogy a tudományosság, a szakmaiság nem megy az emészthetőség rovására. A szerző bőséges szakirodalmi, s a saját empírikus kutatásain alapuló példaanyaga érdekessé, élvezetessé teszi a könyvet. Ezért nem csak nyelvtanároknak és nyelvszakos hallgatóknak ajánljuk – haszonnal forgathatják a szülők is!

SULYOK HEDVIG

# David Graddol: The Future of English?

(London: The British Council 1997. pp 64.)

Napjaink egyik leggyakrabban emlegetett nyelvpolitikai megállapításai közé tartozik, hogy az angol nyelv a XX. században messze túlnőtt eredeti szerepén, nevezetesen, hogy az azt anyanyelvként beszélők közös kommunikációs eszköze legyen. Mára egyértelművé vált, hogy általános világnyelv, amolyan modern lingua franca szerepkört is betölt, és mint ilyen, merőben más a státusza, mint bármely más idegen nyelvnek. Ennek megfelelően az angol nyelvtanítás hatalmas nemzetközi iparággá fejlődött Angolul tanulni mára alapvetően többet jelent, mint csupán egy idegen nyelvet tanulni. Sokkal inkább annak az unikális jelenségnek az erősítését, aminek értelmében az angol egyre kevésbé marad meg az anyanyelvi beszélők "tulajdonának", és válik egyre inkább az azt második nyelvként beszélők közös nyelvévé. Teljesen érthető, hogy a nagykultúrájú, régebben befolyásos nyelvek, mint például a francia és a német beszélői, aggodalommal nyugtázzák a fenti tényt. Meglepetésünk annál nagyobb, hogy az aggodalom és kétségek ezúttal egy brit szerző, David Graddol részéről hangzanak fel. Nem a témafelvetés újszerű tehát, hanem annak a nem angol anyanyelvű olvasók számára kissé pikáns megközelítése. Egy újabb ok arra, hogy ismét az angol nyelv felé terelődjék a figyelem - mondhatnánk akár némi maliciával. Sokkal több haszonnal jár azonban, ha előítéletek nélkül, tárgyilagosan vesszük kézbe Graddol könyvét és próbáljuk követni gondolatmenetét, melynek központi problémája az, hogy az angol nyelv jelenlegi túlzott népszerűsége vajon milyen befolyással lehet annak használatára a jövőben. Mottójában a szerző olyan kézikönyvet ígér, amely segít az angol nyelv jövőjének megítélésében, bár azt is előrevetíti, hogy "a jövő összetettebb és kevésbé megjósolható, mint ahogy azt régebben gondolták" (1). (Ez, és az összes többi fordítás a recenzens munkája).

A könyv a British Council kiadványa, azé a szervezeté, amely elsődleges feladatának tekinti az angol nyelv és kultúra népszerűsítését mindenütt a világon. Miután a British Council munkatársai a világ több, mint 100 országában tevékenykednek, alapvető érdekük, hogy pontos információk birtokában helyes döntéseket hozzanak az angol nyelv helyzetéről. Ebből a célból indult 1995-ben az "English 2000" projekt, amelynek eredményeként a szóban forgó kiadvány megszületett. A 2000 nem évszámot jelöl a címben, hanem a kutatásba bevont angolt, mint idegen nyelvet oktató szakemberek számát jelzi. A projekt mögött nem kevésbé nevezetes patrónus áll, mint Charles wales-i herceg. Ajánló soraiban ott bujkál a híres brit "understatement", vagyis a semmiben sem biztosnak levés udvariassága, amikor így fogalmaz: "Még mindig kevés a tudásunk arra nézve, hogy milyen célból használja az angolt oly sok ember a világon, és mindez milyen igényeket támaszt majd a XXI. században". A nem brit olvasó nem tud elvonatkoztatni attól a gondolattól sem, hogy a fenti projekt a British Council számára elsősorban üzleti szempontból fontos, hiszen a britek számára nyelvük jelenti ma az egyik legfontosabb exportcikket.

A kiadvány külső megjelenése, kiállítása, az alkalmazott nyomdatechnika egyaránt hozzájárulnak a tartalom népszerűsítéséhez. A könyv szerkesztésmódja nagymértékben megkönnyíti az olvasást, mivel az 5 fő rész 2 oldalanként más-más alcím alá szerveződve, igényes tipográfiával és jól érthető ábrákkal szolgálja az olvasót. A tartalomjegyzék ugyan a hátsó borítóra került, de ezért a kis "szabálytalanságért" kárpótol bennünket a pontokba szedett problémalista a 4. oldalon (Book highlights), illetve a 2-3 oldalon közölt Áttekintés, amely összefüggő szöveg formájában adja meg a háttérinformációkat. Már itt bevezeti a szerző a lapszéli problémafelvető kérdéseket, oldalszámmal jelezve azok fellelhetőségét a könyvben. Az öt fő szerkezeti egység a következő:

1. Hogyan nyerte el az angol nyelv jelenlegi pozícióját a világban.
2. Az angol nyelv jövőbeni szerepének felvázolása, predikciója, valamint nyelvtervezési stratégiák és a tipikus nyelvi változások mintáinak meghatározása
3. Globális irányzatok ismertetése, amelyek hozzájárulnak a XXI. század

gazdasági-társadalmi képének kialakításához.

4. Annak vizsgálata, hogy ezek a változások hogyan hatottak már eddig is a mindennapi kommunikációra
5. Az utolsó, 5. rész összegzi a fenti kutatásoknak az angol nyelvre vonatkozó implikációit, és felvázolja azokat a kereteket, amelyek között az angol nyelv a XXI. században "működni fog". A szerző ezen belül egyfajta újraértékelést sürget a briteknek az angol nyelvoktatás terén játszott szerepét illetőleg.

A fenti szerkezetbe ágyazva a szerzőt és a munkáját segítő teamet legjobban foglalkoztató kérdések a következők:

- Melyik angol nyelv szerzi meg a vezető szerepet a XXI. században, a brit vagy az amerikai?
- Mely nyelvek (ha egyáltalán) lehetnek az angol, mint lingua franca riválisai?
- Mely nyelvek lesznek az esetleges újrastrukturálódási folyamat nyertesei/vesztesei?
- Vajon átmeneti jelenség-e az angol szupremácia, vagy nem?
- És végül: kezelhető-e a jövő?

A könyv tartalmára vonatkozó legfontosabb adatokat és kulcsfogalmakat az Áttekintés (2-3 o) tartalmazza. Ezek egy része számszerű adat. Megtudjuk például, hogy 1.400 millióan élnek olyan országban, ahol az angol hivatalos nyelv, valamint, hogy a Földön minden ötödik ember beszél (valahogy) angolul. A fennmaradó négyötöd pedig azon fáradozik, hogy megtanuljon angolul. Számuk 2000-re 1 milliárdra lesz tehető (1995-ös adatok). Az információk más része filozofikus, vagy méginkább futurologisztikus. A kommunikációs forradalom és a gazdasági globalizáció a földrajzi/nyelvi/nemzeti határokat fenyegetik. Ebben a gyorsan változó világban kell egy gyorsan változó nyelv helyét megtalálni. Kulcsfontosságú probléma, hogy az angolt most több célra használják, mint eddig bármikor. Ugyanakkor, kritikus pillanathoz is közeledik az angol nyelv, amikor is egy-két évtizeden belül többen lesznek majd azok az angolul beszélők, akik nem anyanyelvként beszélik az angolt, mint az anyanyelvi beszélők. Ez beláthatatlan következményekkel járhat. (Ilyen jelenség élő nyelvvel még nem történt meg). A valóban újszerű és izgalmas kérdések mindegyikét nem lehetséges egy rövid ismertetés keretei között körbejárni, ezért kiemelem azokat a vonatkozásokat, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak az angol, mint idegen nyelv oktatásának kérdéskörével.

Az oktatás és tanárképzés című fejezetből megtudjuk, hogy idegen nyelvként Európában az összes iskolás 60,3%-a angolt tanul. Franciát 30%-uk választ, de ezen tanulók egyharmada angol anyanyelvű, tehát a szóródás nem nagy. Németet 5%, spanyolt pedig 3% tanul (1995-ös adatok). Jelenleg tehát nincs riválisa az angolnak a közoktatásban. Ugyanakkor világszerte problematikus az alsóbb szinteken a tanárellátás kérdése. A magasabb kvalifikációt megszerzett tanárok egy sajátságos elszívó hatás következtében szinte automatikusan felsőbb szintre kerülnek, tovább generálva a szaktanárhiányt a kezdő szinten. Ez azzal is magyarázható, hogy az utóbbi évtizedekben tovább nőtt az angol szerepe a felsőoktatásban, valamint a felnőttoktatásban. A 15-24 év közötti korosztály, Graddol terminusa szerint a "globális teenager" legfőbb jellemzője, hogy az angol nyelv és kultúra rájuk gyakorolt hatása miatt több közös vonást mutat távoli földrészek hasonló korú fiataljaival, mint saját nemzetük többi tagjaival. Az angolul beszélők száma ebben a korcsoportban 1995-ben 51.7 millió volt, és számuk 2050-re várhatóan 65 millió lesz.

Különleges, és eddig kevéssé tárgyalt vonatkozása az angol, mint idegen nyelv oktatásának az angol anyanyelvű tanárok részéről felmerülő morális dilemma. Ennek lényege, hogy etikai problémaként élik meg helyzetüket, melyet anyanyelvük hegemóniája teremtett, és szeretnék tompítani az ellentétet az angol és a többi idegen nyelv között. Számukra is rokonszenves lenne egy egészségesebb egyensúly az idegen nyelvek világában, és anyanyelvük tanítását nem univerzális, minden országban egyforma módon, hanem a helyi oktatási hagyományok kereteibe beágyazva képzelik el. E gondolatkör részeként ma már egyre terjedőben vannak a közös, azaz angol, és helyi szerzők által írott nyelvkönyvek, amelyek fokozottabban tudják figyelembe venni a tanulók anyanyelvi, kulturális, stb. sajátosságait, mint az elmúlt évtizedek szigorúan egynyelvű és egykultúrájú tananyagai. Ugyancsak terjedőben van a civilizációs tananyagok összehasonlító jellegű,

kétkultúrájú megközelítése, amely a saját és a célnyelv kultúráját egyaránt figyelembe veszi.

A szerző és a munkáját segítő team az alábbi konklúziókat vonja le az English 2000 projekt eredményeképpen:

1. Az angol még fontosabb szerepet fog játszani a jövőben, mint jelenleg, de ennek áldásaiból nem az angol nyelvű országok fognak elsősorban részesülni. Ennek következtében az angol nyelv, és azt anyanyelvként beszélők közti szakadék mélyülni fog, megfogalmazásuk szerint az anyanyelvük kevésbé lesz a tulajdonuk, mint annak előtte.
2. Az angol nyelv hegemóniája időben behatárolt jelenség. Később más nyelvek is elnyerhetnek regionális fontosságot.
3. Társadalmi értékmozgásokra van szükség annak érdekében, hogy a szakadék az angolul beszélők és nem beszélők között ne mélyüljön el még jobban.

Végezetül, felmerül a kérdés, mit jelent mindez a magyar olvasónak, angolt tanítónak vagy tanulónak? Egyrészt megerősítést, hogy olyan nyelvvel foglalkozik, amely a közeli jövőben is kikerülhetetlen, tehát a befektetett energia hasznosul. Másrészt, a tanárképzés tekintetében elgondolkodhatunk: biztos, hogy továbbra is csupán a szigorúan filológiai és kulturális hátterű angol nyelvi tanszékekre van szükség, vagy más módon is elképzelhető az angolnyelv oktatás? Végül: megnyugtató üzenet számunkra, és más nyelvek beszélői számára, hogy a britek tisztában vannak a hegemón szereppel járó erkölcsi teher súlyával, és tudatosan törekszenek egy arányosabb nyelvi egyensúlyi helyzet megteremtésére.

KOVÁCS JUDIT

# Douglas Robinson: Translation and Empire. Postcolonial Theories Explained.

(Manchester, St Jerome Publishing, 1997 131 pp. )

Douglas Robinson 1997-ben megjelent könyve új nézőponttal gazdagítja a fordításelmélet iránt érdeklődő olvasó eszköztárát. A szerző által ismertetett – posztkoloniális fordításelméletnek elnevezett – kritikai megközelítésmód az 1980-as évek végén jelent meg a kulturális antropológia berkein belül. Az elmélet azon a megfigyelésen alapul, amely szerint a fordítás gyakran szolgálta a birodalmi terjeszkedés és a gyarmatosítás érdekeit, valamint hosszú távon konzerválta a domináns hatalom által kialakított értékrendszert. Robinson vázolja a fordítás jövőbeli, „utópisztikus" szerepét is a leírt összefüggésrendszerben: a gyarmatbirodalmak fizikai megszűnése után az „elmék dekolonizációjában" rá váró feladatokat.

A hat fejezetre tagolódó könyv az elméleti háttér általános bemutatásával kezdődik. Az antropológia és az etnográfia művelői a gyarmatosítás korával foglalkozó történészekkel karöltve hozták létre a posztkoloniális fordítástannak nevezett új tudományt arra a felismerésre alapozva, hogy a kultúrák ütközésének és egymásra hatásának vizsgálata elképzelhetetlen a kultúra hordozójának, a nyelvnek vizsgálata nélkül. E tudomány megalkotói között sajnos még viszonylag kis számban képviseltetik magukat a korábban „tisztán" fordítástannal foglalkozó szakemberek. A szerző nem titkolt célja a hídverés a két tudóscsoport között, amelyre Robinson jó esélyt lát, hiszen például angol és izraeli fordítóiskolák már a 70-es évektől kezdve fokozott érdeklődést mutattak a forrás- és célnyelvi kultúrák társadalmi és politikai (erő)viszonyai iránt.

Természetesen a fordítás szó jelentését is ki kell terjesztenünk a mechanisztikus jelentésátvitelen túl a birodalmi hódítás és dominancia elsődleges fontosságú eszközéig abból a célból, hogy világosan lássuk a gyarmatosításban betöltött nélkülözhetetlen szerepét. A posztkoloniális elmélet – mint interdiszciplináris tudományterület – magában foglalja az antropológia, szociológia, etnikai tanulmányok, történelem, pszichoanalízis, a társadalmi nemek vizsgálata, a politikatudomány, valamint a filozófia vizsgálati módszereinek antihegemonisztikus szemléletű alkalmazását a hajdanvolt gyarmatok fejlődésének elemzése céljából. A gyarmati időszak földrajzi és időbeli meghatározása szűkebb értelmezés szerint csupán az európai országok fennhatósága alatt álló egykori gyarmatok függetlenségének kivívása óta eltelt időszak fejleményeit vizsgálja. A legszélesebb értelemben vett posztkoloniális tanulmányok hatáskörébe tartozik az emberiség szinte egész történelme, hiszen teljes létjogosultsággal bír a különböző társadalmak és kultúrák hatalmi és erőviszonyok szempontjából történő összehasonlító elemzése. A posztkoloniális tudományok tipikus vizsgálati területei többek között a hibridizáció (a különböző népek, népcsoportok keveredése, kulturális szinkretizmus és nyelvi kreolizáció), a fizikai és kulturális diszlokáció elemzése, és nem utolsó sorban az „interpelláció" Louis Althusser-féle jelensége. A francia marxista filozófus szerint az elnyomó hatalom ideológiai apparátusa azáltal, hogy gyarmati alattvalónak nevezi és ekként is kezeli a leigázott területek lakosságát, rákényszeríti az embereket arra, hogy megfeleljenek a felülről közvetített elvárásoknak, interiorizálva a domináns hatalom sugallta sztereotípiákat.

A második fejezet témája az anyaország és gyarmatai közt meglévő egyenlőtlen hatalmi viszonyok, amelyek a fordítás területén is aránytalanságokhoz vezetnek. A mennyiségi mutatók önmagukért beszélnek: a (volt) gyarmatokon 98%-ban az (egykori) anyaországból származó lefordított szövegek uralják a könyvpiacot. Ezen kívül kimutatható, hogy a gyarmati szövegek anyaországbeli fordítása vagy egy szűk értelmiségi rétegnek szól – ilyenkor szándékosan idegenszerű, nehézkes, lábjegyzetekkel terhelt a szöveg –, vagy a tömegigényeknek megfelelően hemzseg az egyszerűsítésektől és gyarmati kliséktől. E tendenciákból fakadóan, ha egy gyarmati író közönségsikert akar elérni, stílusát az anyaországbeli sztereotípiáknak megfelelően kell átalakítania.

A harmadik fejezet áttekinti a „birodalmi" fordításelméletek fejlődését Ciceró és Szent Jeromos tanításától az ókori klasszikusok középkorban történő „kereszténnyesítésén" át a német romantikusok asszimilatív fordítást elítélő véleményéig. E nézet képviselői aztán kicsivel később szintén teret engedtek az idegen kultúrák akár erőszakos domesztikálásának is a fordítás eszközei által.

A történeti áttekintés után Robinson néhány példával illusztrálja a fordítás szerepét a gyarmatosító törekvések során, valamint bemutatja ezen folyamatok kritikai értelmezési lehetőségeit. A negyedik fejezet így három posztkoloniális tudományokkal foglalkozó szerző munkáin keresztül elemzi az Amerikában, Indiában, és a Fülöp-szigeteken lezajlott gyarmatosító folyamatok jellegzetességeit és ezek jelenlegi hatásait.

Eric Cheyfitz (*The Poetics of Imperialism: Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan,* 1991) Amerika gyarmatosítását vizsgálva felvázolja a kolonizáció egyfajta szociálpszichológiáját: a tipikus gyarmatosító a saját nyelvén belül meglévő, elfojtott politikai konfliktusokat kivetíti a saját (felsőbbrendű) és a leigázandó népesség nyelve közti konfliktusra. A gyarmatosító célja a „vademberek" civilizációja: megtanításuk az „ékesszólás" művészetére, meghaladva jelenlegi – csupán a hódító szemszögéből igaznak hitt – „némaságukat." Az erre irányuló elhivatottság felvillantja egy világméretű birodalom vízióját, a meghódított társadalmak nyelveinek a hódító nyelvére történő lefordítását, végső soron pedig előrevetíti a fordítás szükségességének teljes megszűnését.

Tejaswini Niranjana (*Siting Translation: History, Post-structuralism, and the Colonial Context,* 1992) bemutatja azt a folyamatot, amelynek során a brit gyarmatosítók egyfajta új nemzeti karakterrel próbálták felruházni az elnyomott indiai népességet. Az angolok által lefordított ősi szanszkrit törvények – kellő mértékű eurocentrikus módosítás után – kötelező érvényűvé váltak a szubkontinens lakossága számára. Az indiai irodalom sem kerülhette el az anglicizáló törekvéseket. Ezen szövegek aztán fokozatosan a nemzeti örökség részévé váltak.

Vincente L. Rafael (*Contracting Colonialism: Translation and Christian Conversion in Tagalog Society Under Early Spanish Rule*, 1988/1993) a hódítás, hittérítés és fordítás – a két utóbbi a latin „convertere" igéből származtatható – összefonódó együttesén keresztül elemzi a Fülöp-szigetek korai spanyol gyarmatosítását. Rafael szerint a leigázott lakosság átformálása a hódító értékrendjének megfelelően sohasem zökkenőmentes: az ellenállás a transzformációval szemben megjósolhatalan és kezelhetetlen formákat is ölthet.

Általában véve elmondható, hogy a posztkoloniális elméletek szakértői megosztottak a fordítás szerepének megítélését illetően. Azok a tudósok, akik egyfajta nosztalgiával tekintentenek a gyarmatosítás előtti, „romlatlan" állapotok felé, mindenképpen a káros hatásokat hangsúlyozzák. Nem kevesen vannak azonban olyanok is – például Rafael –, akik kevésbé radikális álláspontot képviselnek, mivel elismerik a posztkoloniális társadalmakban meglévő multikulturális erényeket.

De milyen szereppel bírhat a fordítás a függetlenség elnyerése utáni időszakban? Az utolsó két fejezetben Robinson erre a kérdésre keresi a választ. Niranjana radikális, nemzeti érdekektől vezérelt és mindent felölelő újrafordítást javasol a dekolonizáció következetes véghezvitele érdekében. Más elemzők – mint Samia Mehrez – a frankofón észak-afrikai körülményeket alapul véve járható útnak vélik egy már létező hibrid nyelv (azaz kreol) presztízsváltozattá történő emelését, mintegy alternatívát kínálva a fennálló diglossziahelyzetre.

Douglas Robinson könyve alapos, áttekinthető és logikus keresztmetszetét adja egy dinamikusan fejlődő új tudományterületnek, bemutatva annak gyökereit, közvetlen történeti előzményeit, valamint valószínűsíthető jövőbeli szerepét. Minden remény megvan rá, hogy a posztkoloniális fordításelmélet az anyatudományok eredményeinek és vizsgálati módszereinek szinergisztikus alkalmazása révén hosszú távon is nagy hasznára válik mind a fordítástan, mind pedig a társtudományok művelőinek.

CZEGLÉDI SÁNDOR

# Peter Newmark: A Textbook of Translation

(London: Prantice Hall Europe. 1998. 292 pp.)

A magyar fordítástudományi szakemberek előtt jól ismert, a Surrey Egyetemen tanító szerző korábbi, nagy sikerű művének az Approaches to Translation című könyvének elméleti és gyakorlati kibővítésével találkozik az olvasó. Bár a könyv címe kissé megtévesztő, nem a hagyományos értelemben vett tankönyv, vagy fordítási feladatokra szánt szöveggyüjtemény áll előttünk, hanem sokkal inkább egy olyan kézikönyv, amely széleskörű fordításelméleti ismeretek birtokában összegzi mindazt, amit a fordítás folyamatáról és a fordítást megelőző, a fordításhoz kötődő műveletek elvégzéséről tudni kell. A könyv egyaránt nyújt alapismereteket és jelent óriási segítséget fordítói kurzusok hallgatói számára, de kiválóan használható önképzésre, egyéni tanulásra is. Különös újdonságot jelent, hogy a könyv rendkívül átfogó módon, következetesen áttekinti mindazokat a gyakorlati problémákat, melyek a fordítás folyamán felmerülnek, és megoldásokat is javasol a fordítási problémák kezelésére.

A szerző eredeti szándéka szerint is referenciakönyvként használható "A Textbook of Translation" két részre és 20 fejezetre tagolódik. Míg a "Principles" (elvek) alcímet viselő első rész nagyfokú elméleti megalapozottsággal, részletesen kitér a fordítási folyamat minden aspektusára (szövegelemzés, fordítási módszerek, eljárások, a szöveg mint fordítási egység, lexikai és grammatikai átváltási műveletek, komponenciális analízis, interkulturális aspektusok, stb.), addig a kizárólag gyakorlati célt szolgáló második rész "Methods" 13 példaszövegen keresztül négy féle válogatási szempontot követ: találunk példát a forrásszöveg fordítási elemzésére, a szemantikai és kommunikatív fordítás közti különbségekre, fordításkritikára, valamint találkozunk olyan kiegészítő és egyben rendkívül tanulságos kommentárokkal, melyek egy adott fordítás kapcsán felmerültek.

A könyv első része alapján részletes képet kapunk a fordító munkájának mibenlétéről, a fordítás dinamikájáról, arról, hogy számtalan, gyakran egymásnak ellentmondó szempontrendszert (a forrásnyelv és célnyelv normáinak, hagyományainak, kultúrájának különbözősége) kell a fordítónak egyidejűleg szolgálnia. Peter Newmark, miközben abból az alapelvből indul ki, hogy minden lefordítható, hogy a fordító nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy valamit lefordíthatatlannak nyilvánítson, szisztematikusan áttekinti a fordítási folyamatot érintő nehézségeket, és egyben praktikus recepteket ajánl a fordítás ún. nagy kérdéseinek megoldására.

A fordítást alapvetően a kommunikáció szempontjából közelíti meg: olyan kommunikációs helyzetnek tekinti, melynek során nyelvi és kulturális határokat átlépve kell a fordítónak a célnyelvi közönség számára üzeneteket megfogalmaznia. Ahhoz, hogy a két nyelv és kultúra közti kódváltás zökkenőmentesen történjen, a fordítónak kiindulási pontként a fordítandó szöveget kell alapos elemzés alá vetnie, különös tekintettel az alábbi szempontokra:a szöveg stílusa, írói szándék, a befogadó közönség ismerete, a forrásnyelvi szöveg minősége, konnotációk, denotációk szerepe, különös nehézségek, stb.

Magát a fordítást Peter Newmark egy párhuzamosan négy szinten működő folyamatnak tekinti: a fordítónak tudatosan figyelnie kell a forrásnyelv minden aspektusára, a referenciális megfelelésekre, mely a megértést és a célnyelvi megfogalmazást szolgálja, a kohéziós szintre, mely az összefüggő szöveg szerveződésének, logikai kapcsolódásának formai, lexikai viszonyát jelenti, és nem utolsó sorban arra, hogy az adott szöveg az adott célnyelvű közönség számára a lehető legmegfelelőbb, legtermészetesebb stílusban fogalmazódjék meg.

A fordítási módszerek kérdésében Peter Newmark elsősorban a szemantikai és kommunikatív fordítást tartja alkalmasnak arra, hogy megfeleljen a minőségi fordítás két alapvető célkitűzésének, a pontosság és nyelvi tömörség kritériumainak: amíg a szemantikai fordítás azonban főként a szerző

gondolatmenetét, nyelvhasználatát igyekszik reprodukálni, a kommunikatív fordítás a célnyelvi olvasóra gyakorolt hatást tartja szem előtt.

A szerző a kommunikatív szemlélet, diszkurzuselemzés fordítástudományra gyakorolt hatásának elismerése mellett a fordítás egységét a fordítás gyakorlati oldaláról közelíti meg: úgy véli, hogy a fordítási tevékenység nagyon sok esetben a szövegnél jóval kisebb részek (pl. szavak, mondatok) szintjén valósul meg és a fordítandó szöveg típusa, az írói szándék és a befogadó közönség egyaránt befolyásolják, hogy egy mozgó skálán a fordító milyen egységekre építi a fordítást, teszi a hangsúlyt.

A kultúra és fordítói tevékenység kapcsolatát vizsgálva Peter Newmark kiemeli, hogy a fordítónak fokozottan ügyelnie kell a két különböző kultúra találkozásakor a célnyelvi közönség elvárásaira. Miközben a fordító szabadságát és felelősségét hangsúlyozza, a fordítási eljárások megválasztását szövegtípusokhoz köti. Szépirodalmi művekre az átviteli (transference) eljárást javasolja, mely megőrzi ugyan a forrásnyelvi kultúra jellegét, hangulatot varázsol, az üzenetközvetítés azonban sok esetben a kultúrák eltérő volta miatt nehézségekbe ütközik. A lexikográfiából jól ismert komponenciális analízist ugyanakkor sikeresen alkalmazható fordítói eljárásnak tartja.

A komponenciákis analízis azáltal, hogy a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra összehasonlításából a közös elemeket ragadja meg, a megértést, üzenetközvetítést minden bizonnyal jobban előmozdítja.

A fordítási tevékenység további nehézségei a metaforák, neologizmusok, kollokációk osztályozására és kezelésére vonatkozóan is hasznos útmutatóval szolgál a szerző. Ezek megismerése révén pontosabb, árnyaltabb képet kaphatunk a különböző fordítói stratégiák hátteréről, ismeretük elősegíti továbbá a gyakorló fordítói munka során a tudatos döntések meghozatalát.

Peter Newmark könyve a szépirodalmi fordításra vonatkozó ismeretek, útmutatók mellett hosszan kitér a szaknyelvi fordítás jellemzőire, a regiszter és kód használatára és az ezekhez kapcsolódó fordítói stratégiákra. A robbanásszerű technikai változások korában arra hívja fel a figyelmet, hogy a szaknyelvi fordítónak lépést kell tartania e változásokkal, és az adott szaknyelvre jellemző szókincs ismerete mellett (mely a szaknyelvi szövegnek csak 5-10 %-a), az egyes műfajok sajátosságait, nyelvi elvárásait kell részletekbe menően ismernie. Különösen fontos e gondolat hangsúlyozása akkor, amikor az Uniós csatlakozás küszöbén a hazai nem-nyelvszakos egyetemi nyelvoktatásban a szakfordítók és tolmácsok képzése egyre akutabbá válik.

A könyv számtalan egyéb praktikus tanáccsal szolgál: (pl. földrajzi nevek, betűszavak fordítása, dialektusok, redundanciák kezelése, stb.). Rendkívül szerencsés, hogy a szerző nagy igyekezettel kitér a lehető legtöbb fordítási nehézségre, melyekkel akár a szépirodalmi művet fordítónak, akár a szakfordítónak nap mint nap meg kell birkóznia.

A könyv változatos szövegtípusú és műfajú példagyüjtemény részét nagyon hasznosnak vélem, és mint szaknyelvi fordítóképzésben oktató, eredményesen használhatónak tartom fordítói hibák, hibaelemzések tanítására, az egyes szövegtípusokhoz kapcsolódó fordítói eljárások értelmezésére, és a kommunikációs helyzetnek megfelelő regiszter megismertetésére.

Peter Newmark könyvét alapműnek tartom és ismeretét melegen ajánlom a fordítástudománnyal kapcsolatban lévő szakemberek és hallgatók számára egyaránt.

DEMETER ÉVA

# Szabó Miklós és Varga Csaba (szerk): Jog és nyelv

(Budapest, 2000. 270 pp.)

A **Jogfilozófiák** sorozat (szerkesztő: Dr. Varga Csaba) egyes kötetei a jogtudomány különböző területeit, valamint a jog és más tudományágak kapcsolatát mutatják be. E sorozat egyik legutóbbi kiadványaként jelent meg a **Jog és nyelv** című tanulmánykötet, amely a jogtudomány szemszögéből elemzi a címben megjelölt két tudományterület közötti sajátos kapcsolatot.

A kötet szerkesztői, a bevezető tanulmány és az ezt követő cikkek írói és fordítói egyaránt jogászok, akik – magától értődő módon – elsődlegesen jogi megközelítésben tárgyalják a problémát. Mindazonáltal a nyelvészet, és azon belül főleg a szemantika, a pragmatika, a szociolingvisztika és a szövegnyelvészet fontos szerepet kap az elemzések során.

A kötetet egy csaknem 50 oldalas **bevezető tanulmány** nyitja, majd ezt követően két súlyponti téma (Fogalom, Értelmezés) köré csoportosítva összesen **kilenc tanulmányt** olvashatunk. E kérdéskör ma már klasszikusnak számító írásai Szabó Miklós, Nagy Tamás, Varga Csaba, Bragyova András, Szabó Béla, Péter Orsolya, Bódig Mátyás és Zódi Zsolt kiváló fordításában kerülnek a magyar olvasóközönség elé. A kötetet részletes **Tárgymutató, Jogforrásmutató,** valamint **Névmutató** zárja.

A **„Szó szerint ... A jog és a nyelv interferenciájáról"** c. előtanulmány szerzője **Szabó Miklós**, a Miskolci Egyetem tanszékvezető egyetemi tanára. Tanulmányában a jog és a nyelv, a jogtudomány és a nyelvtudomány, a jogfilozófia és a nyelvfilozófia kapcsolódási pontjait és azok elméleti vonatkozásait mutatja be.

Az elemzések kiindulópontját az a tétel szolgáltatja, mely szerint a jogi nyelv – minden sajátszerűsége ellenére – a természetes nyelv része, s mint ilyen ugyanazt a célt is szolgálja: valamely társadalom tagjainak a kommunikációját és cselekvési lehetőségeit. A jog és a nyelv közötti sajátos párhuzam bemutatása során a szerző a Wittgenstein nevéhez kapcsolódó nyelvfilozófiai fordulat előzményeitől kezdve egészen napjainkig végigkíséri a nyelvtudomány főbb területeinek fejlődését, illetve azok jogtudományi relevanciáját. A szemiotika és a jogi szemiotika, a szemantika és a jogi szemantika, a pragmatika és a jogi pragmatika kapcsolatának, főbb jellemzőinek és eredményeinek bemutatását követően a szerző a narrativitás és a diskurzus elméletének a jogi nyelvhasználatra is kiterjedő vonatkozásait tekinti át.

Megkülönböztetett figyelmet érdemel az a több mint 250 tételből álló **irodalomjegyzék**, amely Szabó Miklós előtanulmányát zárja. Jogtudósok, nyelvészek, filozófusok és írók műveinek olyan gyűjteménye ez, ahol a téma iránt érdeklődők megtalálják azokat a legfontosabb műveket, amelyek a jog és a nyelv közötti kapcsolat különböző aspektusait vizsgálják.

A külföldi szerzők sorát **Wesley Newcomb Hohfeld** (1879-1918), a Yale Egyetem jogászprofesszora nyitja, akinek az **„Alapvető jogi fogalmak a bírói érvelésben"** c. tanulmánya először 1913-ban jelent meg. Hohfeld célja a jog alapvető fogalmainak a joggyakorlat igényeit szem előtt tartó tisztázása. A választott fogalmakat kitalált példákon keresztül vagy a bírói gyakorlatból vett esetek felhasználásával közelíti meg.

Hohfeld a jogi fogalmak tisztázása alatt nem pusztán azok jogi értelmének kibontását érti, hanem követelményként támasztja a szabatos megfogalmazást, a kifejezések differenciáltan pontos használatát.

A következő tanulmány szerzője a neves brit jogfilozófus, **Herbert Lionel Aldolphus Hart**, az Oxfordi Egyetem professzora. A **„Meghatározás és elmélet a jogtudományban"** c. írása 1953-ból származik.

Hart tanulmánya jogfilozófiai és a nyelvfilozófiai kérdéseket feszeget. Az egyik kérdés ontológiai: valós dolgokat jelölnek-e bizonyos kifejezések, mint pl. állam, jogi személy, kötelezettség, jogosultság stb? A másik gnoszeológiai: miként kell a jogi kifejezéseket meghatározni?

A meghatározás, a definiálás problémáját Jeremy Bentham (1748-1832) angol filozófus, jogász, a közismert utilitárianizmus elméletének megfogalmazója nyomán végzi el.

Hart a meghatározás eme módszerét elfogadja, ám korlátaira is figyelmeztet. Majd tanulmánya további részeiben ezen módszerrel vizsgál különböző jogi fogalmakat.

A kötet harmadik írásában, amely a figyelemébresztő „Tyu-Tyu" címet viseli (1951),

**Alf Ross** professzor annak az álláspontnak a bizonyítására vállalkozott, miszerint az alanyi jogok fogalmai csupán a kifejezés technikai eszközei, s mint ilyenek kizárólag rendszerezési célokat szolgálnak. Cikke első részében Ross professzor az olvasót egy csendes-óceáni kis szigetre kalauzolja, ahol a bennszülöttek abban a hiszemben élnek, hogy bizonyos tabuk megsértése esetén bekövetkezik valami, amit „tyu-tyunak" neveznek, s az elkövető pedig „tyu-tyu" lesz. („Aki a főnök ételéből evett, az tyu-tyu. Aki tyu-tyu, azt megtisztulási ceremóniának kell alávetni.")

Ross professzor úgy véli, hogy jogszabályainkban nagyrészt „tyu-tyu terminológiát" használunk. A tulajdonjog fogalmából kiindulva a szerző a jogszabályok „tyu-tyu kifejezésmódja" mellett érvel, vagyis a körülírás olyan módja mellett, ahol a jogi tény és a jogi következmény közé elképzelt jogok ékelődnek.

**A. W. B. Simpson** professzor „**A jogi fogalmak elemzése**" (1964) című írása mintegy összegzi a kötet első három tanulmányát, amennyiben azok kritikáját tartalmazza. A szerző célja ugyanis azoknak a hibáknak az azonosítása volt, amelyeket Hohfeld, Hart és Ross jogelméleti fejtegetései tartalmaznak. Simpson nézete szerint mindhárom elemzés ugyanazon a tévedésen alapul: kigondolóik a jogi fogalmak sajátosságainak magyarázatát a szavak és a mondatok logikai funkciójának elméletéhez kötötték.

A szerző kritikai elemzése egyben válaszadási kísérlet a jogi fogalom fogalmának tisztázására, vagyis annak meghatározására, hogy mi tesz egy fogalmat jogi fogalommá.

Elemzései során Simpson arra a következtetésre jut, hogy a jogi fogalom léte csupán a jogi használat és a köznapi használat közötti különbséget jelenti. Nézete szerint hiábavaló volna megkísérelni a szavak köznapi és jogi használatának szétválasztását, mivel ezek olyan bonyolult módon kapcsolódnak egymáshoz, hogy szétválasztásuk mindkettőt eltorzítaná.

„**A jogi nyelv és valóság**" (1962) című tanulmányában **Karl Olivecrona** a jogtudományt már évszázadok óta foglalkoztató kérdésre keresi a választ, nevezetesen a jog, a nyelv és a valóság viszonyának kérdéseire. A problémára vonatkozó metafizikai és naturalista álláspontok ismertetését követően a szerző a pozitivisták és az amerikai realista mozgalom képviselőinek a nézeteit foglalja össze, mindvégig hangsúlyozva, hogy mindazon elméletek, amelyek jogi nyelvünk alapvető fogalmait misztikus hatalommal vagy empirikus tényekkel próbálják azonosítani, kudarcra vannak ítélve.

Olivecrona nézete szerint a jogi nyelv elsődleges feladata nem a valóság tükrözésében, hanem annak alakításában keresendő. Ezen cél elérésében fontos szerepet kapnak az ún. érzelmi töltetű szavak, a meghatározott cselekvésre vagy attól való tartózkodásra késztető szavak, a technikai funkcióival rendelkező üres szavak, valamint a performatív mondatok. Tanulmányában a szerző elsődlegesen a jogi performatívumokkal és az üres szavak jelfunkciójával foglalkozik.

**Arthur Kaufmann**, a Müncheni Egyetem professzora a „**Gondolatok a jogi hermeneutika ontológiai megalapozásához**" c., 1982-ben napvilágot látott írásában több témát vet fel. Először is azt igyekszik bizonyítani, hogy a bírói jogalkalmazás, jogértelmezés – a jogászok minden ezirányú meggyőződése ellenére – nem pusztán a jogszabálynak személytelen, mondhatni objektív értelmezését jelenti. A jogász is beleviszi a maga szubjektumát a jogszabályba a jogértelmezés során. Ugyanakkor azt is megvizsgálja, hogy a jogértelmezésre mennyire alkalmazható a szubjektum-objektum viszony kettőse. Ez veti fel a jogi hermeneutika kérdését. „Ami a bíró számára »objektíve adva van«, az absztrakt törvényi norma és az amorf tényállás, nem tekinthető jognak, sem külön-külön, sem e kettő együtt. Mindkettő csak nyersanyagnak tekinthető." Ezért azt a következtetést vonja le, hogy „nem

csak az értelmezendő szöveg, hanem legalább annyira az értelmező horizontja is részévé válik a hermeneutikai folyamatnak". Az ontológiát pedig azáltal hozza kapcsolatba a hermeneutikával, hogy az előbbi sem nélkülözi a „kölcsönösséget", az együttes meghatározottságot.

A következő, **„Az értelmezés általános elméletéről"** c. tanulmány – amely 1965-ben jelent meg – **Emilio Bettitől**, a Milánói Egyetem nyelvész és történész professzorától, a hermeneutika egyik olasz képviselőjétől származik. Ennek első részében Betti felvázolja az értelmezés általános hermeneutikai elméletét. Ezután a jogtudomány két értelmezési elméletét vizsgálja meg: a történeti értelmezésmódot és a normatív jogértelmezést. Sorra veszi a történeti értelmezés buktatóit, kijelentvén, hogy az sohasem tud elvonatkoztatni az adott korszaktól idegen ismeretektől. A normatív értelmezésnél sorra veszi azon nehézségeket, amelyek a jog keletkezéséből, recepciójából és adaptációjából fakadnak.

**Peter Goodrich**, sokoldalú brit professzor. Foglalkozik vallással, jogtörténettel, jogelmélettel és nyelvészettel egyaránt. **„A jogi értelmezés történeti aspektusai"** c. írása 1986-ban jelent meg. Cikke elején áttekinti az értelmezés tudományának fontosabb elméleti irányait, megállapítván, hogy a jogtudomány és a jogalkalmazás sem nélkülözheti annak eredményeit.

Írásának célja bemutatni napjaink kritikai jogi mozgalmának két összefüggő okfejtését. Vizsgálata a jogértelmezés vallási vonatkozásait sem hagyja figyelmen kívül, így annak történetét az exegézistől a hermeneutikáig vázolva fogalkozik az „írással", a „glosszával" és a „tradícióval". A szöveget egyfelől mint rendszert, másfelől – a nyelv diskurzív megközelítésének megfelelően – mint funkciók sorozatát mutatja be.

A tanulmányok sorát az **„Objektivitás és értelmezés"** c., 1982-ben kiadott cikk zárja, amelynek szerzője **Owen M. Fiss**, a Yale Egyetem professzora. Elmélkedésének középpontjában a bírói hatalom áll. A bírói jogértelmezés kérdéseit polemikusan vizsgálja. Elsősorban az általa „új nihilizmusnak" nevezett jogtudományi irányzattal száll vitába, amely irányzat megkérdőjelezi a bírói jogértelmezés objektivitását. Az „új nihilizmus" szerint a bíró egy jogszabály tetszőleges számú lehetséges értelmezései közül a saját szempontjainak megfelelően választ ki egyet, amely aztán jogi igazságként jelenik meg.

Fő gondolata abban foglalható össze, hogy a bírói jogértelmezés a jog eszméjétől megkívánt objektivitásnak feleljen meg, amely objektivitás ugyancsak korlátozott. Ugyanakkor a jogi szöveg mégsem egyszerűen egy szöveg. Mögötte egy jogközösség, egy autoritás, az értelmezésnek keretet adó jogi eljárások és közhatalmi eszközök állnak. A jogi szöveg bírói értelmezése éppen ezért különbözik minden más szöveg értelmezésétől. Hiszen nem csak jogvitát dönt el autoritatív módon, hanem a szöveg értelmezésének érvényt is szerez.

Befejezésül Goodrich professzor tanulmányának egy gondolatát szeretném idézni: „A jog szembeötlő, bár keveset tanulmányozott jellegzetessége nem más, mint a nyelv." A jog és a nyelv között minden kétséget kizáróan rendkívül szoros az összefüggés, szorosabb, mint azt általában tudatosítjuk. Ezzel is magyarázható, hogy e kérdéskör elemzése sokáig a felszínen mozgott, s a szakirodalom mind a mai napig adós a jog és a nyelv kapcsolatát teljes egészében ábrázoló nagy monográfiával. Éppen ezért a magyar olvasó számára a **Jog és nyelv** c. tanulmánykötet mindenképpen hiánypótló műnek tekinthető, hiszen ilyen átfogó jellegű elemzés magyarul még nem jelent meg. Reméljük ugyanakkor, hogy nem sokáig kell várnunk a **Nyelv és jog** címet viselő tanulmánykötet megjelenésére, amelyben elsődlegesen a nyelvtudomány szemszögéből kerülnek elemzésre az itt felvetett problémák.

DOBOS CSILLA

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

## Az Alkalmazott Nyelvtudomány leendő szerzőihez

A folyóiratunknak szánt kéziratokat Microsoft Word fájlként és egy példányban kinyomtatva a következő címre kérjük:

**Veszprémi Egyetem**
**Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék**
**8200 Veszprém, Egyetem u. 3.**
**horvathb@almos.vein.hu vagy galp@almos.vein.hu**

A kéziratokat két elfogulatlan bíráló javaslata alapján tesszük közzé.
A kézirat terjedelme ne haladja meg az 1 ívet (40.000 n)! Kérjük a kéziratban a következő formátumot alkalmazzák:

**Összefoglaló**

A kézirat elején szerepeljen egy legfeljebb 1000 leütés hosszú, angol nyelvű összefoglaló. Az összefoglalót Times New Roman (TNR) 10 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, behúzás nélkül kérjük.

**Szövegtörzs**

A kézirat szövege TNR 12 pt. normál betűvel, másfeles sortávolsággal, sorkizárással, az első sor 0,5 centiméteres behúzásával készüljön, a margó minden oldalon 2,5 cm legyen! A fél oldalnál nagyobb ábrákat és táblázatokat kérjük a mellékletben elhelyezni, a szövegben sorszámozással hivatkozzanak rá!

**Szerző, cím, alcím, fejezetcímek**

A szerző neve TNR 12 pt. normál betűvel szerepeljen csupa nagybetűvel, középre zárva! Kérjük feltüntetni a szerző munkahelyét is a szerző neve alatt TNR 12 pt. normál betűvel. A cím legyen TNR 14 pt. félkövér középre zárva, az alcím pedig TNR 12 pt. félkövér középre zárt! A szövegben szereplő további alcímek legyenek TNR 12 pt. félkövér betűvel balra zárva!

**Nyelvi példák**

Nyelvi példákat általában dőlt betűvel különböztessük meg! Használjuk a következő jelöléseket: /fonéma/, [hang], 'betű'.

**Idézetek, hivatkozások**

A szövegben szereplő „két sornál rövidebb idézeteket" kérjük idézőjelbe tenni!

> A hosszabb – két sort meghaladó – idézetek külön bekezdésbe kerüljenek idézőjel nélkül! Ilyenkor a sortávolság legyen szimpla, és mindkét oldalon legyen 1 cm a behúzás! Az idézet előtt és után hagyjanak 6 pt helyet!

Mindkét esetben kérjük, adják meg a pontos forrást! A hivatkozásokat (Grosjean, 1997: 123) formában kérjük megadni! Több szerző esetében legfeljebb két szerző vezetéknevét kérjük feltüntetni, egyéb esetekben alkalmazzuk az *et al.* rövidítést (McLeod, *et al.*, 1998: 23)! Ha a szerző több azonos évben kiadott művére hivatkozik, az évszám utáni kis betűkkel különböztesse meg a műveket (Long, 1990a: 649-66) és (Long, 1990b: 251-85)! A művek részletes adatait az irodalomjegyzékben kell megadni!

**Jegyzetek**

1. A jegyzetek a szöveg után következzenek sorszámozva, TNR, 10 pt, normál betűvel!
2. A sortávolság legyen szimpla!

**Mellékletek**

A mellékletek kövessék a jegyzeteket!

**Irodalom**

Az összes felhasznált mű pontos megadása a kézirat végén szerepeljen, használjuk a következő példákban látható formátumot!

**Kötetek**

**Latour, B.** (1987) *Science in Action.* Harvard University Press: Cambridge, MA.

**Cikkek, tanulmányok**

**Long, M.** (1990a) „The least a second language acquisition theory needs to explain" *TESOL Quarterly* 24/4. 649-66. oldal.

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜÍSTICA APLICADA

ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Primijenjena lingvistika

LINGUÍSTICA APLICADA

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Applied Linguistics

321173

ANGEWANDTE LINGUISTIK

LINGÜÍSTICA APLICADA

# ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

PRIMENJENA LINGVISTIKA

Primijenjena lingvistika

LINGUÍSTICA APLICADA

I. ÉVFOLYAM 2. SZÁM

PRIMENJENA LINGVISTIKA

2001

Applied Linguistics

# Alkalmazott Nyelvtudomány

## Hungarian Journal of Applied Linguistics

**Szerkesztőbizottság elnöke** (Head of the Editorial Board):

*GÓSY MÁRIA* (Budapest)

**Főszerkesztő** (Editor-in-Chief):

*LENGYEL ZSOLT* (Veszprém, Pécs)

**Szerkesztőbizottság** (Editorial Board):

*GALGÓCZI LÁSZLÓ* (Szeged)

*HIDASI JUDIT* (Budapest, Szombathely)

*KONTRA MIKLÓS* (Budapest, Szeged)

*KLAUDY KINGA* (Budapest, Miskolc)

*NAVRACSICS JUDIT* (Veszprém)

*SZÉKELY GÁBOR* (Nyíregyháza)

**Tudományos tanácsadók** (Advisory Board):

*DEZSŐ LÁSZLÓ* (Budapest)

*KIEFER FERENC* (Budapest)

*PAPP FERENC* (Budapest)

*SZÉPE GYÖRGY* (Pécs)

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

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

**Megvásárolható vagy megrendelhető:**

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

**ISSN 1587 – 1061**

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

321173

2001. I. évfolyam, 2. szám

# Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

**Veszprém**

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

# Alkalmazott Nyelvtudomány

Hungarian Journal of Applied Linguistics

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

*Adamikné Jászó Anna* (Budapest)

*Gósy Mária* (Budapest)

*Kiss Jenő* (Budapest)

*Klaudy Kinga* (Budapest, Miskolc)

*Kontra Miklós* (Budapest, Szeged)

*Kovács Magdolna* (Debrecen)

*Lengyel Zsolt* (Veszprém)

*Navracsics Judit* (Veszprém)

*Poór Zoltán* (Veszprém)

*Szépe György* (Pécs)

**Technikai szerkesztő** (Technical and graphic editor):

*Simon Orsolya* (Veszprém)

**Korrektúra** (Proofreader):

*Szilágyi Anikó* (Veszprém)

TARTALOM

**EMLÉKEZÉS PAPP FERENC AKADÉMIKUSRA**

LENGYEL ZSOLT:
Papp Ferenc ..... 5

KIS ÁDÁM ÉS ZÁRDA SAROLTA:
A humán ember és a számítógép ..... 7

**TANULMÁNYOK**

**NYELVTUDOMÁNY A NEVELÉSBEN, OKTATÁSBAN**

BÁLIZS JUTKA ÉS MIKES MELÁNIA:
Nyelvhasználat a családban ..... 11

VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ:
Magyar – szlovák kétnyelvű gyermekekmondat- és szövegértésének vizsgálata ..... 23

SIMON ORSOLYA:
A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében ..... 45

**NYELVI JOGOK, NYELVPOLITIKA**

MIKLÓS KONTRA:
British Aid for Hungarian Deaf Education from a Linguistic Human Rights Point of View ..... 63

CZEGLÉDI SÁNDOR:
A Mühlenberg-legenda háttere, avagy a német nyelv státusza az Egyesült Államok történetének első évtizedeiben ..... 69

**NEUROLINGVISZTIKA, AFÁZIA**

VESNA MILDNER:
Representation of Language Functions in the Bilingual Brain ..... 81

HOFFMANN ILDIKÓ:
Afáziás beszélők szótalálási sajátosságai ..... 92

**MŰHELYBESZÉLGETÉS**

ANDOR JÓZSEF:
Beszélgetés Herbert H. Clarkkal az ún. háttérismeretekről, valamint esszenciális jelentéstani és pragmatikai kérdésekről ..... 101

## KONFERENCIASZEMLE

III. Nemzetközi Kétnyelvűségi Szimpózium, Bristol, 2001. április 18-20. (Navracsics Judit)..... 113

Konferencia a folyamatos beszéd megakadás-jelenségeiről, Edinburgh, 2001. augusztus 29-31. (Gósy Mária)..... 115

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Pécs, 2001. április 17-19. (Simon Orsolya)..... 117

IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, Balatonalmádi, 2001. május 27-31. (Unger Tamás)..... 118

## KÖNYVSZEMLE

B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, P. V. Kroskrity (szerk.): Language Ideologies. Practice and Theory (Huszár Ágnes)..... 121

Lengyel Zsolt: Az írás: kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai (Sulyok Hedvig)..... 124

Kelemen Tiborné és Pap Gábor (szerk.): Magyar-francia rag- és névutószótár (Kiss Mónika)..... 128

Sándor Klára (szerk.): Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás. Tanulmányok a Bolyai Nyári Akadémia előadásaiból (Goldman Leonóra)..... 130

James Crawford: At War with Diversity. US Language Policy in the Age of Anxiety (Czeglédi Sándor)..... 134

Margaret Deuchar és Suzanne Quay: Bilingual Acquisition (Navracsics Judit)..... 138

KONFERENCIANAPTÁR..... 141

AZ *ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY* LEENDŐ SZERZŐIHEZ..... 145

Alkalmazott Nyelvtudomány
I. évfolyam 2. szám 2001.

# Papp Ferenc

**„Az elődeink által létrehozott rengeteg ismeretet szeretném nagyobb egészben, rendszerben látni"**
(részlet Papp Ferenc akadémiai székfoglalójából)

A XX. század második fele magyar nyelvtudományának nagy halottja van, elhunyt Papp Ferenc akadémikus. Nemcsak az alkalmazott nyelvészet vagy a russzisztika veszített, hanem a magyar és a nemzetközi nyelvtudomány egésze. Folyóiratunk, az Alkalmazott Nyelvtudomány is nélkülözni kénytelen tudományos tanácsadói közül Papp Ferenc akadémikust.

Papp Ferenc nagy nyelvészgeneráció tagja volt. Nehéz, de bizonyára nem is szükséges és nem is érdemes a szálakat pontosan kibogozni. Vajon az ő munkássága volt-e kovász, vagy a kortársak csiholták ki belőle a legjobbat? Valószínűleg is-is.

Kiváló nyelvérzéke hamar megmutatkozik: gyermek-, kamasz-, gimnazista korát a nyelvek tanulásának szenteli, ekkor és a későbbiek során tesz szert az ógörög, a latin, az angol, a francia, a német és az orosz (és más szláv nyelvek) kiváló ismeretére. A későbbiek során nyelvismerete bőven kamatozik: akár ha a nyelvet mint kódot, akár ha a nyelvet mint használatot kutatja.

Papp Ferenc életművében nehéz periódusokat elkülöníteni: már az indulás első éveiben felsejlik a majdani életpálya minden lényeges iránya, szárnyvonala, tudósi-kutatói alapállása pedig a kezdetektől azt ígéri, hogy élete végéig minden újra nyitott.

Emlékeztetőül: 1956-ban a nyelvtudomány kandidátusa, 1973-ban a tudományok doktora, 1976-ban az MTA levelező, 1985-ben rendes tagja. Egyetemi oktatóként 30 évet Debrecenben töltött; élete utolsó jó bő évtizedét Budapesten (Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete, ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke, MTA Nyelvtudományi Intézete).

A terminológiai tisztázás nála mindig alapkövetelmény: „algoritmus; kód; modell; tő, rag és ami köztük van; hang, fonéma, betű; gyakorisági eloszlás; jel; jelentés; konkordancia" stb. – néhány fontosabb tanulmányának címszavai. A tisztán látás a nyelvi anyag elemzésében is alku nélküli módszertani követelmény: „matematikai módszerek; mennyiségi mutatókra épített módszer; a nyelvtudomány elvi kérdései; matematikai és alkalmazott nyelvészet; matematikai modell; kibernetikai módszerek; lyukkártyarendszerű feldolgozás; a felsőfokú nyelvoktatás elmélete; alkalmazott szemiotika" – ugyancsak jelzésként néhány tanulmánya címéből.

Papp Ferenc meghatározó szerepet játszott a nyelvkutatási módszerek megújulásában, megújításában. A strukturalista módszerek meghonosításának, a funkcionális szemlélet alkalmazásának nem egyszerűen harcosa volt. A szóban

forgó módszerek alkalmazásával olyan produktumokat, monográfiákat tett a magyar nyelvtudomány asztalára, amelyek ezen módszerek teljes elfogadására késztették a kételkedőket is. A nyelvi tényeket, a köztük lévő összefüggéseket nem egyszerűen másként lehetett látni, láttatni, hanem mást, újat.

Munkásságának tematizálása egyszerre könnyű és nehéz.

Könnyű, mert az alkalmazott nyelvészeten belül a számológépek, majd a számítógépek, ezek révén a korpuszlingvisztika, a nyelvstatisztika, a nyelvoktatás, a humán és gépi jelfeldolgozás, a humán és gépi fordítás olyan monográfiákat eredményeztek, melyek egyszerre mérföldkövek és nélkülözhetetlen pillérek a nyelvtudomány szinte bármely területén munkálkodók számára: nemcsak hazai, de nemzetközi viszonylatban is. Az írás mint rendszer és mint használat vissza-visszatérő témája. Értekezik a magyar, az orosz helyesírásról, az írást fejlődő, fejlesztendő, történelmileg megalapozott társadalmi használati rendszerként látva és láttatva. Van szava az írástanulásról: mind a gyermekek, mind a gép vonatkozásában. Az orosz nyelvről írott monográfiája, egyetemi tankönyve is nemzetközi sikert arat. A magyar és az orosz leíró nyelvészet egy-egy alaktani, szintaktikai, szemantikai kérdéséről írott tanulmányai monográfiáihoz képest csak terjedelmileg kisebbek, tartalmilag ugyanazokat a szakmai értékeket mutatják fel.

Nehéz Papp Ferenc munkásságának tematizálása azért, mert nemcsak minden újra nyitott tudós volt, hanem az újdonságoknak legtöbbször maga volt a forrása. Szinte halála napjáig új vagy megoldatlan nyelvészeti kérdéseket vetett fel szóban, írásban: minden foglalkoztatta, ami a nyelvhez, emberhez kötődik.

Papp Ferenc tudósi magatartását az együttműködés, a kollegiális segítség jellemezte. Ennek köszönhetően tisztelhettük benne a hazai és a nemzetközi konferenciák szervezőjét; folyóiratok, periodikák, tanulmánygyűjtemények, monográfiák szerkesztőbizottságának elnökét, tagját. Számtalan tanítványát, kortársát segítette a tudományos fokozat megszerzésében, a tudományos munka végzésében: konzultációkkal, tanácsokkal, korrekt kritikáival.

Papp Ferenc befejezte földi pályafutását. Életműve teljes, de nem lezárt. Ha a nyelvről, a nyelvhasználóról, a nyelvhasználatról van mondanivalója tanítványnak vagy nem tanítványnak, kortársnak vagy nem kortársnak, nem tudja megkerülni azt az utat, amelyet Papp Ferenc épített a magyar nyelvtudomány számára.

LENGYEL ZSOLT
főszerkesztő

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

*A szerkesztők köszönetüket fejezik ki Zárda Saroltának és Kis Ádámnak, hogy ezen – eddig nem közölt – kéziratot megőrizték és folyóiratunk rendelkezésére bocsátották. Az interjú 1982-ben készült. A szöveg olykor megszakad, azonban a szöveg egésze e hiányok ellenére is érthető és élvezhető.*

# A humán ember és a számítógép

## Beszélgetés Papp Ferenc akadémikussal, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem tanszékvezető tanárával, az NJSZT Humán Alkalmazási és Szövegszerkesztési Szakosztálya vezetőjével

KIS ÁDÁM: A *Számítástechnika* egy régebbi számában olvasható ez a megállapítás: "... a társadalom elsősorban nem számítástechnikai szakemberekből áll, hanem olyan emberekből, akiket a számítástechnika fejlődése egyre nagyobb mértékben érint, de sem módjuk, sem hatalmuk nincs a változások tendenciáinak befolyásolására és ellenőrzésére." Elmondható-e ez általában a humán foglalkozású emberekről?

PAPP FERENC: Néhány évvel ezelőtt egy visegrádi számítógépes konferencián félénken felszólaltam, mondván, hogy itt, a sok okos számítástechnikus között fekete báránynak érzem magam. Akkor a felejthetetlen Kalmár László akadémikus gyorsan föltette a kezét, és azt mondta: "nem fekete bárány, hanem fehér holló!". Akkoriban ez nagyon is találó volt, legalábbis hazánkban nagyon kevés humán szakember használt még számítógépet. Azóta persze jelentősen megnőtt a számuk. Hogy melyek azok a pontok, ahol a humán ember, a filológus kapcsolatot talál a számítógéppel? A számítógép, mint bármely más gép vagy szerszám, az ember lehetőségeit terjeszti ki valamilyen irányban. Nem a karunkat teszi hosszabbá, nem az öklünket keményebbé: sajátos szellemi tevékenységünknek tud sokkal több, mint kőbaltája lenni. Az emberi gondolkodás igen rugalmas, sok mindenre képes, azonban mechanikus műveletek végzésére, számlálásra, adatok rendezésére, rekombinálására, sorba állítására nemigen alkalmas. Például, ha egy szótárban látjuk, hogy fel van tüntetve a tartalmazott szavak száma, ne higgyük, hogy ez egy egzakt szám. Ez a több leszámlálótól nyert igencsak eltérő eredmények átlaga. Az ilyen feladatokhoz, mint a számlálás célszerűbb gépet alkalmazni. Tehát a számítógép mélységesen humanitárius feladatot vehet magára: megszabadíthatja az embert az unalmas, mechanikus munkáktól, s így az inkább ember maradhat, szárnyaló fantáziájú, de pontatlan és nem mechanikus.

KIS ÁDÁM: Mégis, mintha a humán foglalkozású emberekben lenne egy bizonyos ellenérzés a számítógéppel szemben. Van-e ilyen, s ha van, jogos-e?

PAPP FERENC: Jogosnak éppen az elmondottak miatt nem *lenne* jogos, de ebben a *lennében* már benne van, hogy létezik. Hiába segít minket a számítógép hozzá, hogy kifejlesszük azokat a tulajdonságainkat, melyek faji specifikuma-

ink, mégis tapasztalható a megnemértés, az újtól való félelem. Ne képzeljük, hogy a csupa nagybetűs EMBER – ujjong mindenért, ami új.

KIS ÁDÁM: Viszont Papp Ferenc mint egy számítógépet alkalmazó bölcsészműhely vezetője, nyilván tud ellenpéldákat sorolni. A fiatalok, akiknek nincsenek fékező tapasztalataik, talán könnyebben fogadják a számítógépet.

PAPP FERENC: A fiatalokat értsük úgy, hogy akik – lélekben fiatalok. Például Kalmár László lehetett bár személyi adatai szerint koros ember, mégis rettentő frissességgel fogadta be az újat. Ugyanakkor vannak, akik öregen születnek, vannak tanársegédek, adjunktusok, akik tele vannak előítélettel. Kétségtelen azonban, hogy a fiataloknál könnyebb volt áttörni ezt a bölcsész-gátat. Debrecenben programozói tanfolyamot szerveztünk a számukra. Lelkesen eljártak, sőt volt olyan kollégánk, aki nem elégedett meg ezzel és külön bekapcsolódott az egyetemünkön folyó programozó matematikus-képzésbe. Azt, hogy a debreceni bölcsészkaron már régen megszűnt ez az ellenszenv, olyan példákkal szemléltethetem, mint például a Jókai-kódex, vagy Balassi számítógépes feldolgozása. Pedig hát, szubjektíve, mennyire lehetne félteni a költészetet a géptől.

KIS ÁDÁM: Mit jelent az, hogy Balassi számítógépes feldolgozása? Mit csinál a gép Balassival?

PAPP FERENC: Készül a Balassi kritikai kiadás. Ezzel kapcsolatban kaptuk azt a feladatot, hogy dolgozzuk fel számítógépen azt a nem túl sok dokumentumot, amely biztosan Balassi kézírásában maradt ránk. Ugyanis a kiadványok nagyobb részében számtalan bizonytalanság akad – ezek már szerkesztők, nyomdászok keze nyomát viselik magukon. Készítettünk az anyagból egy úgynevezett konkordanciát, azaz betűrendbe szedtük Balassi összes saját kezével leírt szavát a közvetlen szövegkörnyezetével együtt. Így létrejöhetett egy biztos Balassi szótár. Ezután következett az úgynevezett fordított konkordancia, ahol a szavakat nem a kezdetük, hanem a végződésük szerint rendeztük sorba. Ennek eredménye már nem szótár, hanem költői nyelvtan, ugyanis az azonosak egy bokorba kerültek. Még korábban hangstatisztikát készítettünk Balassi szövegeiből. Ennek alapján például olyan következtetésekre jutottunk, hogy a versei archaikusabbak, mint a levelezése. Hogy ennek mi az oka, azt már nem nekünk kell kideríteni. Viszont roppant nagy anyagot biztosíthatunk az ilyen kérdéseket vizsgáló kollégáinknak.

KIS ÁDÁM: Készültek-e ilyen jellegű feldolgozások a számítógép előtti korszakban?

PAPP FERENC: Költői szótárat, egyenes konkordanciát még csak-csak csináltak. De akkor szinte az életműve volt egy-egy kutatónak. A gép viszont nagyon hamar el tudja készíteni – így a minőségi ugrást a mennyiség nagymértékű fokozása jelenti: ma könnyedén feldolgozhatjuk az egész költői nyelvet Balassitól Juhász Ferencig. Minőségileg új dolog azonban a fordított konkordancia. Ezt azelőtt egyáltalán nem csinálták, de nem is tudták volna.

KIS ÁDÁM: Meg tudná mutatni, hogy mi ennek a fordított konkordanciának a közvetlen jelentősége?

PAPP FERENC: A ritmus és a rímek felismeréséhez a szavakat hátulról előre kell elemeznie, s tudnia kell, hogy hányfelé kell elágaznia, ha egy bizonyos alakulatot talál. A gépi szövegelemzés szükségessége pedig azt hiszem, közismert. Akár gépi fordítást, akár kivonatolást akarunk végeztetni, a számítógépnek a szövegek elemzésével kell kezdenie a munkát.

KIS ÁDÁM: Papp Ferenc nyelvtanár is. Hoz-e a számítógép újat a nyelvoktatásban?

PAPP FERENC: 1981 májusában részt vettem a francia russzisták találkozóján Aix en Provence-ben. Itt külön napot szenteltek a számítógép nyelvtanításbeli alkalmazásának. Ez mindennél jobban bizonyítja e szerep fontosságát, hiszen az orosz nyelv oktatásának nyilván nincs nagy jelentősége Franciaországban. Bemutatták, hogy a gépnek az a szerepe, hogy levegye a tanár válláról a tréning, a dresszúra terhét. A számítógép a végtelenségig képes ismételtetni a tanulóval például a főnévragozási eseteket. Egy tanár ebbe belebolondulna. Tehát itt is az embernek az emberi feladatok ellátására való felszabadítása a lényeg.

KIS ÁDÁM: Felvetődik itt – nem először – az a gondolat, hogy van-e valamilyen hasonlóság az emberi és a gépi intellektus között?

PAPP FERENC: Természetesen sok hasonlóság van. Mi ezeket a gépeket saját hasonlóságunkra alkottuk, saját logikai berendezkedésünket reprodukáltuk benne. Nagyon is el tudom képzelni, hogy az igazi számító *gépek* úgymond *kerekesek* lesznek.

KIS ÁDÁM: ??

PAPP FERENC: Megmagyarázom. Kerék ugyebár az emberi szervezetben nincs. Ezért volt igazán óriási találmány, hiszen addig az ember gépei saját testének reprodukciói voltak. Kerekes számítógép tehát az lesz, amelyik logikai téren olyat tud produkálni, ami az embernek nem sajátja. Persze kérdéses, hogy az ember képes-e átlépni saját logikája keretein.

KIS ÁDÁM: Emberellenes-e a számítógép? Illetve az lesz-e ez a "kerekes gép"?

PAPP FERENC: A kerék sem antihumánus, legfeljebb ahumánus. Valaminek a humánus voltát mindig a célja, a funkciója határozza meg, ha humánus célokra fogjuk használni, semmiképpen nem lesz antihumánus dolog.

KIS ÁDÁM: Befejezésül hadd kérdezzek rá a Neumann társaság humán szakosztályára. Létrejöttében jelentős szerepe van a kialakult tömegbázisnak, azonban nyilván valamilyen konkrét célt is szolgál.

PAPP FERENC: Az NJSZT Humán Alkalmazási és Szövegszerkesztési Szakosztálya mintegy egy éve alakult. Azt a célt tűzte maga elé, hogy meggyorsítsa az információáramlást az adott terület műhelyei között. A kapcsolatok szorosabbá fűzése érdekében előadásokat tartunk a folyó munkákról. Tervezzük egy tanfolyamszerű előadássorozat beindítását is a modern logika és a számítógépes nyelvészet területéről. A szakosztály tevékenysége azonban nem korlátozódik a nyelvészetre. Össze kell fognunk valamennyi olyan humán területen dolgozó kollégánkat, akiknek hasonló problémáik merülhetnek fel. Így például a népze-

nekutatókat, néprajzosokat, szociológusokat, akik már régen alkalmaznak számítógépet. A szakosztály működése tulajdonképpen summázza mindazt, amiről beszéltünk. A számítógép szerepe a humán területen sem lehet más, mint a szakemberek alkotóerejének felszabadítása, tudásuk, szakmai képességeik kiteljesítése a teljes közösség javára.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**BÁLIZS JUTKA, MIKES MELÁNIA**
Jugoszláv Alkalmazott Nyelvészeti Társaság, Újvidék
*mela@PTT.yu*

# Nyelvhasználat a családban

The family plays an important role in developing and fostering the mother tongue of preschool children, and it has a great responsibility for the maintenance of a minority language. So the language in which family members communicate with the child is of major concern for our research intended to promote the pre-primary education of minority children. The parents whose children in 1999/2000 attended pre-primary education in Hungarian in three places populated by a great number of Hungarians were asked to answer questions related to the language use of the family members (father, mother, siblings, grandparents and other relatives) when communicating with the child. In order to identify factors promoting or depreciating the development of minority children's mother tongue, we also submitted a questionnaire intended to detect parents' opinions of the use of Hungarian among the members of family. The data obtained by these investigations show a positive tendency towards the maintenance of Hungarian, which may be due to the ethnolinguistic structure of the environment and to the parents' decision to send their children to a Hungarian kindergarten.

## Bevezetés

A többnemzetiségű, többkultúrájú és többnyelvű Vajdaságban az óvodáskorú gyermekek anyanyelvének fejlesztése és ápolása alapvetően feltételezi a nemzeti közösség kulturális identitásának a megőrzését, a környezetnyelvi kommunikációs képességek fejlesztése pedig hozzájárulhat az interkulturalizmus kialakulásához. Minthogy az említett folyamatok lényegében a családban kezdenek kialakulni, figyelmünk az anyanyelv fejlesztésének családi körülményeire, feltételeire irányul. Célunk az, hogy feltárjuk, megismerjük azokat a tényezőket, amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolják az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlődését, ugyanis ezáltal hozzájárulhatunk ahhoz, hogy mind az anyanyelv, mind a környezetnyelv óvodai fejlesztése pedagógiai szempontból megfelelő irányba haladjon.

Kutatásunk első része azt vizsgálja, hogyan beszélnek a szűkebb és a tágabb családi kör tagjai a gyermekkel, a második része pedig azt, hogy miért beszélnek a családtagok egymás között magyarul.

A gyermeki személyiség harmonikus fejlődése és az otthoni légkör között szoros kapcsolat van. A kedvezőtlen családi légkör vagy szülő-gyermek kapcsolat – még jó képességek, adottságok esetén is – akadályozza a fejlődést; a derűs, barátságos otthoni miliő, a gyermek és a szülő szoros érzelmi kapcsolata, az apa és anya szeretete, gyermeke iránti érdeklődése erősíti azt. Egy-egy gyermekkori élmény az élettervezésre és a felnőttkori életvezetésre is nagy hatással

van. A korán kialakult bensőséges szülő-gyermek kapcsolat hatása az egész életre biztonságérzetet ad. A társas magatartás alapját is a családban kialakított közösségi viselkedésszokások teremtik meg. A gyermekre mély hatással van a szülők bánásmódja, de nemcsak a vele, hanem a másokkal szemben tanúsított magatartása is. A szülők a mindennapi nevelés keretén belül a társadalom értékeit és erkölcsi viselkedésmintáit közvetítik a gyermek felé. A gyermek leggyakrabban szülei magatartását, viselkedését utánozza, ezért nagyon fontos a szülő példamutatása: fontos, amit tesz és mond.

Az emberek közötti kapcsolatteremtés eszköze a nyelv, és elsődlegesen az anyanyelv. Az anyanyelv elsajátításában és fejlesztésében nagy jelentősége van a mondókáknak, verseknek, meséknek és a pozitív érzelmi töltésű, gyakori szülő-gyermek párbeszédnek. Az anyanyelvfejlesztés egyik legfontosabb feltétele a jó példa, a szülők (és családtagok) szép, tiszta kiejtése. Számos tulajdonságnak, képességnek, tehetségnek a nyelvelsajátítás és kommunikációs érés korszakában rejlik az eredete. Az értelmi erők, a gondolkodás fejlesztése és fejlettsége szoros összefüggésben van az anyanyelv fejlődésével, fejlettségével. A gyermek énje fejlődéséhez is szükséges az anyanyelv. Számos pszicholingvisztikai és fejlődéspszichológiai megfigyelés és vizsgálat mutatja, hogy gyermekkorban rakódnak le az én és az identitástudat alapjai. Az anyanyelv a pszichikai fejlődés mozgatója és vezérlője, szükséges a személyiség szerkezetének kialakulásához és a különféle pszichikai folyamatok kibontakozásához (Buda, 1988).

A család a nemzeti és kulturális identitástudat és az ezekhez az értékekhez kötődő nyelv nemzedékek közötti továbbításának egyik legfontosabb közege. A többnyelvű közösségben a nemzeti kisebbségek nyelvének fennmaradása, megőrzése függ az adott társadalmi közösség társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális és ideológiai tényezőitől. A kisebbségi nyelv megtartását, fejlesztését befolyásolja a kisebbségi nyelv külső megítélése, a többségi társadalom pozitív vagy negatív, toleráns vagy előítéletes attitűdje és az ezzel együtt járó állami támogatás megléte vagy hiánya (Bartha, 1999). Az említett tényezők és azok hatásai a társadalom alapsejtjét, a családi közösséget is érintik.

## Hogyan beszélnek a családtagok?

## A kutatás módszere, eszközei, alanyai

Az anyanyelv megőrzésének és fejlesztésének egyik meghatározó tényezője az, hogy a szűkebb és tágabb családi kör nemzedékeinek tagjai milyen nyelven beszélnek a gyermekkel. Hogy ezt megtudhassuk, olyan kutatást végeztünk a szülőkkel, mely során nemzedékek közötti viszonylatban vizsgáltuk a magyar nyelv folytonosságát vagy annak felcserélését szerb nyelvre.

A kutatás 1999 őszétől 2000 tavaszáig zajlott a Vajdaságban, három olyan településen, amelyekben az 1991-es népszámlálás adatai szerint a következő a magyarok aránya: Kanizsa – 89%, Becse – 51% és Péterréve – 76%.

A *Nyelvhasználat a családban* c. kérdőíven öt kérdés segítségével vizsgáltuk a családon belüli nyelvhasználatot. Az első négy kérdés a szűkebb családon belüli nyelvhasználatra vonatkozik: (1) **milyen nyelven beszélnek a családban**; (2) **milyen nyelven beszél az anya a gyermekkel**; (3) **milyen nyelven beszél az apa a gyermekkel** és (4) **milyen nyelven beszél a testvér a gyermekkel**. Az ötödik kérdés arra vonatkozik, hogy a tágabb családi kör egyes tagjai milyen nyelven beszélnek a gyermekkel (5/a, 5/b, 5/c). A kérdőív kitöltésekor a szülőket arra kértük, hogy egy választ jelöljenek meg az öt lehetséges közül (csak magyarul, csak szerbül, egyaránt mindkét nyelven, túlnyomórészt magyarul, túlnyomórészt szerbül). Az ötödik kérdés megválaszolásánál a szülőkre bíztuk, hogy azokat a személyeket tüntessék fel, akik a család kapcsolathálójába tartoznak és akikkel a leginkább kapcsolatban vannak. Az adatok statisztikai feldolgozásakor a szülők válaszai alapján a következőképpen csoportosítottuk a kiterjedtebb családi kör kapcsolathálójába tartozókat: (5/a) **nagyszülők**, (5/b) **rokonok** és (5/c) **barátok**.

A kérdőívet 108 szülő töltötte ki. Kanizsán 42, Becsén 30, Péterrévén pedig 36 szülő vett részt a kutatásban. (A táblázatokban a kérdőív kérdéseit a fenti sorszámok jelölik.)

## Az adatok feldolgozása és elemzése

1. táblázat

*Nyelvhasználat a családban - Kanizsa*

| kérdés | csak magyarul | | csak szerbül | | mindkét nyelven | | főleg magyarul | | főleg szerbül | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % |
| 1 | 35 | 83 | - | - | 1 | 2 | 6 | 15 | - | - |
| 2 | 38 | 91 | - | - | 1 | 2 | 3 | 7 | - | - |
| 3 | 36 | 86 | - | - | 1 | 2 | 5 | 12 | - | - |
| 4 | 35 | 100 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 5/a | 15 | 94 | - | - | 1 | 6 | - | - | - | - |
| 5/b | 12 | 93 | - | - | - | - | 1 | 7 | - | - |

2. táblázat

*Nyelvhasználat a családban - Becse*

| kérdés | csak magyarul | | csak szerbül | | mindkét nyelven | | főleg magyarul | | főleg szerbül | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % |
| 1 | 21 | 70 | - | - | 7 | 23 | 2 | 7 | - | - |
| 2 | 23 | 77 | - | - | - | - | 7 | 23 | - | - |
| 3 | 25 | 84 | - | - | 1 | 3 | 3 | 10 | 1 | 3 |
| 4 | 23 | 85 | - | - | 1 | 4 | 3 | 11 | - | - |
| 5/a | 23 | 96 | - | - | 1 | 4 | - | - | - | - |
| 5/b | 21 | 78 | - | - | 3 | 11 | 3 | 11 | - | - |
| 5/c | 9 | 67 | - | - | 2 | 22 | 1 | 11 | - | - |

3. táblázat

*Nyelvhasználat a családban - Péterréve*

| kérdés | csak magyarul | | csak szerbül | | mindkét nyelven | | főleg magyarul | | főleg szerbül | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | szám | % | szám | | szám | % | szám | % | szám | % |
| 1 | 29 | 85 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 9 | - | - |
| 2 | 31 | 88 | 1 | 3 | - | - | 3 | 9 | - | - |
| 3 | 30 | 91 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | - | - |
| 4 | 32 | 97 | 1 | 3 | - | - | - | - | - | - |
| 5/a | 30 | 94 | 1 | 3 | 1 | 3 | - | - | - | - |
| 5/b | 27 | 93 | - | - | 1 | 3.5 | 1 | 3.5 | - | - |

Az összesített eredmények azt mutatják, hogy a családi kommunikációban a magyar nyelv kizárólagos használata van túlsúlyban (80%). Mindkét nyelv együttes használata alacsony (9%), a szerb nyelv kizárólagos használata csak jelentéktelen arányban van jelen.

Úgy az anyák, mint az apák jelentős százaléka (86%, illetve 87%) csak magyarul beszél a gyermekével; jóval kisebb százalékban (12%, illetve 8%) túlnyomórészt magyarul, és kizárólag szerb nyelven vagy egyaránt mindkét nyelven csak jelentéktelen százalékuk.

A magyar nyelv megőrzésének vagy szerb nyelvre való felcserélésének a mutatója a magyar nyelv vagy a szerb nyelv, vagy mindkét nyelv használata a testvérek közötti kommunikációban. A kérdőíves eredmények a magyar nyelv megőrzése tekintetében igen pozitívnak mutatkoznak, ugyanis a testvérek közötti kommunikációról azt lehet mondani, hogy majdnem mindenhol kizárólag magyar nyelven zajlik (95%). Ez elmondható a nagyszülők unokákkal való kommunikációjáról is (95%).

A rokonok nagy többsége (87%) csak magyar nyelven beszél a gyermekkel. Ritka a magyar és a szerb nyelv együttes használata (6%).

4. táblázat

*Összesítés*

| kérdés | csak magyarul | | csak szerbül | | mindkét nyelven | | főleg magyarul | | főleg szerbül | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % |
| 1 | 85 | 80 | 1 | 1 | 9 | 9 | 11 | 10 | - | - |
| 2 | 92 | 86 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 | 12 | - | - |
| 3 | 91 | 87 | 1 | 1 | 3 | 3 | 9 | 8 | 1 | 1 |
| 4 | 90 | 95 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | - | - |
| 5/a | 68 | 95 | 1 | 1 | 3 | - | - | - | - | - |
| 5/b | 60 | 87 | - | - | 4 | 6 | 4 | 6 | 1 | 1 |

A szülők és a gyermekek közötti nyelvhasználatra vonatkozóan, a második és a harmadik kérdés korrelációba állítása alapján a következő mintákat lehet meghatározni:

A – mindkét szülő magyarul szól a gyermekhez;
B – mindét szülő szerbül szól a gyermekhez;
C – mindkét szülő magyarul és szerbül egyaránt szól a gyermekhez;
D – az egyik szülő magyarul, a másik szerbül szól a gyermekhez;
E – az egyik szülő magyarul, a másik mindkét nyelven szól a gyermekhez.

Ha mindkét szülőnek a magyar nyelv az anyanyelve, akkor az **A** minta gyakorlati alkalmazása megbízható jele annak, hogy a szülők pozitívan viszonyulnak az anyanyelv fejlesztéséhez és ápolásához. Ha az egyik szülőnek szerb az anyanyelve, akkor a **D** minta megvalósulása révén a kora gyermekkori hozzáadó (additív) kétnyelvűség alakulhat ki. A **C** minta alkalmazása megnehezíti, hogy a gyermek pontosan különbséget tegyen a két nyelvi rendszer között, ugyanis nincs lehetősége egy nyelvet egy személyhez kötni. Az **E** minta az egyik nyelvnek jobb fejlődési feltételeket biztosít, ami a körülményektől függően, pozitívan és negatívan is befolyásolhatja az anyanyelv fejlődését, illetve a hozzáadó kétnyelvűség kialakulását.

Az eredmények szerint az **A** minta megvalósulása van túlsúlyban, ugyanis mindhárom településen az anyák és az apák többsége a magyar nyelvet használja a gyermekkel való kommunikációban. A **C** minta csak kevés szülőre jellemző. Az **E** minta csak alacsony százalékban van jelen, csupán néhány apa használja mindkét nyelvet a gyermekkel való kommunikációban.

## Az eredmények értékelése

Az adatok szerint mind szűkebb, mind tágabb családi körben túlnyomórészt magyar nyelvű a családtagok közötti kommunikáció. Ez azt bizonyítja, hogy mind a szülők, mind a nagyszülők, rokonok, barátok pozitívan viszonyulnak a magyar nyelv fejlesztéséhez és ápolásához. A magyar és a szerb nyelv egyidejű használata a családok csak kis százalékára jellemző.

Ha figyelembe vesszük, hogy a kutatást olyan településeken végeztük, amelyekben a magyarok részaránya jelentős és a magyar nyelv használata dominál, akkor várható, hogy a magyar nyelv használata van túlsúlyban a családi és a különböző nemzedékek tagjai közötti kommunikációban is. Az eredmények ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a szűkebb és a tágabb családi környezetben a gyermekeknek nincs alkalmuk a környezetnyelv megismerésére, elsajátítására, ezért az óvodában az anyanyelv fejlesztése és ápolása mellett figyelmet kell fordítani arra is, hogy a környezetnyelvi tevékenységek fokozatosan a nevelő-oktató munka részévé váljanak (Mikes, Juhász, Bálizs, 1997).

A magyar nyelv családon belüli megőrzése nemcsak a környezet demográfiai összetételétől függ, hanem attól is, hogy a szülők a gyermeküket milyen nyelvű óvodába íratják. Ugyanis egy másik kutatás, amelyben szintén a magyar anyanyelvű óvodás korú gyermekek szülei voltak a kérdezettek, azt mutatja, hogy ha a magyar lakosság aránya 9 százalékra csökken, a szülők magyar nyelvhasználata aránylag még mindig magas százalékot (65%) ér el, a szerb nyelv kizárólagos használata pedig elenyésző. Ilyen környezetben és ilyen körülmények között a testvérek közötti kommunikációban a magyar nyelv használata szintén magas százalékot (78%) mutat (Mikes, 2001). Mindez a szülőknek a magyar nyelvhez való hozzáállásával magyarázható, ugyanis magyar anyanyelvű gyermekcsoportba járatják gyermeküket.

## Miért beszélnek a családtagok egymás között magyarul?

## A kutatás módszere, eszközei, alanyai

A kérdőívet ugyanazok a szülők töltötték ki, akik az előbbi kutatásban is részt vettek. A kutatásban használt történet két fiúról szól, akik közül az egyik magyar. A fiúk nemzetisége nincs kihangsúlyozva, neveik alapján azonban következtetni lehet rá. A kérdezettek feladata az volt, hogy a névtelen kérdőíven kinyilvánítsák egyetértésüket, illetve egyet nem értésüket az egyik vagy a másik fiú véleményével, viselkedésével.

Az összesített adatok kvantitatív feldolgozásának eredményei azt mutatják, hogy a kérdezettek döntő többsége tudatában van a magyar nyelvhasználat jogának, a magyar nyelv kommunikatív értékeinek, s célszerűnek tartja, hogy a többségi nemzethez tartozók ismerjék a magyar nyelvet és érdeklődést tanúsítsanak a magyar szellemi kultúra iránt. Erről bővebben egy másik dolgozatunkban szá-

moltunk be (Bálizs, Mikes, 2000). Most csak az utolsó, nyitott kérdésre kapott egy vagy több mondatos válaszokat elemezzük. Az e kérdésre adott válaszokban magyarázatot kerestünk arra, hogy a családtagok miért beszélnek egymás között magyarul. (A kérdőív teljes szövegét l. Függelék.)

## Az adatok feldolgozása és elemzése

A válaszokat hét csoportba osztottuk, amelyekkel bemutatható és értékelhető a szülők véleménye a családtagokkal magyar nyelven folytatott kommunikációról:

A csoport: a nyelvhasználatot a nyelvismerettel hozzák összefüggésbe,

B csoport: a nyelvhasználatot a nyelvhez fűződő érzelmekkel kötik össze,

C csoport: a nyelvhasználatot a nyelvi és nemzeti önazonosítással magyarázzák,

D csoport: a nyelvhasználatot a családi hagyománnyal kötik össze,

E csoport: a környezetben használatos nyelv hatását látják a családtagokkal való nyelvhasználatban,

F csoport: a nyelvválasztást és a nyelvhasználatot semlegesen közelítik meg,

G csoport: a nyelv fejlesztését és terjesztését, valamint egy másik nyelv elsajátítását fűzik a nyelvhasználathoz.

Vannak olyan válaszok, amelyek egyszerre több álláspontot is tükröznek, ezért ezeket több kategóriába is besoroltuk. Ez magyarázza, hogy a válaszok száma több, mint a kérdezettek száma.

Az első helyen vannak azok a szülői válaszok, amelyek a nyelvhasználatot a nyelvi és nemzeti önazonosítással magyarázzák (C: 56%); a második helyen vannak azok a válaszok, amelyek a nyelvhasználatot a családi hagyománnyal kötik össze (D: 15%); ezután következnek a harmadik helyen azok a válaszok, amelyek a nyelvhasználatot a nyelvismerettel hozzák összefüggésbe (A: 11%). Arra a kérdésre tehát, hogy miért beszélget magyarul a nagymama és az unoka, a legtöbb szülő azt válaszolta, hogy mert magyarok és a magyar nyelv az anyanyelvük; ezt követi az a vélemény, hogy a családi körben egymás közt magyarul szoktak beszélni, majd az a vélemény, ami szerint, mivel a magyar nyelvet jobban ismerik, legkönnyebben ezen a nyelven fejezik ki magukat.

5. táblázat

*A szülők véleménye a családtagokkal magyar nyelven folytatott kommunikációról*

| | összes felelet | | Péterréve | | Becse | | Kanizsa | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | szám | % | szám | % | szám | % | szám | % |
| **A** | 8 | 11 | 5 | 12,5 | - | - | 3 | 13 |
| **B** | 6 | 8 | 4 | 10 | - | - | 2 | 8 |
| **C** | 42 | 56 | 22 | 55 | 7 | 64 | 13 | 54 |
| **D** | 11 | 15 | 4 | 10 | 3 | 27 | 4 | 17 |
| **E** | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | 4 |
| **F** | 4 | 5 | 2 | 5 | 1 | 9 | 1 | 4 |
| **G** | 3 | 4 | 3 | 7,5 | - | - | - | - |
| összes | 75 | 100 | 40 | 100 | 11 | 100 | 24 | 100 |

A táblázatban feltüntetett adatokban a válaszok mögött álló indokokat is láthatjuk, mégpedig a belső (B és C), a külső (D és E) és a pragmatikus (A és G) indokokat. A szülők válaszaiban a belső indokok állnak első helyen (64%), ezeket követik a külső indokok (16%), majd a pragmatikus indokok (15%).

A szülők többféleképpen fejezték ki véleményüket: egyesek beleélték magukat a magyar fiú szerepébe vagy azonosultak vele, ezért válaszaikat egyes vagy többes szám első személyben fogalmazták meg, mások pedig szemlélőként foglaltak állást és egyes vagy többes szám harmadik személyben válaszoltak.

**A** – A nyelv ismeretének a nyelvhasználattal való összefüggését a következőképpen fejezték ki:

*Azért, mert a nagymama jobban érti a magyar beszédet.*
*Mindenkinek az anyanyelvén a legkönnyebb beszélgetni.*
*Így értettük meg egymást legjobban.*
*Azért, mert a nagymama tud magyarul.*
*Az ember legkönnyebben az anyanyelvén fejezi ki magát.*

**B** – A nyelvhez való érzelmi kötődést a következőképpen fejezték ki:

*Függetlenül attól, hogy több nyelvet beszél az ember, igazából a saját anyanyelvén szeret beszélni.*
*Igaz, hogy mindketten tudunk szerbül, de mi az anyanyelvünkön szeretünk beszélni.*
*Mert mindenki a saját anyanyelvét használja legszívesebben.*

**C** – A nyelvi és nemzeti önazonosításnak a nyelvhasználattal való összefüggését a következőképpen fejezték ki:

*Azért, mert az ember az anyanyelvén beszélget az azonos anyanyelvűekkel.*
*A magyar az anyanyelvünk és mind a ketten magyarok vagyunk és magyarul is kell beszélgetnünk.*
*Szerintem azért beszéltek magyarul, mert mindkettőjüknek a magyar az anyanyelve.*
*Azért, mert az anyanyelvünk magyar.*
*Azért beszélt magyarul, mert magyar a család.*
*Mert a nagymamának magyar az anyanyelve.*
*Ha az ember saját anyanyelvén beszélhet, tegye azt!*

*Azért, mert a magyar nyelv a mi anyanyelvünk úgy, ahogy a tiéd a szerb.*
*Azt válaszolta: „Ha mindketten magyarok vagyunk, akkor miért beszéljünk szerbül?"*
*Mert én magyar vagyok, de a szerbekkel szerbül beszélek.*
*Gézának az anyanyelve magyar, és ezért természetes, hogy az anyanyelvét használja.*
*Azért beszéltünk magyarul, mert a mi anyanyelvünk magyar. Biztosan te is szerb nyelven beszélgetsz a nagymamáddal, mert szerb az anyanyelvetek.*

**D** – A családban szokásos kommunikációs mód és a magyar nyelv használatának kapcsolatát a következőképpen fejezték ki:

*Mi magyarul beszélgetünk egymással és ezért most is így tettünk, de ha akarod lefordítom neked, hogy megértsd.*
*Géza azt válaszolta Markónak, hogy otthon a nagymamával mindig az anyanyelvükön beszélgetnek.*
*A nagymamám otthonában vagyok.*
*Mi a családban egymás között magyarul beszélgetünk.*

**E** – A környezetben a szokásos kommunikációs mód hatását a magyar nyelv használatára a következőképpen fejezték ki:

*Szerintem azért, mert Zentán zömében magyar ajkú emberek élnek.*

**G** – A magyar nyelv fejlesztési és terjesztési szándékból fakadó használatot a következőképpen fejezték ki:

*Mert ez az anyanyelvünk és ezt ápolni kell.*
*Ha nem csak az anyanyelved beszéled, megértheted mások beszélgetését, és ezzel csak okosabb lehetsz.*
*Azért, mert ha nem csak az anyanyelveddel foglalkozol, hanem más anyanyelvét is meghallgatod, lehet, hogy majd meg is érted azt.*

## Az eredmények értékelése

Mindenekelőtt figyelemre méltó a szülők többségének (56%) az a véleménye, hogy a magyar nyelv használata szorosan összefügg a nyelvi és nemzeti önazonosítással. A fent idézett példákban látható a szülőknek az a véleménye, hogy a magyar családtagoknak egymás közt magyarul kell beszélni, különösképpen a magyar családi körben; hogy a többségi nemzet nyelvét csak a többségihez tartozókkal kell használni, hogy természetes és jogos az embernek az anyanyelv használata, mert „ha az ember saját anyanyelvén beszélhet, tegye azt". Ezek a belső indokok, amelyek a magyar nyelv kisebbségi helyzetben való fennmaradásának fontos biztosítékai, jóval felülmúlják azokat a belső indokokat, amelyek a nyelvhasználatot csupán a nyelvhez fűződő érzelmekkel kötik össze (8%).

A külső indokokkal magyarázható válaszok közül majdnem kizárólag azok szerepelnek, amelyek a nyelvhasználatot a családi hagyománnyal kötik össze (15%), ami úgy is értelmezhető, hogy a családi tradíció jóval fontosabb tényezőként szerepel a magyar nyelv kisebbségi helyzetben való fennmaradásában, mint a környezetben használatos nyelv.

A pragmatikus indokoknak az utolsó helyen való elhelyezése (A: 11%, G: 4%) azonban nem pozitívan értékelhető mutatónak tekinthető a magyar nyelv kisebbségi helyzetben való fennmaradásának szempontjából. A szülők igen kis százaléka van azon a véleményen, hogy a kisebbségi helyzetben a magyar nyelv

használata az anyanyelv ápolásához is hozzájárulhat, és hogy a más anyanyelvűek hasznára is válhat a magyar nyelv ismerete.

## Irodalom

**Bálizs J. és Mikes M.** (2000) Közvélemény-kutatás a magyar nyelvről és használatáról. *Tanulmányok 20/11. Élőnyelvi Konferencia.* Újvidék: Az Újvidéki Bölcsésztudományi Kar Magyar Tanszéke.

**Bartha Cs.** (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

**Buda B.** (1988) *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája.* Budapest: Tankönyvkiadó.

**Mikes M.** (2001) Sociolinguistc backgrounds of kindergarten children in bilingual settings. *International Journal of the Sociology of Language No.151.*

**Mikes M., Juhász É., és Bálizs J.** (1997) *Süss fel, nap (Óvónői kézikönyv - Priručnik za vaspitaće).* Beograd: Zavod za udibenike i nastavna sredstva.

## Függelék

Géza és Marko jó barátok. Mindketten egy újvidéki általános iskolába járnak. Géza nagymamája Zentán él. Géza szereti a nagymamáját, ezért gyakran nála tölti a hétvégét. Egy alkalommal Géza meghívta Markot egy hétvégi kirándulásra a nagymamájához Zentára.

Miközben az autóbusszal Zenta felé utaztak, Marko felfigyelt arra, hogy néhányan számára ismeretlen nyelven beszélgetnek. Megkérdezte Gézától:

*Hogy beszélnek ezek az emberek? Nem értem, mit mondanak?*

*Magyarul beszélnek,* válaszolta Géza.

*Az autóbuszban szerbül kellene beszélni,* mondta Marko.

**1. Igaza volt-e Markónak?**

Géza tovább magyarázott Markónak:

*Zentán majd hallani fogod, hogy sokan az utcán is magyarul beszélnek.*

*Ha ezt tudom, el sem indulok veled Zentára,* mondta Marko.

**2. Igaza volt-e Markónak?**

*Marko, hiszen én jól tudok magyarul, és segíteni fogok neked, hogy megértsd, mit mondanak az emberek. És szívesen megtanítalak, hogy egy keveset tudj magyarul beszélni,* javasolta Géza.

**3. Vajon Géza jó javaslatot tett?**

*Hogy beszél a nagymamád?* kérdezte Marko.

*Tud magyarul is és szerbül is. De azért szép lenne, ha magyarul üdvözölnéd őt. Akarod, hogy megtanítsalak hogy kell magyarul köszönni?:* kérdezte Géza Markót. Marko beleegyezett, hogy Géza megtanítsa magyarul köszönni.

**4. Helyesen cselekedett-e Marko?**

Géza nagymamája nagyon megörült Géza és Marko látogatásának. Megkínálta őket ízletes süteménnyel. Marko igencsak finomnak találta a süteményt, hát megkérdezte Gézától, hogy mondják azt magyarul, hogy *hvala.*

**5. Helyesen cselekedett-e Marko?**

Marko a szobában felfigyelt egy könyvespolcra, amelyen magyar nyelvű könyvek sorakoztak. Géza elmondta Markónak, hogy az ő megboldogult nagytatája nagyon szeretett olvasni, s ezek a könyvek mind az ő nagyapja könyvei.

*Megtanulhatnék én is magyarul, de az életben nem lesz szükségem rá,* mondta Marko.

**6. Igaza volt-e Markónak?**

*Lehet, hogy szükséged lesz rá, ha elmégy Magyarországra. Elég sok embert ismerek, aki gyakran jár oda, és hát Magyarországon mindenki magyarul beszél,* magyarázta Géza.

**7. Igaza volt-e Gézának?**

*Sok szép verset és mesét írtak magyar nyelven. Ha tudnál magyarul, elolvashatnád őket,* mondta Géza.

**8. Igaza volt-e Gézának?**

*Van nekem mit olvasnom szerb nyelven,* mondta Marko.

**9. Igaza volt-e Markónak?**

Marko a szobában maradt, Géza pedig a konyhába ment a nagymamához. Az ajtó nyitva maradt, és Marko hallhatta, hogy Géza és a nagymama magyarul beszélgetnek. Amikor Géza visszament a szobába, Marko azt kérdezte tőle:

*Ha a nagymamád tud szerbül is, miért beszélgettél vele magyarul?*

**10. Mit gondol, mit válaszolt Géza? Írja le!**


## MODERN FILOLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

*Tanulmányok a nyelvtudomány, az irodalomtudomány és társtudományaik köréből*

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

Főszerkesztő

**KLAUDY KINGA**

Olvasószerkesztő

**BODNÁR ILDIKÓ**

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

**A SZERKESZTŐSÉG CÍME: Modern Filológiai Közlemények szerkesztősége**

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet

Miskolc-Egyetemváros 3515, Tel/fax: 46 565-111/17-66

# VESZPRÉMI EGYETEM

TANÁCSADÓ, TOVÁBBKÉPZŐ ÉS TÁVOKTATÁSI INTÉZET

**H-8201 VESZPRÉM** Wartha Vince utca 1., Pf. 158, Tel/Fax: 88-429-671

E-mail: vetovabbkp@almos.vein.hu, http://vettk.vein.hu


## Akkreditált pedagógus továbbképzések:

### *Keszthely*

- *„Internet-használó"* (T 300730-952/1999; i XXV/2/277/2000)
- *„Hálózati rendszer-menedzser"* (T 300730-951/1999; i XXV/2/231/2000)
- *„Távoktatási tutor"* (T 300730-1776/1999; i XXV/2/232/2000)
- *„Számítógép alapfokú használata és szövegszerkesztés"* (FPI akkreditált; i OM 122/71/2001.)
- *„Szakmai és módszertani továbbképzés „az informatikai statisztikus és gazdasági tervező" akkreditált emelt szintű OKJ szakon tanító tanároknak"* pedagógus továbbképzés (T 300730-1834/1999; i XXV/2/230/2000

### *Veszprém*

- *„Mentor-nyelvtanárképzés 1.: Tanárképzés- metodika"* (School-based Teacher Trainer Training: The Methodology of Teacher Training) angol nyelven tartott továbbképzés (T 300730-1185/1999;i 302460-456/1999)
- *„Mentor-nyelvtanárképzés 2.: Kutatás-módszertan"* (School-based Teacher Trainer Training: Classroom Research) angol nyelven tartott továbbképzés (T 300730-1107/1999; i 302460-537/1999)
- *„Mentor-nyelvtanárképzés 3.: Tanártovábbképzés - metodika"* School-based Teacher Trainer Training: The Methodology of In- Service Teacher Training) angol nyelven tartott továbbképzés (T 300730-337/1999; i XXV. / 2. /547. / 2000.)
- *„ECDL-EU konform számítógépes felhasználói jogosítvány általános és középiskolai tanárok számára"* (T 300730-1122/1999; XXV/2/837/2000.)
- *„Komplex környezeti kémia oktatási modul (I. Almodul)"* (T 300730-1183/1999, i 302460-974/1999)
- *„Koordinációs vegyületek szerkezete, egyensúlyi és kinetikai sajátságai"* (T 300730-1181/1999; i 302460-455/1999)
- *„Környezetvédelmi továbbképzés"* (T 300730-1780/1999.; i XXV/2/259/2000.)
- *„Környezeti hatások ökotoxikológiai értékelése"* (T 300730-1180/1999.; i 302460/997/1999.)
- *„Német szakos vezetőtanár (mentor) képzés, tanárképzés-metodika"* Német nyelven tartott továbbképzés
- *„Iskolai sítúravezetők tanfolyama"* (az akkreditáció folyamatban)

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ**
Párkány, Párkányi Gimnázium, Szlovákia
vanco.i@globtelnet.sk

# Magyar–szlovák kétnyelvű gyermekek mondat- és szövegértésének vizsgálata

This paper is a comparative study of speech perception and comprehension test results of Hungarian-Slovak bilingual children. The children attend either Hungarian or Slovak schools in Slovakia. The analysis makes use of the GMP-diagnostic test battery, developed by Mária Gósy between 1984 and 1988 for the purpose of detecting children's age-specific speech perception and comprehension. The examined sample consists of 220 11-12-year-old children. In terms of sentence comprehension, the data analysis showed a slight advantage of monolingual children over their bilingual counterparts. Yet it was also proved that at this level of text processing even children attending the Slovak schools were able to perform adequately to their age. The text comprehension test revealed unexpected deficiencies, but these deficiencies did not differ in the case of the monolingual and the Hungarian-dominant bilingual children. More serious deficiencies were diagnosed in terms of text comprehension among the Slovak group.

## Bevezetés

## A nyelv dekódolási folyamata

A gyermek beszédelsajátítása folyamán szoros kapcsolatban fejlődik az ún. artikulációs és a percepciós bázis. Két nyelv elsajátítása során a gyermeknek mindkét nyelv artikulációs és percepciós bázisát ki kell alakítania (Grosjean, 1982: 181). A bilingvis elsajátítási folyamatok többé-kevésbé megegyeznek a monolingvisekével (Meisel, 1989; De Houwer, 1990; De Houwer, 1995), csak intenzívebbek és nagyobb mentális aktivitást követelnek. A kérdés az, hogy ez a nagyobb mentális aktivitás a nyelvelsajátítás körülményeinek kontextusában milyen hatással van a beszédészlelésre és a beszédmegértésre.

## A beszédmegértés

A beszédmegértés ismert szavak, szókapcsolatok, mondatok, illetőleg mondatok összességének, azaz egymásutániságának a helyes felismerése és értelmezése, vagyis az abban foglalt tartalom/tartalmak feldolgozása. A beszédmegértés három folyamatra különíthető el: szavak, rövid közlések (általában mondatnagyságrendűek) és szövegek feldolgozására (Gósy, 2001: 77). Az egyes értési folyamatok – különösen gyermekkorban – eltérően működhetnek attól függően, hogy a gyermeknek milyen hosszúságú beszédet kell feldolgoznia. Az életkor-

nak megfelelő szövegértéshez az adott nyelvi jelek feldolgozásán túl szükség van az ismeretek beépítésének és alkalmazásának képességére, valamint az okokozati összefüggések, az időviszonyok helyes felismerésére és jó logikára. Ezenkívül a gyermeknek pontosan kell ismernie a nyelvi jelek szemantikáját, s a jó beszédértéshez szüksége van továbbá jól működő mentális lexikonra, a hallottak gyors feldolgozására és biztos döntéssorozatra (Gósy, 2001: 77).

Az egyes beszédértési szintek különféleképpen vesznek részt a dekódolási folyamatban a nyelvi információ nagysága szerint. A folyamatműködéshez szükséges szintek részvétele a mondatértés és a szövegértés esetén különböző, a mondat- és a szövegértés független lehet egymástól. A szövegértés elképzelhetetlen az asszociációs szint működése nélkül; a rövid, mondatnagyságrendű közlések megértése létrejöhet az asszociációs szint működése nélkül is (Gósy, 1996: 47). Külön kell tehát vizsgálni a mondat- és szövegértést.

E folyamatok komplex mechanizmusa teszi lehetővé a nyelv megértését és értelmezését. Ha e folyamatok bármely szintjén zavar támad, problémák jelenhetnek meg a beszédészlelésben és/vagy a beszédértelmezésben.

## A beszédpercepció zavarai

A beszédelsajátítás, amely elválaszthatatlan a beszédészlelés és a beszédmegértés kialakulásától, nem mindig történik problémamentesen, pedig a gyermek életkorának megfelelő szintű beszédészlelési és beszédmegértési működése elengedhetetlenül szükséges az írás- és olvasástanuláshoz. Míg a produkció szintjén jelentkező hibák általában jól felismerhetőek, a beszédpercepciós problémák sokáig rejtve maradhatnak. Felismerésüknek fő nehézsége a dekódolási mechanizmus redundáns szervezése: a működés zavartalannak tűnik, mert nagy a kompenzációs lehetőség. Ha a zavar tünetei meg is jelennek, a környezet könnyen félreértelmezheti, pl. a pedagógus a gyermek gyengébb teljesítményét a tanuló játékosságának, figyelmetlenségének vagy csak egyszerűen gyengébb képességeinek tulajdonítja. Jellegzetesen akkor késik a problémák felismerése, ha a gyermek értelmes, és különféle módon kompenzálja a megértési folyamat zavarait. Minthogy ezek a gyermeki kompenzációk nem tudatosak, a felnőtt környezet előtt rejtve maradhatnak. A következményes problémák közül a leggyakoribb és a legtöbb gyermeket érintő az olvasási nehézség, de gyakoriak a helyesírási, szövegértési problémák, amelyek szinte kivétel nélkül a percepciós folyamat zavaraira ill. életkornak nem megfelelő működésére vezethetőek vissza. Vizsgálatok igazolják (Schneider és Simon, 1996: 162), hogy a zavart mutató gyermekek még évek elteltével sem képesek a zavarból eredő hátrányukat önerőből mérsékelni vagy leküzdeni.

A beszédpercepciós problémák vizsgálatának módját és a korrekció lehetőségét Gósy Mária dolgozta ki (Gósy, 1995a). Kutatásai szerint a beszédpercepciós problémák a magyar egynyelvű gyermekeknek meglepően nagy részét, mintegy

harminc százalékát érintik. Nem folytak azonban olyan kutatások, amelyek a magyar-szlovák kétnyelvű gyermekek beszédpercepciójával foglalkoztak volna.

Kutatásomban arra szeretnék választ kapni, hogy vajon különbözik-e a magyar–szlovák kétnyelvű gyermekek magyar beszédértése az egynyelvű magyar gyermekekétől. Továbbá célom, hogy felmérjem a magyar–szlovák kétnyelvű, de szlovák tanítási nyelvű iskolába járó gyermekek egy kisebb csoportjának magyar beszédértési szintjét, hogy választ kaphassunk arra a kérdésre, hogy a nyelvi dominancia változása milyen hatással van a gyöngébbé váló magyar nyelv fejlődésére, konkrétan a mondat- és szövegértésre.

## Anyag és módszer

## A GMP-diagnosztika

A GMP-diagnosztikát dr. Gósy Mária fejlesztette ki 1984 és 1988 között. Ezzel a ma már rendelkezésre álló, standardizált eljárással a magyar gyermek anyanyelv-elsajátítási folyamata a beszédmegértési folyamat működését tekintve vizsgálható, a kapott adatok alapján jól jellemezhető, ezáltal az ép fejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradottól, a zavart folyamattól. A GMP-diagnosztika (Gósy, 1995b) a teljes beszédpercepciós folyamatot vizsgálja mindazon részfolyamatokkal együtt, amelyek az anyanyelv hangzó és írott formájának elsajátításához szükségesek. A GMP-diagnosztika alaptesztje húsz feladatsorból áll. Vizsgálatomhoz a mondat- és szövegértés tesztjét használtam.

## A szövegértés vizsgálata (GMP12)

A szövegértés feldolgozását, a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az ok-okozati viszony felismerését, illetőleg az asszociációs szint működését vizsgáljuk ebben a tesztben. Rövid, másfél perc hosszúságú, férfihanggal közepes tempóban magnetofonszalagra rögzített mese a vizsgálat anyaga. A mese elhangzása után tíz, megértést ellenőrző kérdést teszünk fel a gyermeknek. Hétéves kortól valamennyi kérdésre helyes választ várunk. A diagnosztika tartalmazza a megértést ellenőrző kérdésekre elvárt helyes válaszokat. (A mese szövegét és a kérdéseket l. a Függelékben.)

## A mondatértés vizsgálata (GMP16)

A mondatértési teszt az adott életkorban szükséges jelentéstani sajátosságokról és a grammatikai struktúrák feldolgozásáról nyújt felvilágosítást. A teszt anyaga 10-10, összesen 20 színes rajz. A rajzok páronként megfelelnek egymásnak oly módon, hogy közöttük minimális eltérés található (pl. az egyik képen *a nyuszi eszi a sárgarépát,* a másik képen *a nyuszi nem eszi a sárgarépát*, a sárgarépa a nyuszi előtt a földön fekszik stb.). A rajzpárok közötti eltérés felismerése, illetőleg a helyes kép kiválasztása – vagyis az elhangzott mondatnak való meg-

feleltetése – révén méri a teszt a gyermek mondatértési szintjét. Hétéves kortól 100%-os, hibátlan válaszsorozatot várunk el. (A teszt mondatait l. a Függelékben.)

A csoportok átlagainak összehasonlításához a t-tesztet használtam, mely azt mutatja meg, hogy szignifikáns-e a különbség két csoport eredménye között, 95%-os szignifikanciaszinten.

## A vizsgálati személyek

A kutatás öt helyszínen folyt: Pozsonyban, Komáromban, Párkányban, Füleken és Kassán. A vizsgálatban azok a magyar nemzetiségű, 11-12 éves gyermekek vettek részt, akik a vizsgálat során a pozsonyi, komáromi, füleki, kassai magyar tannyelvű általános iskola 5. ill. a párkányi nyolcosztályos gimnázium magyar tanítási nyelvű 1. és 2. osztályába jártak, valamint a párkányi nyolcosztályos gimnázium szlovák tanítási nyelvű 1. és 2. osztályának diákjai, akik úgy érezték, hogy magyar nyelvi tudásuk lehetővé teszi a vizsgálatban való részvételüket.

A kutatásban a magyar egynyelvű kontrollcsoportot az esztergomi Dobó Katalin Nyolcosztályos Gimnázium elsős diákjai alkották.

A diákok számát minden helyszínen a kiválasztott osztály adott létszáma határozta meg. A tanulók önként jelentkeztek a teszt elvégzésére, magyar nyelvi tudásuk szintjét semmilyen módon nem ellenőriztem.

A gyermekek tesztelése egyénileg történt. A vizsgálat folyamán a tesztelés helyszínéül szolgáló teremben csak a vizsgáló és a vizsgált gyermek volt jelen. Az egy gyermek tesztelésére szükséges idő kb. 20 perc volt. A vizsgálatban 220 diák vett részt.

A tesztelés során a gyermekeket végig bátorítottam, hangsúlyozva, hogy milyen ügyesek, hogy esetleges szorongásukat oldjam. Ez általában sikerült is, a vizsgálat oldott hangulatban folyt le.

## A vizsgálati személyek nyelvhasználatának rövid jellemzése

A kétnyelvűségnek köztudomásúan sokféle meghatározása létezik. Témám szempontjából többféle megközelítés is használhatónak látszik. Az egyik az eredet szerinti meghatározás (l. Skutnabb-Kangas, 1990/1997: 17), melynek lényege, hogy kétnyelvű az, aki kezdettől fogva anyanyelvi beszélőktől két nyelvet tanult a családjában. A másik a funkcionális meghatározás, mely szerint „a kétnyelvűség (két vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életben szükségük van mindkét nyelvre (vagy többre) és ezeket használják is" (Grosjean, 1992: 51). Az egyéni kétnyelvűség szempontjából azonban Lanstyák (2000: 140) Štefánik (1996: 136) alapján másfajta megközelítést is felvet, melynek lényege, hogy kétnyelvűnek azokat a beszélőket tekinti, akik két nyelv használatának *képességével* rendelkeznek. Lanstyák István *A magyar nyelv Szlovákiában* c. munkájában írja: „Az a

kétnyelvű szlovákiai magyar például, aki szlovák lakosságú vidékre költözik, s nem használja már rendszeresen anyanyelvét, e meghatározás alapján egyik napról a másikra egynyelvűvé válik. Mihelyt azonban visszaköltözik Dél-Szlovákiába, azon nyomban „kétnyelvűsödik". Lanstyák és Štefánik megközelítése pszicholingvisztikai szempontból is célszerűnek látszik.

A magyar tanítási nyelvű osztályokba járó tanulók tapasztalataink szerint magyardominánsak[1], legtöbbjük a szlovák nyelvet második nyelvként az iskolai képzés során sajátítja el szlovák nyelvtudásuk nagymértékben függ az egyéni képességektől. Megfigyeléseim[2] szerint iskolai nyelvhasználatukra a kódváltásos beszédmód nem jellemző, a kölcsönzés igen.

A pozsonyi és kassai diákok nyelvföldrajzilag – ellentétben a tömbben élő párkányi, komáromi, füleki tanulókkal – a szórvány magyar csoporthoz tartoznak, vagyis az iskolán kívüli mindennapi élet során nagyobb mértékben vannak kitéve a szlovák nyelv hatásának, s mivel tágabb környezetük szlovák, a mindennapi élet során valószínűleg többször rákényszerülnek második nyelvük aktívabb használatára, mint a magyar nyelvtömbben élő társaik, akik szülőhelyükön anyanyelvüket is több színtéren használhatják.

Tehát azok a szlovákiai magyar nemzetiségű gyermekek, akik magyar tanítási nyelvű iskolába járnak, kétnyelvűeknek tekinthetőek, de pozsonyi és kassai társaik a kétnyelvűsödésnek más szintjén vannak, mint azok a gyermekek, akik olyan településeken élnek, ahol a magyar nemzetiség többséget alkot.

A párkányi nyolcosztályos gimnázium szlovák tanítási nyelvű osztályába járó tanulók nyelvhasználatáról végzett felmérésem alapján a következők mondhatók el. A 32 diákból magyar anyanyelvűnek 13-an, magyar nemzetiségűnek szintén 13-an vallották magukat, de csak hatan voltak azok, akik magyar nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek is vallották magukat. Édesanyjuk anyanyelveként a magyart 18-an, édesapjuk anyanyelveként 21-en jelölték meg. Az otthoni társalgás nyelveként a magyart két gyermek, főleg a magyart, de néha a szlovákot is nyolc, a magyart is és a szlovákot is tizenöt, főleg a szlovákot, de néha a magyart is négy, csak a szlovák nyelvet egy gyermek jelölte meg. A vizsgált gyermekek közül otthon édesanyjával csak magyarul nyolc, édesapjával hat gyermek beszélget. Főleg magyarul, de néha szlovákul is édesanyjával hatan, édesapjával tizenhárman beszélgetnek. Magyarul is és szlovákul is édesanyjukkal tizenöt, édesapjukkal nyolc, főleg szlovákul, de néha magyarul is édesanyjával négy, édesapjával négy, csak szlovákul édesanyjával egy, édesapjával hat gyermek beszélget.

Ezek a tanulók a magyar nyelvet a családban és a környezettől sajátították és sajátítják el, természetes számukra a kétnyelvű beszédmód az otthoni környezetben és az iskolában egyaránt. Az iskolai órák során az oktatás nyelveként csak a szlovák nyelvet használják, s ez valószínűsíti, hogy bizonyos regiszterekben a szlovák nyelv az erősebb nyelvük. Többen közülük vegyes házasságból származnak, tehát a kétnyelvűség eredet szerinti meghatározása alapján is kétnyelvűeknek tekinthetők.

A kontrollcsoportot alkotó esztergomi diákok mind magyar egynyelvűek.

Dolgozatomban az egyes csoportok jelölésére a következő rövidítéseket fogom használni: magyar tanítási nyelvű iskolába járó csoport – MI, szlovák tanítási nyelvű iskolába járó csoport – SZI.

## Eredmények

### A mondatértés tesztjének eredményei az egyes csoportoknál

Az egyes csoportok eredményei között nincs szignifikáns eltérés, tehát úgy tűnik, hogy a szlovák tanítási nyelvű iskolába járó csoport esetében nem látszik az a hátrány, ami a második nyelv gyöngébb ismeretéből adódhatna, de a magyar egynyelvűek és a magyardomináns kétnyelvűek sem mutatnak előnyt a mondatmegértés szempontjából. Az egyes csoportok eredményeinek részletesebb vizsgálata azonban árnyaltabb képet mutat.

### A párkányi MI csoport

Az átlag mondatértés a párkányi magyar tanítási nyelvű iskolába járó tanulók esetében 92,7%. Mind a tíz mondathoz az 52 tanulóból 21-en választották ki a helyes képet, ami a csoport 40,4%-át jelenti. Egy hibás válasza a diákok 48%-nak volt (25 tanuló), két hibás válasza a csoport 9,6%-nak (5 tanuló), s három hibás választ csupán egy tanuló (1,9%) adott. Ha a hibás válaszok mondatok szerinti eloszlását nézzük, a következő képet kapjuk. A legtöbb hibás válasz az ötödik (17) és a negyedik (13) mondatra érkezett. Az első mondatra két, a hatodik, hetedik és a tizedik mondatra egy-egy hibás válasz született. A második, harmadik, nyolcadik és kilencedik mondat esetében nem volt hibás válasz.

### A pozsonyi MI csoport

A pozsonyi diákoknak a mondatértésben elért átlaga 94,2%. A 26 pozsonyi tanulóból tíz helyes választ 12 tanuló adott (a tanulók 46,2%-a). Tizenhárman értelmeztek rosszul egy mondatot (50%), s egy tanuló (ami a csoport 4,3%-át jelenti) tévedett kétszer a mondatok értelmezése során. A hibás válaszok mondatok szerinti megoszlása a következő volt: a negyedik mondat értelmezésében hatan, az ötödik mondat értelmezésében öten, az első mondatéban ketten, a hetedik és a nyolcadik mondat értelmezésében egy-egy tanuló tévedett. A legtöbb hibás válasz ebben a csoportban is a negyedik és az ötödik mondat esetében fordult elő. Hat mondat – a második, harmadik, hatodik, nyolcadik, kilencedik és tizedik – értelmezésében nem fordult elő téves válasz.

## A komáromi MI csoport

A komáromi csoport 27 tanulóból áll. A mondatértés tesztjében elért átlag a teljesítményük 92,2%. Az ő mondatértésük is jónak mondható, hiszen mind a tíz mondatot 12-en (a tanulók 33,4%-a), kilenc mondatot 11-en (a tanulók 51,8%-a) értelmeztek helyesen. Ketten adtak hibás választ két, és szintén ketten adtak hibás választ három kérdésre (a tanulók 7,4%-a). A hibás válaszok eloszlása a következő: a legtöbb hibás válasz a komáromi diákoknál is a negyedik és az ötödik kérdésnél fordult elő, a negyedik kérdésre hét, az ötödikre hat tanuló adott helytelen választ. Az első kérdésre három, a hatodikra egy és a hetedik kérdésre kettő, a tizedikre egy hibás válasz esik. Csak jó válaszok születtek a második, harmadik, nyolcadik és a kilencedik mondatok esetében.

## A füleki MI csoport

A füleki diákok 25 tanulóból álló csoportjának a mondatértés tesztjében elért átlaga 92,4%. Annak ellenére, hogy valamennyi csoport közül a fülekiek érték el a leggyöngébb átlageredményt, mondatértésük az átlagosan egy hibás válasszal még elfogadhatónak tekinthető. Mind a tíz mondatot tizen értelmezték helyesen, (a diákok 28%-a), kilenc mondatra tizenegyen (56%), nyolc mondatra négyen (16%) válaszoltak helyesen. A hibás válaszok mondatok szerinti eloszlása a következő: az első mondatra öt, a negyedikre hat, az ötödikre nyolc, a hetedik, nyolcadik és tizedik mondatra egy-egy hibás válasz esik. A második, harmadik, hatodik és kilencedik mondat értelmezésénél nem fordult elő hiba.

## A kassai MI csoport

A 24 kassai tanuló mondatértési átlaga 93,3%. Tíz helyes választ adott a csoport 33,4%-a (11 tanuló), 58,4%-uk válaszolt helyesen kilenc mondatra (11 tanuló). Egy tanuló (4,1%) kétszer és egy tanuló (4,1%) háromszor hibázott a mondatok értelmezése során.

A leggyakrabban tévesztett mondat ebben a csoportban is az ötödik mondat (hét helytelen válasz), az első mondatra kettő, a negyedik mondatra öt a helytelen válaszok száma, a második mondatra egy, s a hetedik és a tizedik mondatra egy-egy helytelen válasz esik. A harmadik, hatodik, nyolcadik és kilencedik mondat esetében nem fordult elő hibás értelmezés.

## A párkányi SZI tanulók

A 32 párkányi szlovák tanítási nyelvű iskolába járó tanuló mondatértésben elért átlaga 92,8%. Közülük tizenöten értek el 100%-os eredményt (a csoport 46,9%-a), 12 tanuló értelmezett helyesen kilenc mondatot (a csoport 37,5%-a), két mondatban hibázott négy diák (a tanulók 12,5%-a), és egy diák értelmezett rosszul három mondatot (3,1%). A hibás válaszok mondatok szerinti megoszlása

a következő: az ötödik mondat esetében a hibás válaszok száma hét, a negyedik mondat esetében hat, az első, a harmadik, a hetedik és a tizedik mondat esetében egy-egy a hibás válaszok száma. A helyesen értelmezett mondatok a következők: a második, a hatodik, a nyolcadik és a kilencedik mondat.

## Az esztergomi kontrollcsoport

Az esztergomi diákok érték el a legmagasabb átlagot – 95,6%-ot – a mondatértés tesztjében. A harmincnégy tanulóból tizenkilencen értelmezték helyesen mind a tíz mondatot (a tanulók 55,9%-a), s tizennégyen tévedtek csupán egyszer a mondatok megítélése során (a diákok 44,1%-a). A hibás válaszok mondatok szerinti megoszlása is itt mutatja a legkedvezőbb képet. A negyedik és az ötödik mondatra eső hibás válaszok száma hét-hét, s a tizedik mondat esetében egy. Az összes többi mondat értelmezése helyesen történt.

## A mondatértés eredményeinek összefoglalása

1. táblázat

*A mondatértés (GMP16) átlagai az egyes csoportoknál:*

| | | |
|---|---|---|
| párkányi MI tanulók: | 92,7% | szórás: 100-70% |
| pozsonyi MI tanulók: | 94,2% | szórás: 100-80% |
| füleki MI tanulók: | 92,4% | szórás: 100-80% |
| komáromi MI tanulók: | 92,2% | szórás: 100-70% |
| kassai MI tanulók: | 93,3% | szórás: 100-70% |
| párkányi SZI tanulók: | 92,8% | szórás: 100-70% |
| esztergomi kontrollcsoport: | 95,6% | szórás: 100-90% |

A mondatértési teszt az adott életkorban szükséges szemantikai sajátosságok és a grammatikai struktúrák feldolgozásáról nyújt felvilágosítást. Gósy Mária kategorizálása (Gósy, 1995: 14) szerint két hibás válasz esetén a gyermek középsúlyos, három hibás válasz esetén súlyos problémákkal küzd a mondatértés terén.

A zavar mértékét tekintve a párkányi MI csoport 1,92%-a súlyos (egy gyermek), 9,62%-a középsúlyos problémákkal küzd, 88%-uk mondatértése100%-os vagy majdnem megfelelő. A párkányi SZI csoport 84,5%-a ért el jó vagy majdnem megfelelő mondatértési szintet, középsúlyos problémát a tanulók 12,5%-a, súlyos mondatértési zavart 3,13%-a mutatott. A pozsonyi magyar gyermekek közül csupán egynek voltak középsúlyos mondatértési problémái, a gyermekek 97,5%-ának mondatértése jó vagy majdnem megfelelő.

A komáromi, füleki és kassai tanulók mondatértési eredményei igen hasonlóak. Szignifikáns eltérés az eredmények között nincs. A komáromi diákok közül négynek nem megfelelő a mondatértése, kettő tartozik a középsúlyos, kettő a súlyos értési problémát jelentő kategóriába. A füleki diákok közül négy tartozik

a középsúlyos kategóriába, a csoport többi tagjának (21 tanuló) mondatértése jó. Az összes csoport közül ők érték el a leggyöngébb eredményt, nem látszik azonban ez a hátrány a szövegértésben (l. a későbbiekben).

A kassai diákok között két problémás tanuló volt, egynek középsúlyos, egynek súlyos problémái voltak. Jó eredményt értek el a mondatértés terén a párkányi szlovák iskolába járó csoport tanulói. Átlaguk, ha csak hajszálnyival is, de jobb, mint a füleki és a komáromi csoport átlaga, és a hibás válaszok szórását tekintve az esztergomiakon kívül csak a pozsonyi csoport szórása volt kisebb, mint az övék. A mondatértés tesztjében elért eredményük bizonyítja, hogy jól értenek magyarul, a gyermekek 84,4%-ának mondatértése hibátlan vagy még jónak mondható. Középsúlyos problémákkal a tanulók 12,5%-a (négy tanuló), súlyos problémával egy tanuló küzd. A legjobb eredményt az esztergomi egynyelvű csoport érte el, a tanulók több mint a fele (tizenkilenc diák) mind a tíz mondatot helyesen értelmezte, és senkinek sem volt 90%-nál alacsonyabb eredménye.

2. táblázat

*A mondatértés eredményeinek átlagai az egyes csoportoknál*

| **Mondatértés** / **Csoportok** | **100%** | **90%** | **80%** | **70%** |
|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 40,4 | 48 | 9,6 | 1,9 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 46,2 | 50 | 4,3 | 0 |
| Komáromi MI diákok (n 27 fő) | 44,4 | 40,7 | 7,4 | 7,4 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 40 | 44 | 16 | 0 |
| Kassai MI diákok (n 24 fő) | 45,8 | 45,8 | 4,1 | 4,1 |
| Párkányi SZI diákok (n 32 fő) | 46,9 | 37,5 | 12,5 | 3,1 |
| Esztergomi kontrollcs. (n 34 fő) | 55,9 | 44,1 | 0 | 0 |

Az adatok százalékban vannak megadva.

Összességében tehát elmondható, hogy a vizsgált gyermekek mondatértése jó. A 220 gyermekből százan hibátlanul teljesítettek, 98-an adtak egy hibás választ, s a vizsgált gyermekeknek 10%-a maradt el jelentősebben a teszt által megadott standard értékektől.

## A hibásan értelmezett mondatok elemzése

A GMP16 mondatai a mondatértés különböző aspektusait vizsgálják. Az első és a második mondat az anyanyelv-elsajátítás során az utolsók egyikeként elsajátított szófaji kategóriáknak – a módosítószónak és a határozatlan névmásnak – mondatértést befolyásoló funkcióját teszteli. (Az egérke *majdnem* eléri a sajtot. A maci és a nyuszi fára másztak, és az *egyikük* leesett.) A módosítószót tartalmazó mondatban a szlovákiai diákok összesen tizenkét esetben tévedtek, ami arra utal, hogy a viszonyszók értelmezése – a szövegkörnyezet segítsége nélkül

– még tíz-tizenegyéves korban is problémát okozhat. Nem mutatnak különbséget e tekintetben a magyar tanítási nyelvű és a szlovák tanítási nyelvű iskolába járó tanulók. Feltűnő azonban, hogy az esztergomi diákok közül senki sem hibázott ennek a szerkezetnek az értelmezésében, a tévesen értelmezett mondatokon belül a legmarkánsabban itt mutatkozik meg az egynyelvűek és a kétnyelvűek közötti különbség az egynyelvű csoport javára. Ebből az a következtetés adódna, hogy az egynyelvű gyermekek jobbak a mondatértésben, mint a kétnyelvűek. Ez azonban csak akkor lenne ilyen egyértelmű, ha az esztergomi egynyelvű csoport és a kétnyelvű csoportok semmi másban nem különböznének, csak egy- ill. kétnyelvűségükben. Mivel azonban ez így nem jelenthető ki, a különbség okaként az egy- ill. kétnyelvűség csak a számításba jöhető tényezők egyike.

A második mondatban levő határozatlan névmást tartalmazó predikatív szerkezet értelmezése csupán egy esetben volt téves, vagyis ennek a szerkezetnek az értelmezése tulajdonképpen egyik csoport számára sem okozott problémát.

A teszt harmadik mondata a térbeli orientáció nyelvi megfelelőjét, a névutóhasználatot vizsgálja a **honnan** kérdésre felelő *mögül* szerkezet segítségével. (A macska az asztal *mögül* húzza az egeret.) Ebben a mondatban csak egy hibás értelmezés fordult elő a párkányi magyar iskolába járó csoportnál. Ez azt jelenti, hogy ebben az életkorban – mint ahogy az elvárható – ennek a nyelvtani szerkezetnek az elsajátítása már megtörtént, értelmezése nem okozott problémát egyik csoport számára sem.

Más a helyzet a teszt negyedik és ötödik mondata esetében. A negyedik mondat részeshatározós szerkezetet tartalmaz homonim állandó határozós szerkezettel együtt. (*A kislánynak* oda kell adnia a könyvet a *kisfiúnak*.) A kétszázhúsz gyermekből ötvenegyen tévedtek ennek a mondatnak az értelmezésében (az összes gyermek 23,2%-a).

A hibák számát tekintve az egyes csoportok esetében nincs számot tevő különbség, ami azt jelenti, hogy ez a szerkezet ugyanúgy problémát jelentett az eddigi mondatok értelmezése során bizonyos előnyt mutató esztergomi diákoknak is, mint kétnyelvű társaiknak. A téves válaszok magas aránya akkor is elgondolkodtató, ha úgy gondoljuk, hogy szövegkörnyezetben a hasonló szerkezetet tartalmazó mondatok értelmezése könnyebben valósul meg. A tesztelt mondathoz hasonlóak a mindennapi iskolai tevékenység során gyakran előfordulnak – előfordulhatnak (gondoljunk az „Évának el kell vinnie a könyvet Péternek" típusú mondatokra stb.), ennek ellenére a homonim szerkezet a gyermekek majdnem egynegyedének problémát okozott.

A teszt ötödik mondata segítségével az időviszonyok szintaktikai kifejezésének megértését vizsgáljuk vonatkozó kötőszó és felcserélt időviszonyok használatával. (*Mielőtt* a maci ivott, evett egy kicsit.) Az összes tesztelt mondat közül ennek a szerkezetnek az értelmezésében tévedtek a legtöbben, összesen ötvenheten (a tanulók 25,9%-a). A hibás válaszok aránya ebben a mondatban sem mutat számottevő különbséget az egyes csoportok között. Az egynyelvű diákoknak a mondatértésben mutatott „előnye" ebben az összetett szintaktikai kifeje-

zésben ugyanúgy nem jelentkezett, mint a negyedik tesztmondat esetében. E két mondat értelmezése során kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a bonyolultabb logikai viszonyt kifejező szintaktikai formák értelmezése még tíz-tizenegyéves korban is problémát jelenthet.

A teszt hatodik mondata folyamatos melléknévi igeneves szerkezetet tartalmaz. (Az asztalról *leeső* gyertyáról beszélnek.) Ennek a szerkezetnek a felismerése nem okozott problémát a gyermekek számára, mindössze három hibás válasz fordult elő, viszont mindhárom a kétnyelvű gyermekek csoportjában. (A hibás válaszok alacsony aránya miatt, s amiatt, hogy a kétnyelvű gyermekek száma jóval nagyobb, mint az egynyelvűeké, úgy gondolom, a kétnyelvű gyermekek hibás válasza a véletlen kategóriájába is besorolható.)

A teszt hetedik mondata egyszerű tagadást tartalmaz, mégpedig az alany tagadását ritka szórendben. (*Nem* a nyuszi vette föl a kockás nadrágot.) Ebben a mondatban összesen hét hibás válasz fordult elő. Nem hibáztak azonban az esztergomi gyermekek. Annak ellenére, hogy a többi csoportból is csak egy-egy gyermek tévesztett (a komáromiban kettő), miután a hibás válaszokat ebben a mondatban is csak a szlovákiai gyermekek adták, mégis úgy tűnik, hogy az egynyelvű csoport itt ismét előnyt mutatott a kétnyelvűekkel szemben.

A teszt nyolcadik mondata célhatározói alárendelést tartalmaz kiemelt mellékmondattal. (A medve szalad, *nehogy megcsípjék a méhek.*), a kilencedik mondat ok-okozati viszony felismerését célozza meg alárendelő szerkezetben, a rámutató szó kihagyásával. (Mivel nagyon esett a hó, a kislány mégse ment el szánkózni.) Mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű gyermekek mindkét mondat tartalmát biztonságosan értelmezték, a két mondat tesztelése során hibás válasz nem fordult elő.

A teszt tizedik mondata múlt idejű feltételes mondatot tartalmaz mindkét tagmondatban. (A kislány *megette volna* a tortát, ha *elérte volna* a tálat.) Ebben a mondattípusban – kivéve a pozsonyi csoportot – egy hibás válasz fordult elő minden csoportnál. A hibás válaszok alacsony aránya arra utal, hogy az említett szerkezetek értelmezése a vizsgált korcsoportnál az életkornak megfelelő.

3. táblázat
*A hibás válaszok mondatok szerinti megoszlása*

| Mondatok / Csoportok | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 2 | 0 | 0 | 13 | 17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 2 | 0 | 0 | 7 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Komáromi MI diákok (n 27 fő) | 2 | 0 | 0 | 7 | 6 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 3 | 0 | 0 | 6 | 8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Kassai MI diákok (n 24 fő) | 2 | 1 | 0 | 5 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Párkányi SZI diákok (n 32 fő) | 1 | 0 | 1 | 6 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Esztergomi kontroll-csoport (n 34 fő) | 0 | 0 | 0 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Összesen | 12 | 1 | 1 | 51 | 57 | 2 | 7 | 0 | 0 | 6 |

Összefoglalva: A válaszok elemzése alapján a teszt mondatait három csoportba oszthatjuk. Az első csoportba tartoznak azok a mondatok, melyek értelmezése során nem fordult elő hibás válasz. Ide csupán a teszt két mondata tartozik, a nyolcadik és a kilencedik. A második csoportot azok a mondatok alkotják, melyek értelmezése során ugyan előfordultak hibás válaszok, számuk azonban csekély. Ide tartozik a teszt első, harmadik, hatodik, hetedik és tizedik mondata, sorrendben tizenkét, egy, három, hét és hat hibás válasszal. Az ebbe a csoportba tartozó téves válaszok fő jellemzője, hogy egy kivételével valamennyi a szlovákiai tanulóktól származik. A harmadik csoportba sorolhatóak a negyedik és az ötödik tesztmondat értelmezése során létrejött válaszok, mivel ezek tartalmazzák a legtöbb hibás választ (szám szerint 51-et, valamint 57-et), és a hibás válaszok arányaiban nincs különbség a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolába járó, a szlovák tanítási nyelvű iskolába járó és a magyarországi tanulók tekintetében.

Elmondható tehát, hogy bár az egyes csoportok által elért eredmények között nincs szignifikáns különbség, a válaszok részletes elemzése során nyilvánvalóvá vált, hogy az egynyelvű gyermekek mondatértése két területen is valamelyes előnyt mutat a kétnyelvű csoportokéhoz képest.

Egyrészt mondatértésük biztosabbnak mondható, mivel az egynyelvűek közül senki sem hibázott a mondatok értelmezése során kétszer. Másrészt a hibás válaszok esetükben csupán tulajdonképpen két mondattípusra korlátozódnak (nem számítva a tizedik mondat egy téves értelmezését), míg a kétnyelvű gyermekeknél a téves válaszok nyolc mondattípusban jelentkeznek. (Szeretném azonban még egyszer hangsúlyozni, hogy az egynyelvű gyermekek jobb teljesítményének az egynyelvűségükön kívül más okai is lehetnek, pl. az eltérő szociális és kulturális háttér.)

Általánosságban elmondható azonban, hogy annak ellenére, hogy összességében a gyermekek 90%-ának mondatértése jó, megállapítható, hogy a bonyolul-

tabb logikai viszonyok kifejezését szolgáló nyelvi szerkezetek feldolgozása egyaránt problémát jelent mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű gyermekek számára.

## Az egyes csoportok szövegértési eredményei

Az életkornak megfelelő szövegértéshez az adott nyelvi jelek helyes feldolgozásán túl szükség van az ismeretek beépítésének és alkalmazásának képességére, valamint az ok-okozati összefüggések, az időviszonyok helyes felismerésére és jó logikára (Gósy, 2000: 74).

A szövegértést a bevezetőben említett GMP12 vizsgálja, amely férfihanggal magnetofonra rögzített meseszöveget tartalmaz. A szöveg szókincse és szintaktikája megfelel a hatéves gyermek anyanyelv-elsajátítási szintjének, azaz a vizsgált gyermekektől elvárható lenne a mese jó feldolgozása, megértése. Az elhangzás tempója 10,2 hang/s, vagyis az átlagos köznyelvi magyar beszédtempónál kissé lassúbb. A mese elhangzása után a vizsgálati alanyoknak tíz, a megértést ellenőrző kérdésre kellett válaszolniuk.

A szövegértés súlyosabb problémákat hozott felszínre, mint a mondatértés. Szignifikánsan gyöngébb eredményt az egyes csoportok átlageredményei között csak a szlovák iskolába járó csoport mutat. A többi csoportnak a szövegértésben elért átlagai egymáshoz hasonlóak, minden csoport elmaradást mutat az életkorilag elvárt teljesítményhez képest.

A hibás válaszok szórása is nagyobb az egyes csoportokon belül, még a legjobb csoportoké is 100% – 60%, de három csoportnál ez 100% – 50%, a szlovák iskolába járó csoport esetében pedig 100% – 20%.

4. táblázat

*A szövegértés (GMP12) átlagai az egyes csoportoknál*

| | | |
|---|---|---|
| párkányi MI tanulók: | 86,3% | szórás: 100-60% |
| pozsonyi MI diákok: | 83,5% | szórás: 100-50% |
| füleki MI tanulók: | 84,8% | szórás: 100-50% |
| komáromi MI tanulók: | 81,1% | szórás: 100-50% |
| kassai MI tanulók: | 87,9% | szórás: 100-60% |
| párkányi SZI tanulók: | 73,1% | szórás: 100-20% |
| esztergomi kontrollcsoport: | 84,4% | szórás: 100-60% |

## A párkányi MI csoport

A párkányi magyar tannyelvű iskolába járó tanulóknak a szövegértésben elért átlaga 86,3%. Az 52 gyermekből 14 (a tanulók 26,9%-a) válaszolt helyesen a tíz ellenőrző kérdésre, kilenc helyes választ 18 tanuló (34,6%) adott, nyolc válasza volt helyes 14 diáknak (26,9%), négyen hét kérdésre (7,7%), ketten (3,8%) hat kérdésre válaszoltak helyesen. A szövegértés milyensége szempontjából jó vagy elfogadható a szövegértése a tanulók 61,5%-ának, középsúlyos a zavar a 35,6%-

uknál, és súlyos a zavar mértéke 3,8%-uknál. (Jó vagy elfogadható a szövegértés, ha a hibás válaszok száma 1, középsúlyos a zavar mértéke, ha a hibás válaszok száma 2 vagy 3, súlyos zavarról akkor beszélünk, ha a téves válaszok száma 3-nál több.)

## A pozsonyi MI csoport

A csoportnak a szövegértésben elért átlageredménye 83,5%. Öt tanuló (19,2%) válaszolt helyesen az értést ellenőrző 10 kérdésre, tizenegy (42,3%) hibázott egy kérdésben, két gyermek válaszolt kétszer hibásan (7,7%), öten (19,2%) értek el 70%-os eredményt, három tanulónak (11,5%) hat jó válasza volt. A pozsonyi csoportban jó vagy elfogadható a szövegértése 61,5%-uknak, középsúlyos a problémája a gyermekek 26,9%-ának és súlyos a problémája a csoport 11,5%-ának.

## A komáromi MI csoport

A komáromi tanulók átlageredménye 81,1%. Hat diák (22,2%) szövegértése volt 100%-os, öten (18,5%) válaszoltak helyesen kilenc kérdésre, nyolc kérdésre válaszolt hat tanuló (22,2%), két tanuló (7,4%) felelt hat kérdésre és egy gyermek csupán öt kérdésre válaszolt helyesen. A szövegértés milyensége szempontjából ez azt jelenti, hogy jó a szövegértése a diákok 40,7%-ának, középsúlyos problémákkal küszködik 48,1%-uk, és súlyos a problémája a csoport 11,1%-ának.

## A füleki MI csoport

A füleki csoport átlaga 84,8%. Nyolc tanuló (32%) szövegértése volt 100%-os, hat tanulónak (24%) volt egy hibás válasza, hat diák (24%) válaszolt kétszer hibásan, ketten (8%) feleltek hét kérdésre, egy (4%) gyermek hat kérdésre, és ketten (8%) csupán öt kérdésre válaszoltak helyesen. A zavar milyensége szempontjából a gyermekek 56%-ának volt jó vagy még elfogadható a szövegértése, középsúlyos a zavar a csoport 32%-ánál, súlyos a zavar mértéke 12%-nál.

## A kassai MI csoport

A Kassán tesztelt diákok átlageredménye 87,9%. Mind a tíz kérdésre helyesen válaszolt a csoport 29,3%-a (7 tanuló), egy hibás válasza volt 37,5%-uknak (9 tanuló), kétszer adott téves választ a diákok egynegyede (szám szerint hatan), hét és hat helyes választ egy-egy tanuló (4,1%) adott. Ebben a csoportban jó a szövegértése a gyermekek 66,8%-ának, középsúlyos a problémája 29,1%-uknak, és csupán egy gyermeknél súlyos a zavar mértéke.

## A párkányi SZI diákok

A csoport átlageredménye 73,1%. A szlovák tanítási nyelvű osztályba járó diákok közül mind a tíz értést ellenőrző kérdésre senki sem tudott válaszolni. Egy hibás válasza volt a csoport 28,1%-ának (kilenc tanuló), két hibás válasza szintén kilenc tanulónak volt, a diákok 18,8%-a (hat diák) válaszolt helyesen hét kérdésre, három-három diák (9,4% – 9,4%) válaszolt helyesen hat és öt kérdésre. Két diák csupán két kérdésre válaszolt helyesen (6,3%). Még elfogadhatónak nevezhető a szövegértése a tanulók 28,1%-ának, középsúlyos a problémája a szövegértés terén a tanulók 46,9%-ának, és gyönge a szövegértése a tanulók 25,1%-ának.

## Az esztergomi kontrollcsoport

Az esztergomi diákok átlaga 84,4%. Ebben a csoportban a diákok 20,6%-ának (hét diák) volt 100%-ékos a szövegértése. 32,4%-uk (11 tanuló) hibázott egyszer a válaszok során, a csoport 29,4%-ának (10 tanuló) volt két hibás válasza, 14,7%-ának (öt tanuló) három, 5,9%-ának (két tanuló) négy téves válasza volt. Az esztergomiak 53%-a szövegmegértése mondható csupán jónak vagy még elfogadhatónak, középsúlyos szövegértési problémákkal a csoport 41,2%-a, súlyos problémákkal 5,9%-a küzdött.

5. táblázat

*A szövegértés átlageredményei az egyes csoportoknál*

| Szövegértés<br>Csoportok | 100% | 90% | 80% | 70% | 60% | 50% | 20% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 26,9 | 34,6 | 26,9 | 7,7 | 3,8 | 0 | 0 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 19,2 | 42,3 | 7,7 | 19,2 | 11,5 | 0 | 0 |
| Komáromi MI diákok (n 27 fő) | 22,2 | 18,5 | 22,2 | 25,9 | 7,4 | 3,7 | 0 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 32 | 24 | 24 | 8 | 4 | 8 | 0 |
| Kassai MI diákok (n 24 fő) | 29,3 | 37,5 | 25 | 4,1 | 4,1 | 0 | 0 |
| Párkányi SZI diákok (n 32 fő) | 0 | 28,1 | 28,1 | 18,8 | 9,4 | 9,4 | 6,3 |
| Esztergomi kontrollcsop.(34 fő) | 20,6 | 32,3 | 23,5 | 17,7 | 5,9 | 0 | 0 |

Az adatok százalékban vannak megadva.

## A hibás válaszok elemzése

A szövegértés milyenségét nem csupán annak általános szintje határozza meg, hanem annak is jelentősége van, hogy a hibás válasz az összefüggések fel nem

ismeréséből vagy a részletekben való tévedésből ered-e. Ha ebből a szempontból vizsgáljuk a hibás válaszokat, a következő eredményt kapjuk: a legtöbb hibás válasz az ok-okozati összefüggéseket firtató kérdésekre született. Ide tartozik a 10., az 5., a 3. és 7. kérdés. A válasz megalkotásához a gyermekeknek a szövegből kellett volna következtetéseket levonniuk. Valószínűleg ez magyarázza a hibás válaszok nagy arányát, hiszen a téves válaszok mennyisége jelentősen csökken, amikor a kérdés konkrét dologra kérdez rá. Kivétel az 1. számú kérdés, mely tárgyra irányuló kérdés, és a hibás válaszok sorrendjében a második helyen áll.

A hibás válaszok sorrendje a következő:

| | |
|---|---|
| 10. kérdés: Miért sütöttek, főztek a kutyák? | 87 hibás válasz (39,5%) |
| 1. kérdés: Mit főztek a kutyák? | 71 hibás válasz (32,3%) |
| 5. kérdés: Miért ette meg a macska a tejfölt? | 51 hibás válasz (23,2%) |
| 3. kérdés: Miért akartak tejfölt tenni az ételbe? | 38 hibás válasz (17,3%) |
| 7. kérdés: Miért hazudott a macska? | 25 hibás válasz (11,4%) |
| 4. kérdés: Hol vásárolt a kutya tejfölt? | 20 hibás válasz (9%) |
| 6. kérdés: Mit mondott a kutyáknak, miért nincs tejföl? | 18 hibás válasz (8,2%) |
| 9. kérdés: Hová szaladt a macska a kutyák elől? | 16 hibás válasz (7,3%) |
| 8. kérdés: Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska? | 11 hibás válasz (5%) |
| 2. kérdés: Miért küldték a kutyák a macskát? | 4 hibás válasz (1,2%) |

A szöveg feldolgozásakor a kétnyelvű és az egynyelvű tanulók számára ugyanazok a kérdések bizonyultak könnyűnek, ill. nehéznek. A kérdések közül, mint látható, olyan nem volt, melyre ne lett volna hibás válasz. Általános tapasztalat, hogy a gyermekeknek problémát jelentett a következtetések levonása, s e tekintetben nincs különbség az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek között.

A válaszok elemzése további elemzése során megállapítható, hogy a hibás válaszok minőségileg két fő csoportba oszthatóak. Az első csoportba tartoznak azok a válaszok, mikor a válasz ugyan téves, de a gyermek mondott valamit. A második csoport hibás válaszai úgy jöttek létre, hogy a gyermekek vagy nem mondtak semmit, vagy hangosan közölték: „Nem tudom". Ha arányaiban megvizsgáljuk e két csoport válaszait, azt találjuk, hogy sokkal több a téves válasz, mint az elmaradt válasz, s ez minden csoportra jellemző, függetlenül az egy- vagy kétnyelvűségtől, ill. a nyelvi dominanciától. A téves válaszok a legtöbb esetben egy-, két- vagy háromszavasak voltak, s e tekintetben sincs lényeges különbség az egyes csoportok között. A hiányzó válaszok eloszlását vizsgálva azonban megfigyelhető, hogy a legtöbb ilyen jellegű válasz a szlovák domináns csoportnál található. Nyilvánvaló, hogy a gyermekek a gyöngébb nyelvükben kevésbé tudtak úgymond „mellébeszélni", mint azok a társaik, akiknek a magyar a domináns nyelvük.

6. táblázat

*A hibás válaszok megoszlása az egyes kérdések szerint*

| Kérdések / Csoportok | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 14 | 2 | 6 | 2 | 6 | 2 | 3 | 4 | 3 | 19 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 8 | 0 | 4 | 4 | 9 | 2 | 2 | 0 | 1 | 10 |
| Komáromi MI diákok (n 27fő) | 11 | 0 | 5 | 5 | 9 | 4 | 3 | 1 | 2 | 11 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 7 | 0 | 3 | 1 | 5 | 0 | 4 | 0 | 2 | 9 |
| Kassai MI diákok (n 24 fő) | 5 | 1 | 5 | 3 | 5 | 2 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Párkányi SZI diákok (n 32 fő) | 14 | 1 | 6 | 4 | 11 | 7 | 9 | 5 | 2 | 17 |
| Esztergomi kontrollcsop. (34 fő) | 12 | 0 | 9 | 1 | 6 | 1 | 3 | 1 | 5 | 16 |
| Összesen | 71 | 4 | 38 | 20 | 51 | 18 | 25 | 11 | 16 | 87 |

## A szövegértés eredményeinek összefoglalása

A szövegértés átlagai minden csoportban elmaradást mutatnak a mondatértés átlagaihoz képest. Vagyis az átlagosan jónak mondható mondatértés nem eredményezett automatikusan jó szövegértést is, ami alátámasztja azt az állítást, hogy a mondat- és szövegértés feldolgozása a dekódolási folyamatban eltérő szinteken zajlik. A szövegértésnél szükség van a részletek pontos megértésére és azon túl az összefüggések jó megértésére is. Fokozottabban szükséges az asszociációs szint működése, vagyis a már meglévő ismeretek aktivizálása, a feldolgozási folyamatba történő beépítése, valamint a logikai összefüggések felismerése.

A hibás válaszok elemzéséből kiderült, hogy a legtöbb problémát a logikai összefüggések felismerése okozta. A beszédmegértés működhet jól a mondatok dekódolásakor, a szövegértés mégis hibás lehet.

7. táblázat

*A hibás válaszok megoszlása a válasz milyensége szerint – téves válasz*

| **Kérdések** / **Csoportok** | **1.** | **2.** | **3.** | **4.** | **5.** | **6.** | **7.** | **8.** | **9.** | **10.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 10 | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 2 | 4 | 0 | 11 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 7 | 0 | 4 | 4 | 8 | 2 | 1 | 0 | 1 | 9 |
| Komáromi MI diákok (n 27 fő) | 3 | 0 | 4 | 3 | 11 | 5 | 2 | 1 | 1 | 11 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 3 | 0 | 2 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 |
| KassaiMI diákok (n 24 fő) | 3 | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Párkányi SZI diákok (n 32 fő) | 8 | 1 | 5 | 0 | 9 | 3 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| Esztergomi kontrollcsop. (34 fő) | 9 | 0 | 8 | 0 | 6 | 1 | 2 | 1 | 2 | 13 |
| Összesen | 43 | 4 | 32 | 10 | 49 | 12 | 12 | 4 | 5 | 52 |

Jól nyomon követhető ez a jelenség a párkányi szlovák tannyelvű iskolába járó csoport esetében, ahol a mondatértés átlaga szignifikánsan nem különbözött a többi csoport eredményétől, a szövegértésé azonban igen. A párkányi SZI csoportból senki sem válaszolt helyesen a szöveg értését ellenőrző mind a tíz kérdésre, pedig a csoport 84,4%-ának jó a mondatértése. Hasonló jelenséget mutatnak a többi csoport eredményei is, csak kisebb mértékben. Míg a mondatértésben a tanulóknak majdnem a 90%-a a jó értést jelző 100% és 90%-os kategóriába került, a szövegértésben e két kategóriába csupán a gyermekeknek valamivel több, mint a fele, 56,6%-a (az SZI csoport eredménye nélkül). Ha a szövegértésben való elmaradás mértékét hasonlítjuk össze, az is kitűnik, hogy a szövegértésben a kétnyelvű csoportok egy kivételével jobb eredményt értek el, mint a magyarországi kontrollcsoport, mely, mint láttuk, kismértékű előnyt mutatott a mondatértés terén a kétnyelvűekkel szemben.

8. táblázat

*A hibás válaszok megoszlása a válasz milyensége szerint – ha nincs válasz*

| Kérdések / Csoportok | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Párkányi MI diákok (n 52 fő) | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 7 |
| Pozsonyi MI diákok (n 26 fő) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Komáromi MI diákok (n 27 fő) | 8 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Füleki MI diákok (n 25 fő) | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Kassai MI diákok (n 24 fő) | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Párkányi MI diákok (n 32 fő) | 6 | 0 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 7 |
| Esztergomi kontrollcsop. (34 fő) | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 |
| Összesen | 28 | 0 | 6 | 10 | 3 | 4 | 8 | 3 | 11 | 24 |

Összefoglalva elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevő 220 gyermek nagyobb részének nehézséget okozott a szöveg értését ellenőrző 10 kérdés megválaszolása. Míg a mondatértés válaszainak részletes elemzése – úgy tűnik – az egynyelvű gyermekek kismértékű előnyét mutatta ki, a szövegértésben a magyar iskolába járó kétnyelvű gyermekek és az egynyelvű gyermekek között sem előny, sem hátrány nem mutatkozott. Szignifikánsan gyöngébben teljesítettek a szlovák iskolába járó gyermekek. Gyöngébb teljesítményük abból adódhat, hogy az általuk használt két nyelv fejlődése nem párhuzamosan halad egymás mellett, hiszen a szlovák nyelv fejlődése az iskolai oktatás hatására sokkal erőteljesebb, mint a csak „konyhanyelvi" szinten használt magyar nyelvé.

## Következtetések

Kutatásom célja az volt, hogy tisztázzuk, van-e különbség a vizsgált kétnyelvű és az egynyelvű gyermekek szöveg- és mondatértése között, s ha igen, az milyen természetű. A vizsgálat adataiból egyértelműen kitűnik, hogy a kontrollcsoportot képező vizsgált egynyelvű gyermekek nem mutatnak előnyt a magyar tannyelvű iskolába járó kétnyelvű gyermekekhez képest sem a beszédészlelés, sem a beszédértés terén.

A mondatértés terén az adatok részletes elemzése a vizsgált egynyelvű gyermekek kismértékű előnyét mutatták a kétnyelvűekkel szemben, ugyanakkor az is kiderült, hogy a szövegfeldolgozásnak ezen a szintjén a szlovák iskolába járó kétnyelvűek is életkoruknak megfelelő szinten tudnak teljesíteni.

A szövegértés vizsgálata nem várt mértékű hiányosságokat tárt fel a vizsgálatban részt vevő gyermekek esetében, de e hiányosságok nem voltak különböző mértékűek az egynyelvű és a magyar domináns kétnyelvű gyermekeknél. Súlyo-

sabb hiányosságokat mutatnak a szövegértésben a szlovák tanítási nyelvű iskolába járó gyermekek. E jelenségre két okból is fel kell figyelnünk. Egyrészt adatok igazolják (Menyhárt, 2001: 92), hogy a gyermekek önerőből nem képesek e hiányosságokon javítani, s ha e hiányosságok megmaradnak, s a gyermekek számára a magyar nyelvű szövegértés a későbbiekben is nehézséget okoz, valószínűleg mind nagyobb mértékben fognak ragaszkodni az erősebb nyelvükön való művelődéshez, ami nagy mértékben elősegítheti a többségi nemzetbe való beolvadásukat. Másrészt a kutatás nyújtotta adatok egyértelműen cáfolják azt a – főleg a laikusok között elterjedt, de a politikusok által is előszeretettel hangoztatott – tényt, hogy a kisebbség nyelvén történő oktatás fölösleges, hiszen a gyermek a kisebbségi nyelvet otthon úgyis elsajátítja. Köztudott tény, hogy a nemzetiségi nyelvű iskolai oktatás hiányában a nemzetiségi kultúra idegen marad a kisebbségi gyermekek számára. Vizsgálatom tükrében nyilvánvaló, hogy a nem anyanyelven tanuló gyermekek esetében ez a hiány elsődlegesen is – beszédészlelési és szövegértési szinten – jelentkezik.

## Jegyzetek

1. A nyelvi dominancia kérdése igen bonyolult, és meghatározása több vizsgálatot igényelne. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy azoknak a magyar iskolába járó 11-12 éves diákoknak, akik a többségi nyelvet másodnyelvként az iskolában sajátítják el, ebben az életkorban az anyanyelvük az erősebb nyelv. Itt szeretném Lanstyák Istvánt idézni:

   A szlovákiai magyar kisebbség őshonos.... A nyelvismeret különbségeit tekintve – tapasztalataink szerint (és önbevallásra épülő) felméréseink alapján – föltételezzük, hogy a magyar óvodába és iskolába járó/járt homogén házasságból származó gyermekek és felnőttek többnyire magyardomináns kétnyelvűek, azaz a magyar az erősebb nyelvük. A homogén magyar házasságban élő szülők többsége – magyar dominanciája és erős nemzettudata következtében – egy nyelven, magyarul szocializálja gyermekeit, ami megteremti annak feltételeit, hogy a magyar nyelvi dominancia a következő nemzedéknél újra termelődjön, hiszen így a gyermekek többsége a szlovák nyelvet később, az iskolában sajátítja el, s amennyiben e fiatalok anyanyelvű iskolába járnak, magyar nyelvű dominanciájuk megmarad, sőt erősödik (Lanstyák, 2000: 149).

2. Mivel tanárként sokszor voltam a diákokkal a tanórán kívül is, olyan helyzetben is, hogy látszólag egyáltalán nem rájuk figyeltem, (például ha óraközi szünetben ügyeltem, írtam vagy olvastam), jelenlétem megszokottá vált, és így a gyermekek egymás között valószínűleg azt a nyelvváltozatot használták, mely számukra a legtermészetesebb. Így kerülhettem el a labovi ún. megfigyelői paradoxont, mely szerint annak tudata, hogy a vizsgálati alanyokat megfigyelik, azt eredményezi, hogy eltérnek szokásos beszédstílusuktól. De hogy ne csak saját megfigyeléseimre támaszkodjak véleményem kialakításakor, kollégáim és a saját, ill. rokoni körben levő gyermekek megfigyeléseit is figyelembe vettem.

## Irodalom

**Gósy M.** (1995a) *A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája.* Budapest: Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola.

**Gósy M.** (1995b) *GMP-diagnosztika.* Budapest: Nikol.

**Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.

**Gósy M.** (2000) *A hallástól a tanulásig.* Budapest: Nikol.

**Grosjean, F.** (1982) *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, MA-London, England: Harvard University Press.

**Grosjean, F.** (1992) Another View of Bilingualism. In: Harris R. J. (Ed.) *Cognitive Processing of Bilinguals.* Amsterdam: Elsevier Sciense Publications. pp. 51-62.

**Lanstyák I.** (2000) *A magyar nyelv Szlovákiában.* Budapest-Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
**Menyhárt K.** (2001) Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány* I/1. 87-97.
**Dr. Schneider J. és Dr. Simon F.** (1996) Iskolai kudarcok beszédpercepciós hátteréről. In: Gósy M. (szerk.) *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Budapest: Nikol. 143-163.
**Skutnabb-Kangas, T.** (1997) *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest: Teleki László Alapítvány.
**Štefánik, J.** (1996) Intentional Bilingualism in Children. *Human Affairs* 6/2. pp. 135-141.

## Függelék

1. A **mondatértést** a GMP 16 vizsgálja a következő tíz mondat segítségével:
   1. Az egérke majdnem eléri a sajtot.
   2. A maci és a nyuszi fára másztak, és az egyikük leesett.
   3. A macska az asztal mögül húzza az egeret.
   4. A kislánynak oda kell adnia a könyvet a kisfiúnak.
   5. Mielőtt a maci ivott, evett egy kicsit.
   6. Az asztalról leeső gyertyáról beszélnek.
   7. Nem a nyuszi vette föl a nadrágot.
   8. A medve szalad, nehogy megcsípjék a méhek.
   9. Mivel nagyon esett a hó, a kislány mégse ment el szánkózni.
   10. A kislány megette volna a tortát, ha elérte volna a tálat.

2. GMP 12 – **szövegértés**

A mese szövege a következő (dőlt betűvel jelöltem a 10 kérdésre adandó helyes válaszok megjelenési helyét):

> Egyszer a kutyák *lakodalmat* csaptak. Bodri feltette főni a sok *csontot*, sütötte-főzte, aztán odahívta a Sajót kóstolni. A Sajó megkóstolta a *galuskát*, de nem volt se íze, se bűze, mert nem volt rajta tejföl. Keresi a kutya a tejfölt, de nem volt a háznál. Hamar menjen valaki a *boltba*! De ki menjen? A kutya nem hagyhatta ott a főzést. Meglátja a macskát, küldi tejfölért. Szalad a macska a *boltba tejfölért.* Mikor kimérték neki, vitte hazafelé. *Éhes volt*, hát nyalogatott belőle. Gondolta, úgy sem tudják meg. Aztán ment tovább. Megint gondolt egyet, megint nyalogatott. Alig maradt az edényben. Már közel volt a kutyákhoz, szégyellte magát, hogy ilyen kevés tejfölt visz, hát a maradék tejfölt is megette. A kutyák futottak eléje, már nagyon várták. „Hozza a macska a tejfölt!" A macska azt hazudta, hogy *nem adott a boltos tejfölt.* De az agár *meglátta a macska tejfölös bajuszát.* Nekimentek a macskának, a macska meg felszaladt a *fára*, onnan dörmicélt a kutyákra.

A mese elhangzása után feltett kérdések:

1. Mit főztek a kutyák?
2. Miért küldték a macskát?
3. Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?
4. Hol vásárolt a macska tejfölt?
5. Miért ette meg a macska a tejfölt?
6. Mit mondott a kutyáknak, miért nincs tejföl?
7. Miért hazudott a macska?
8. Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska?
9. Hová szaladt a macska a kutyák elől?
10. Miért sütöttek-főztek a kutyák?

## *XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*

2002. március 27–29.

## NYELVEK ÉS KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és
a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke rendezésében

**Helyszín:**
Szegedi Tudományegyetem, 6725 Szeged, Boldogasszony sgt.
E-mail: alknyelv@jgytf.u-szeged.hu
http://www.jgytf.u-szeged.hu/alk-kongresszus

**Házigazda:**
Dr. Galambos Gábor, az SZTE JGYTFK főigazgatója

**Fővédnök:**
Dr. Mészáros Rezső, az SZTE rektora

**A MANYE vezetősége részéről:**
Elnök: dr. Szépe György
Alelnökök: dr. Klaudy Kinga, dr. Székely Gábor
Főtitkár: Szőlősy-Sebestyén András

**Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság részéről:**
Elnök: dr. Gósy Mária,
Titkár: dr. Lengyel Zsolt

**Szervezőbizottság:**
dr. Tóth Szergej, elnök
dr. Galgóczi László társalelnök
Nádudvari Katalin és Cseh Attila kongresszusi titkárok
dr. Albert Sándor, Annus Gábor, dr. Bassola Péter, Bácsi János, Cseh Attila, dr. Nagy Erzsébet, Seres Judit, Szöllösy Edina, Szarvas Júlia

**Információ:**
Szakmai (előadások, szekciók és befizetések): +36 62 546-040 (Nádudvari Katalin)
Technikai (szállás, étkezés, technikai igények): +36 30 9637-528 (Cseh Attila)
Telefon: +36 62 546-041; Fax: +36 62 420-953
Levelezési cím: SZTE JGYTFK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
6725 Szeged, Hattyas sor 10.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**SIMON ORSOLYA**

Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

*simono@almos.vein.hu*

# A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében

This study examines and compares the tendencies between the Hungarian and the English (as a foreign language) speech perception and comprehension results of groups of 11 and 12-year-old Hungarian school children. 8 subtests of a standardised test-package (GMP) were used for the investigation both in English and in the mother tongue. The aim of the study is to find evidence of a connection between the mother tongue and foreign language speech perception processes of the same children, and to show its characteristic features. In a detailed comparison of the Hungarian and English speech perception and comprehension results of the two age groups, perception tasks prove to be more difficult than comprehension tasks in both languages – the same subtests turning out to be the most/least difficult. In the final comparison of the results, a year's advantage seems to be obvious as far as biological age and the years spent studying English are concerned, although this advantage on behalf of the 12-year-olds is rather quantitative than qualitative. The general tendency connecting the two languages follows a certain pattern: poor mother-tongue perception involves poor English perception results indeed, but good mother-tongue perception does not necessarily (only in 35-50%) involve good English perception results. Although a great number of factors seem to determine good English speech perception skills a good level of mother-tongue speech perception is certainly one of them.

## Bevezetés

A mindennapi verbális érintkezés és megismerő tevékenység hátterében szoros kapcsolatban álló, egymásra épülő, egymásra visszaható folyamatok működnek, melyeket a pszicholingvisztika átfogóan beszédpercepció kifejezéssel jelöl. A megértéssel foglalkozó kutatások igyekeznek meghatározni azokat a tényezőket, amelyek szükségesek a folyamat eredményes működéséhez. A Gósy Mária által több tanulmányban is (pl. 1999: 90-91, 2000: 15) ismertetett hierarchikus építkezésű, interaktív beszédmegértési modell a teljes folyamatot reprezentálja és csaknem minden percepciós működéssel kapcsolatos kérdésre megoldást kínál. Hangzó beszéd esetén a beszédfeldolgozás hallási elemzéssel kezdődik, amelyet egy felismerési, elképzelési terv követ a beszédészlelés és beszédmegértés egymásra épülő szintjein. Az aktuális értési feladatnak megfelelően e szintek (alulról felfelé haladva: az észlelés – akusztikai, fonetikai, fonológiai szintek; a beszédmegértés – szintaktikai és szemantikai elemzések; és az asszociációk, vagy értelmezés szintjei) különféleképpen aktivizálódhatnak. Általános működési elvnek Gósy (1997a: 414) a következőt tartja: „minél kevesebb a de-

kódolandó nyelvi információ, annál nagyobb mértékben aktivizálódnak a folyamat ún. alsóbb szintjei; és minél több a dekódolandó információ, annál nagyobb mértékben kerül át a hangsúly az ún. felsőbb szintek működésére".

E tanulmány 11-12 éves magyar gyermekek anyanyelvi és angol nyelvi beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményének vizsgálatát mutatja be egy – a fenti percepciós modell alapján összeállított, országosan elterjedt – tesztsorozat segítségével. A felmérés célja annak kimutatása, van-e, s ha igen, milyen összefüggés áll fenn ugyanazon gyermekek anyanyelvi és idegen nyelvi percepciós folyamatai között. Könnyen valószínűsíthető, hogy gyenge anyanyelvi teljesítmény gyenge idegen nyelvit is feltételez, az azonban kérdéses, hogy ugyanez a szabályszerűség elvárható-e jó anyanyelvi teljesítmény esetében is. Mindig indokolt-e ilyen esetben jó idegen nyelvi teljesítmény feltételezése is?

## Anyag és módszer

A méréseket a GMP tesztsorozat megfelelő altesztjeivel végeztem (Gósy, 1995 és Gósy, 1997b), melyek a teljes beszédészlelési és beszédértési folyamatot lefedik. E tanulmányomban az összegyűlt anyag mennyiségi értékelését mutatom be.

A vizsgálatban olyan átlagos, ép értelmű, ép halló veszprémi általános iskolások (Vetési Albert Gimnázium, Hriszto Botev Általános Iskola) vettek részt, akik a 2000/2001. tanévben ötödik vagy hatodik osztályba jártak, s mind legalább két éve és túlnyomórészt csak az iskolai tanórákon, évenként azonos óraszámban tanultak angolul.

1. táblázat

*A felmérés alanyainak adatai*

| | ötödikesek (11 évesek) | hatodikosok (12 évesek) |
|---|---|---|
| lány | 17 | 21 |
| fiú | 21 | 18 |
| összesen | 38 | 39 |

Az angol GMP anyag 8 darab 10 ütemű altesztet tartalmaz, ehhez rendeltem hozzá a 8 azonos jellegű magyar altesztet. A feladat a legtöbb esetben a hallottak ismétlése. Az értékelés minden altesztben százalékokra lebontva történik: 100%-os teljesítményt az a tanuló ér el, aki mind a 10 ütemet hibátlanul elismétli.

A beszédészlelést – beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsorok felismerését, azonosítását – mindhárom alszinten képviseli a tesztsorozat néhány feladata: 1. akusztikai észlelés: mondatazonosítás zajban, szóazonosítás zajban, 2. fonetikai észlelés: szűk frekvenciás (szűrt) mondatok azonosítása, 3. fonológiai észlelés: mesterségesen felgyorsított mondatok azonosítása. A beszédpercepciós és beszédprodukciós rendszer összefüggéseire egy szeriális észlelési feladat: értelmetlen hangsorok (logatomok) azonosítása mutat rá.

A beszédértés mindkét szintjét – az adott nyelv szerkezeteinek, ill. a szavak, mondatok, szókapcsolatok, szövegegységek jelentésének megértését – egy-egy alteszt méri (az altesztek megoldásához természetesen mind szintaktikai, mind szemantikai feldolgozásra szükség lehet, csak eltérő mértékben): 1. szintaktikai: mondatértés (két kép közül az elhangzott hívómondat értelmének megfelelő kiválasztása rámutatással), 2. szemantikai: szókincs-aktivizálás (**ma-**; **ke-** hívószótagokkal, ill. **/m/**; **/k/** hívóhangokkal kezdődő szavak felsorolása két perc alatt).

A legfelső szint e percepciós folyamatban az értelmezés, az asszociációk szintje – a megértett közlések összekapcsolása az emlékezetben őrzött tapasztalatokkal, ismeretekkel –: szövegértés (egy elhangzott szöveg alapján 10 magyar ellenőrző kérdésre kell magyarul válaszolni; Gósy, 2000: 68-79, 91.).

A magyar altesztek elvárható életkori értékei sztenderdizált értékek. Az angol altesztekhez az útmutató a tanulás időtartamának függvényében tájékoztató jellegű átlagértékeket rendel. Két évnyi angoltanulás után már elvárható megfelelő teljesítmény. (A feladatsorok pontos szövegét l. a hivatkozott irodalomban: Gósy, 1995 és Gósy, 1997b.)

Az eredmények kiértékelése a következő sorrendben történik: 1. az anyanyelvi teljesítmények korosztályonként, 2. az idegen nyelvi teljesítmények korosztályonként (az angoltanulással eltöltött évek függvényében), 3. az anyanyelvi és az idegen nyelvi teljesítmények összevetése. Az összehasonlítás során arra keresek választ, hogy hasonlóak vagy szignifikáns különbséget mutatnak-e a percepciós teljesítményekben fellelhető tendenciák az adott nyelvek, életkorok, nemek és az idegen nyelv tanulásával eltöltött idő viszonylatában. (A különbségek vagy azonosságok árnyalataira természetesen az egyéni, ill. feladatonkénti hibaelemzés világít rá legpontosabban, jelen dolgozat keretein belül azonban csupán az átlageredmények kiértékelésére kerülhet sor.)

## Eredmények

## Anyanyelvi teljesítmény
## Ötödikesek

2. táblázat

*Az 5. osztályosok anyanyelvi átlageredményei (az elvárható életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondatok (100%) | zajos szavak (100%) | szűk frekvenciás mondatok (100%) | gyorsított mondatok (100%) | logatomok (100%) | szövegértés (60%) | szóaktivizálás ma- (6–7 szó) | ke- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lányok (17) | 92,35 | 96,47 | 98,8 | 85,3 | 92,35 | 55,3 | 8,53 | 8,76 |
| fiúk (21) | 92,0 | 97,6 | 97,6 | 80,5 | 89,0 | 76,6 | 7,95 | 6,9 |
| összes ötödikes (38) | **92,1** | **97,1** | **98,15** | **82,63** | **90,52** | **67,1** | **8,2** | **7,73** |
| terjedelem | 70-100 | 80-100 | 80-100 | 50-100 | 50-100 | 10-100 | 4-12 | 2-13 |
| **észlelés** | | | | | | **értés** | | |

A lányok és a fiúk észlelési teljesítménye közel azonos: egyik nem sem éri el az életkorában elvárható értéket (jelentős elmaradás három altesztben is tapasztalható). Az értési feladatok esetében a fiúk a szövegértési, a lányok a szókincsaktivizálási feladatban erősebbek, az átlageredményeket tekintve életkori szintű a korcsoport teljesítménye (csupán a lányok szövegértése átlag alatti). Ez az a két feladattípus, melyben az egyéni eltérések a legszélsőségesebbek. Az észlelési feladatokban pedig meglepő módon nem a zajjal fedett mondatok, hanem az értelmetlen hangsorok felismerése volt nehezebb (vö. Vančoné Kremmer, 2001. – aki 34 ötödikes esetében ezen altesztekben az ellenkezőjét mérte). A fonológiai szint működése (gyorsított mondatok) mutatta az ötödikesek esetében a legnagyobb elmaradást, több mint egy évet (NB. az utóbbi feladat, melynek célja az elsődleges hallási elemzés előhívása a jelentés és az asszociációk kizárásával, tartalmazta a legbonyolultabb szintaktikai szerkezeteket és a legkevésbé ismert szókincset).

A feladatok nehézségi sorrendje az átlageredmények százalékos értékei alapján (csökkenő sorrendben): 1. szövegértés, 2. gyors mondat, 3. logatom, 4. zajos mondat, 5. zajos szó, 6. szűk frekvenciás mondat.

(Kitérőleg megjegyzendő, hogy a mondatértés vizsgálatát az anyanyelvi GMP diagnosztika 9-10 éves kor felett nem tartalmazza. Több száz gyermekre vonatkozó tapasztalat szerint (Gósy, 1995) már alsó tagozatban 100% az elvárható és az átlagteljesítmény. Vančoné Kremmer Ildikó adatai (2001) is ezt támasztják alá. 34 (11 éves) esztergomi gimnazistával elvégezte a kisgyermekeknek szánt mondatértési altesztet, melynek átlageredménye 95,6%. A diákok 55,6%-a 100%-os megoldást nyújtott, s a többi eredmény sem maradt el 90%-tól.)

## Hatodikosok

3. táblázat

*A 6. osztályosok anyanyelvi átlageredményei (az elvárható életkori értékek zárójelben)*

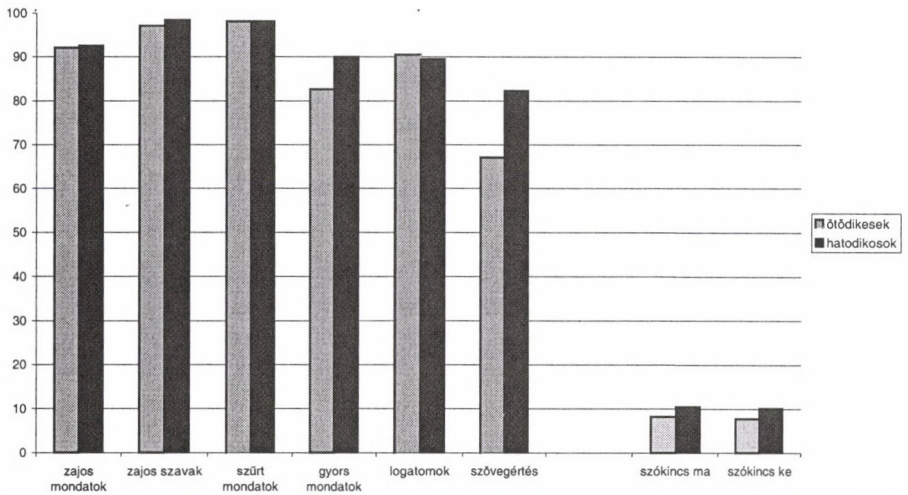
| | zajos mondatok (100%) | zajos szavak (100%) | szűk frekvenciás mondatok (100%) | gyorsított mondatok (100%) | logatomok (100%) | szövegértés (70%) | szóaktivizálás ma- (6–7 szó) | ke- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lányok (21) | 92,38 | 98,1 | 98,1 | 85,7 | 89,5 | 76,6 | 10,66 | 10,7 |
| fiúk (18) | 92,77 | 98,88 | 98,33 | 95,0 | 89,44 | 88,8 | 10,3 | 9,4 |
| összes hatodikos (39) | **92,56** | **98,46** | **98,2** | **90,0** | **89,5** | **82,3** | **10,5** | **10,1** |
| terjedelem | 80-100 | 90-100 | 80-100 | 70-100 | 70-100 | 40-100 | 5-17 | 3-16 |
| **észlelés** | | | | | | **értés** | | |

A lányok és a fiúk észlelési teljesítménye közel azonos: egyik nem sem éri el az életkorában elvárható értéket (jelentős elmaradás három altesztben mutatható

ki), a lányok a gyorsított mondatok és a szövegértés altesztjeiben gyengébbek, mint a fiúk. Az értési feladatokban mindkét nem az elvárható átlag felett teljesít. Ismét a két értési feladattípus az, amelyben az egyéni eltérések a legszélsőségesebbek. Az észlelési feladatokban – az ötödikesekhez hasonlóan – az értelmetlen hangsorok és a gyorsított mondatok felismerése volt nehéz, a lemaradás az elvárható értékekhez képest közel egy év.

A feladatok nehézségi sorrendje (csökkenő sorrendben) minimális eltérést mutat az 5. osztálybelitől: 1. szövegértés, 2. logatom, 3 gyors mondat, 4. zajos mondat, 5. szűk frekvenciás mondat, 6. zajos szó.

Az átlageredmények életkoronkénti összevetését az 1. ábra mutatja be.




1. ábra

*Az anyanyelvi beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmények értékei*

A tendenciák – a feladatok nehézségét illetően – nagyon hasonlóak a két életkorban. A hatodikosok anyanyelvi észlelési teljesítménye csupán egy árnyalattal jobb az ötödikesekénél (kivéve: logatomok), életkori szintű különbségek a legnehezebb feladatban, a gyorsított mondatok azonosításában fedezhetők fel (kb. 1 évnyi különbség van teljesítményben is a két csoport között), ill. a szövegértésben, bár ellenkező előjellel: a hatodikosok értési teljesítménye a hetedikesek életkori átlagát kissé meghaladja, az ötödikeseké pedig a hatodikos elvárható szinthez van közelebb. A szókincs-aktivizálás folyamata mindkét csoportban gyors és pontos, jóval átlag feletti, a hatodikosok 2 szavas előnye feltételezhetően az életkori eltéréssel magyarázható.

Összefoglalva megállapítható, hogy a vizsgált mintában az értési készségek mindkét életkorban megfelelően működnek, figyelemre méltó azonban, hogy az észlelés egyik alapszintjén sem érték el a gyermekek az életkorukban elvárható átlagértékeket. Az észlelés legmagasabb szintje, a fonológiai szint mutatja a legsúlyosabb elmaradást (legalább egy évet). Az a kísérleti tapasztalat, hogy az anyanyelvi észlelési tendenciák nem különböznek a két korcsoportban, és az életkor előrehaladtával az észlelés értékei nem javulnak, arra enged következtetni, hogy e készségek spontán nem fejlődnek, fejlesztésükre az anyanyelvi nevelésben külön hangsúlyt kell fektetni.

## Idegen nyelvi teljesítmény

## Ötödikesek

A jobb összehasonlíthatóság céljából az ötödik osztályosok idegen nyelvi átlageredményeit részleteiben csak az első osztályos koruk óta angolt tanulók esetében közlöm, ők alkotják a vizsgált 38 személy többségét.

4. táblázat

*4+1 éve tanul angolul az iskolában (a tájékoztató jellegű életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondatok (50-70%) | zajos szavak (80-100) | szűk frekvenciás mondatok (40-60) | gyorsított mondatok (30-50%) | logatom (80-100%) | mondatértés (60-80%) | szövegértés (50-70%) | szóaktivizálás /m/- (4–5 szó) | /k/- |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lányok (15) | 40,0 | 82,6 | 35,3 | 14,6 | 81,3 | 61,3 | 41,3 | 8,4 | 8,8 |
| fiúk (17) | 34,7 | 82,35 | 43,53 | 17,64 | 82,35 | 64,1 | 51,2 | 8,9 | 8,23 |
| összes ötödikes (32) | **37,2** | **82,5** | **39,7** | **16,25** | **81,87** | **62,8** | **46,56** | **8,6** | **8,53** |
| terjedelem | 0-90 | 60-100 | 10-100 | 0-80 | 50-100 | 30-100 | 10-100 | 3-18 | 2-19 |
| **észlelés** | | | | | | **értés** | | | |

Az ötödikesek kapcsán elmondható, hogy az eredmények rendkívül változatosak, minden altesztben gyakoriak a szélsőségek, függetlenül attól, hogy hány éve tanul angolul az adott vizsgálati személy. A nem egészen két éve angolul tanuló fiú a gyorsított mondatok kivételével minden részfeladatban jóval az elvárható érték felett teljesített, a 3+1 éve tanulók (2 fiú) bizonyultak még sok esetben jóval az átlag felett teljesítőknek, egyedül a gyorsított mondatoknál volt értékelhetetlen a teljesítményük. Három esetben (szűk frekvenciás, ill. gyorsított mondatok, szövegértés) teljesítették alul a tájékoztató jellegű értékeket a 2+1 éve tanulók (3 fő), s ami a legérdekesebb, hogy a többség, aki az iskola első osztályától kezdve tanul angolul, teljesített a leggyengébben: 4 esetben (gyorsított, zajos, szűk frekvenciás mondatok, szövegértés) maradtak el a tájékoztató jellegű teljesítménytől.

A magyarhoz hasonlóan az angolban is az észlelési szintek működési hiányosságaira mutatnak rá a vizsgálati eredmények, a szövegértés adatai minimális elmaradásra utalnak. A legtöbb nehézséget (az alapján, hogy hány csoport teljesített alul az adott altesztben) 1. a gyorsított mondatok, 2. a szűk frekvenciás mondatok és a szövegértés, 3. a zajos mondatok okozták.

A lányok és a fiúk közötti különbségekről elmondható, hogy – a többségi adatokat tekintve – a lányok a zajos mondatok azonosításában erősebbek, a szövegértésben – az anyanyelvi adatokhoz hasonlóan – gyengébbek a fiúknál. A többi feladatban a két nem teljesítménye közel azonos.

## Hatodikosok

A 39 hatodik osztályos diák angol nyelvi átlageredményeit részletesen 32 fő esetében mutatja be a következő két táblázat. E vizsgálati személyek közül 22 fő első, 10 fő harmadik osztályos korában kezdte az angol nyelv tanulását.

5. táblázat

*5+1éve tanul angolul az iskolában (a tájékoztató jellegű életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondatok (70-90%) | zajos szavak (100%) | szűk frekvenciás mondatok (60-80%) | gyorsított mondatok (50-70%) | logatom (100%) | mondatértés (80-100%) | szövegértés (70-90%) | szóaktivizálás /m/- /k/- (5–6 szó) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lányok (9) | 58,8 | 82,2 | 44,4 | 34,4 | 88,8 | 70 | 48,8 | 10,0 | 10,9 |
| fiúk (13) | 55,4 | 97,7 | 55,4 | 39,2 | 82,3 | 70 | 55,4 | 9,7 | 8,77 |
| összes hatodikos (22) | **56,8** | **91,3** | **50,9** | **37,3** | **85** | **70** | **52,7** | **9,86** | **9,63** |
| terjedelem | 20-90 | 60-100 | 20-80 | 0-70 | 60-100 | 40-90 | 25-100 | 5-18 | 5-16 |
| **észlelés** | | | | | | **értés** | | | |

6. táblázat

*3+1 éve tanul angolul az iskolában (a tájékoztató jellegű életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondat (40-50%) | zajos szavak (70-80) | szűk frekvenciás mondatok (30-40%) | gyorsított mondatok (20-30%) | logatom (70-80%) | mondatértés (50-60%) | szövegértés (40-50%) | szóaktivizálás /m/- /k/- (3-4 szó) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| lányok (8) | 62,5 | 70 | 50 | 20 | 78,7 | 67,5 | 46,87 | 9,6 | 10,5 |
| fiúk (2) | 65 | 85 | 65 | 50 | 85 | 80 | 65 | 16,5 | 14 |
| összes hatodikos (10) | **63** | **73** | **53** | **26** | **80** | **70** | **50,5** | **11** | **11,2** |
| terjedelem | 20-90 | 60-90 | 20-90 | 0-90 | 60-100 | 20-90 | 30-90 | 6-24 | 6-21 |
| **észlelés** | | | | | | **értés** | | | |

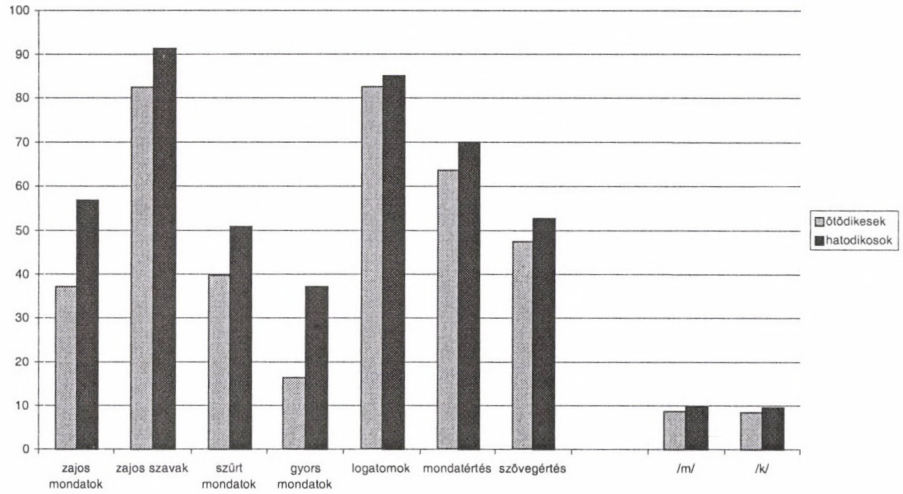
A hatodikosok esetében az eredmények szintén rendkívül változatosak, minden altesztben gyakoriak a szélsőségek, függetlenül attól, hogy hány éve tanul angolul az adott vizsgálati személy. A nem egészen két éve angolul tanuló fiú minden részfeladatban jóval az elvárható érték felett teljesített, a 2+1 éve tanu-

lók (3 fő) bizonyultak még sok esetben jóval az átlag felett teljesítőknek, egyedül a gyorsított mondatoknál mutatnak elmaradást. A tájékoztató jellegű értékeket a 3+1 éve tanulók csoportja mind az észlelés, mind az értés szintjein teljesítette, s két észlelési feladatban és a mondatértésben jóval meg is haladta azt. A 4+1 éve tanulók (3 fő) 4 esetben maradtak el az elvárható értékektől: szövegértési lemaradásuk minimális, súlyos azonban a hátrányuk az észlelés szintjein: a gyors és a szűk frekvenciás mondatok, ill. a zajos szavak esetében. Az ötödikesekkel egyező tendenciát mutatva a nagy többség – az első osztálytól angolul tanulók – teljesített a leggyengébben: minden esetben elmaradt a tájékoztató jellegű teljesítménytől: gyakran legalább egy év lemaradást mutatva.

A magyarhoz hasonlóan az angolban is az észlelési szintek működési hiányosságaira világítanak rá a vizsgálati eredmények, a szövegértés adatai csekélyebb elmaradásra utalnak. Legnehezebbnek (az alapján, hogy hány csoport teljesített alul az adott altesztben) 1. a gyorsított mondatok, 2. a zajos szavak, 3. a szűk frekvenciás mondatok és a szövegértés, 4. a zajos mondatok, a logatomok, a mondatértés bizonyultak. Az ötödikesek a logatomok és a zajos szavak felismerését, ill. a mondatértést az elvárható értéken vagy azon túl teljesítették, a szókincs-aktivizálással együtt, míg az idősebbek többsége, annak ellenére, hogy hosszabb ideje tanul angolul az ötödikeseknél, kifogástalanul csak ez utóbbi feladatot hajtotta végre.

A lányok és a fiúk közötti különbségek – a két táblázat adatait tekintve – a 12 évesek csoportjában erősebbek: annak ellenére, hogy a lányokat a 'közhiedelem' általában jobb nyelvtanulóknak tartja, a vizsgált mintában gyakran gyengébben teljesítenek a fiúknál. Feltűnő ez – az anyanyelvi adatokkal egyezően – pl. a szövegértésben és a zajos szavak, szűk frekvenciás mondatok és a gyorsított mondatok esetében. A többi feladatban a két nem teljesítménye közel azonos.

Az 5. és 6. osztályosok idegen nyelvi percepciós eredményeit a következő ábra illusztrálja.




2. ábra

*Első osztályos koruk óta angolul tanulók adatai*

Az első osztálytól angolt tanulók teljesítményéről a következők foglalhatók össze: az egy évnyi életkori, ill. tanulási idő különbségét igazolják, a hatodik osztályosok minden részfeladatban jobb teljesítményt értek el fiatalabb társaiknál. Az észlelésben lényegesen nagyobb javulás figyelhető meg az életkor, ill. a tanulási évek előrehaladtával, míg az értési szint csak csekély mértékben változik. A két csoport teljesítménye között azonban minőségi különbségek vannak az ötödikesek javára. A 11 évesek idegen nyelvi teljesítménye jóval kevesebb feladatban maradt el a tájékoztató jellegű követelményszinttől, míg a 12 évesek minden tesztfeladatban alulteljesítették a normát. A feladatok nehézségi fokát tekintve hasonlóak a tendenciák: a gyorsított mondatok azonosítása (Gósy, 1997c: 177 hasonló eredményt mér ugyanebben a korosztályban, ugyanúgy Szabó, 1998: 174), s összességében az észlelési készségek alkalmazása során tapasztalható a legtöbb hiányosság. Az értés viszonylatában a mondatértés mindkét korosztályban magasabb szintű a szövegértésnél, tehát a percepciós folyamat legmagasabb foka, az asszociációs szint működése is fejlesztésre szorul. A szókincs aktivizálhatósága az idegen nyelven is gyors és pontos mindkét korosztályban. Érdekes adat az idősebb lányok gyenge teljesítménye.

A minta, ha kis elemszáma miatt megbízhatóan nem is tükrözi, de sejteni engedi azt a tapasztalatot, miszerint az életkor a nyelvtanulás pillanatnyi sikerességét enyhén befolyásolja. Azokban az esetekben, amikor a két korcsoport tagjai ugyanannyi ideje tanulták az angolt (4+1, 3+1 és 2+1 éve), a 12 évesek átlagai

kivétel nélkül jobbnak bizonyultak a 11 évesekénél. A jelenség, melynek magyarázata a nyelvi tudatosság és a kognitív képességek fejlettebb volta lehet, egyúttal valószínűsíti, hogy a korai nyelvtanulás előnyei esetleg csak hosszú idő elteltével jelentkeznek, s a később elkezdett és tudatosabb nyelvtanulás gyorsan hoz jó eredményt. Bizonyítékul a két legrövidebb ideje (negyedik és ötödik osztálytól kezdve) angolul tanuló fiú adatait közli a következő két táblázat:

7. táblázat

*1+1 éve tanul angolul az iskolában (a tájékoztató jellegű életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondatok (20%) | zajos szavak (60%) | szűk frekvenciás mondatok (20%) | gyorsított mondatok (10%) | logatomok (60%) | mondatértés (30%) | szövegértés (20%) | szóaktivizálás /m/- /k/- (2 szó) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ötödikes | **60** | **100** | **40** | **10** | **90** | **90** | **80** | **10** | **12** |
| | **észlelés** | | | | | **értés** | | | |

8. táblázat

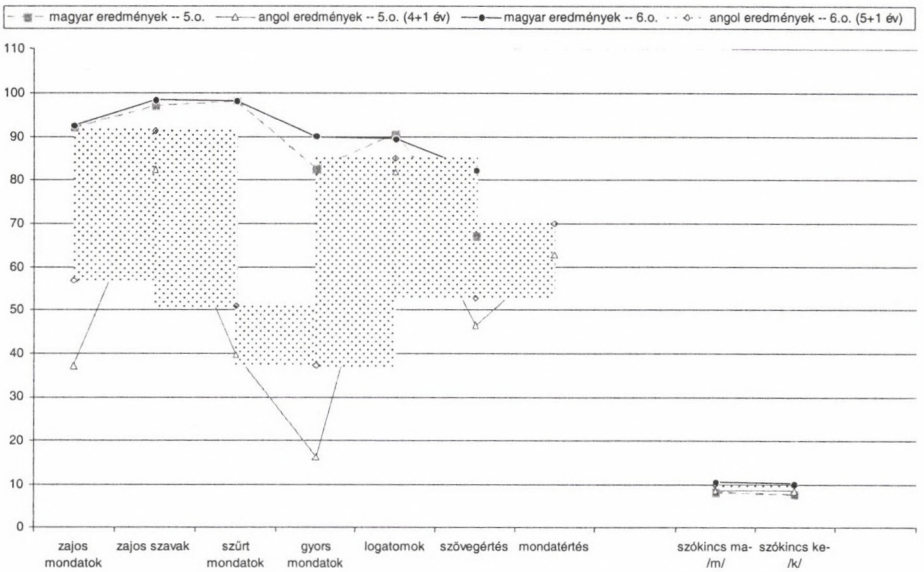
*1+1 éve tanul angolul az iskolában (a tájékoztató jellegű életkori értékek zárójelben)*

| | zajos mondatok (20%) | zajos szavak (60%) | szűk frekvenciás mondatok (20%) | gyorsított mondatok (10%) | logatomok (60%) | mondatértés (30%) | szövegértés (20%) | szóaktivizálás /m/- /k/- (2 szó) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| hatodikos | **50** | **80** | **50** | **20** | **80** | **50** | **60** | **13** | **7** |
| | **észlelés** | | | | | **értés** | | | |

## Megbeszélés

### Az anyanyelvi és az idegen nyelvi teljesítmények összevetése

Az ötödikesek és a hatodikosok átlageredményeit a két nyelv viszonylatában a 3. ábra tartalmazza. (Az összehasonlításban csak annak a két, legnagyobb elemszámú csoportnak a százalékos adatai vannak feltüntetve, akik első osztályban kezdtek angolul tanulni. A szókincsadatok az aktivált szavak számát mutatják. A következő ábrák és táblázatok is ezen elv alapján készültek.)




3. ábra

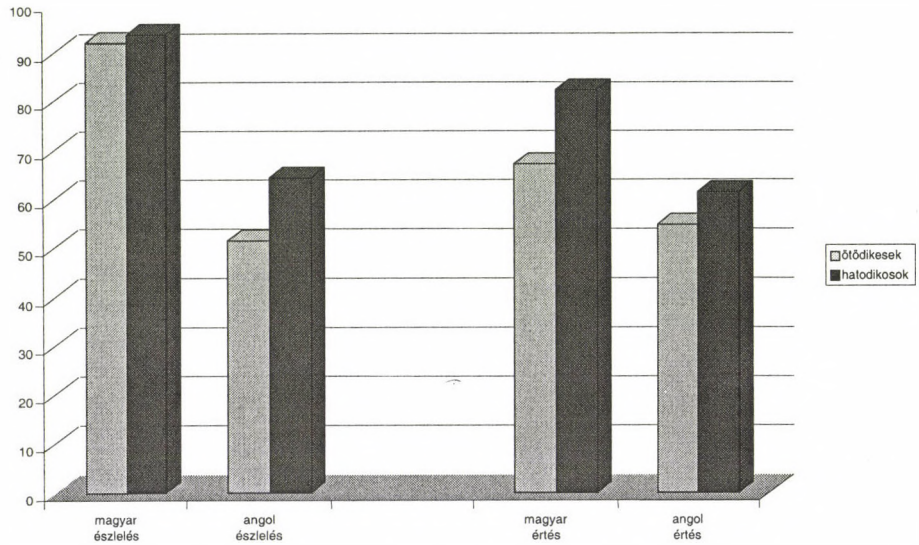
*Az ötödik és hatodik osztályosok magyar és angol nyelvű GMP eredményei*

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi percepciós értékeket nyelvenként megkülönböztetve jól látható, hogy a két korosztály teljesítményei hasonló ívű görbéket eredményeznek. Az angolban az ötödikes és a hatodikos tendenciák közel azonosak. A hatodikosok kicsit jobban teljesítenek minden feladatban, de ez csak az egy évnyi életkorbeli és tanulási előnyükre vezethető vissza. Az angolban mindkét korosztály számára ugyanazok a feladatok okoznak nehézséget (csökkenő sorrendben): 1. gyors mondat, 2. zajos mondat, 3. szűrt mondat, 4. szövegértés. Ezen eredmények azonban csak részben korrelálnak a magyar tendenciákkal. Az ötödikesek anyanyelvi görbéje egyedül a szűrt mondatok esetében ível felfelé az angol görbéhez viszonyítva. A hatodikosok anyanyelvi eredményei még egy ponton térnek el az idegen nyelvben mutatott tendenciától: a magyar logatomok azonosítása a gyors mondatoknál nehezebbnek bizonyult, mint az angolban. Anyanyelven a legnehezebb feladatok (a szövegértés és a gyorsított mondatok) tehát ugyanazok, mint amelyek az angolban is nehézséget jelentenek. Az angollal ellentétben azonban a szűrt mondatok nagyon jó eredményt hoztak anyanyelven. A zajos szavak és a logatomok észlelése mindkét nyelvben a legkönnyebb feladatnak bizonyult.

Összefoglalva aláhúzandó, hogy az adott nyelvek esetében korosztályonként, ill. a vizsgált nyelvek között is a teljesítménygörbék egyértelmű hasonlósága

mutatható ki, azaz van összefüggés az anyanyelvi percepciós működések és az idegen nyelvi percepciós folyamatok között.

Az észlelés és értés folyamatait különválasztva néhány újabb összefüggés, ill. eltérés fedezhető fel a két nyelv között.



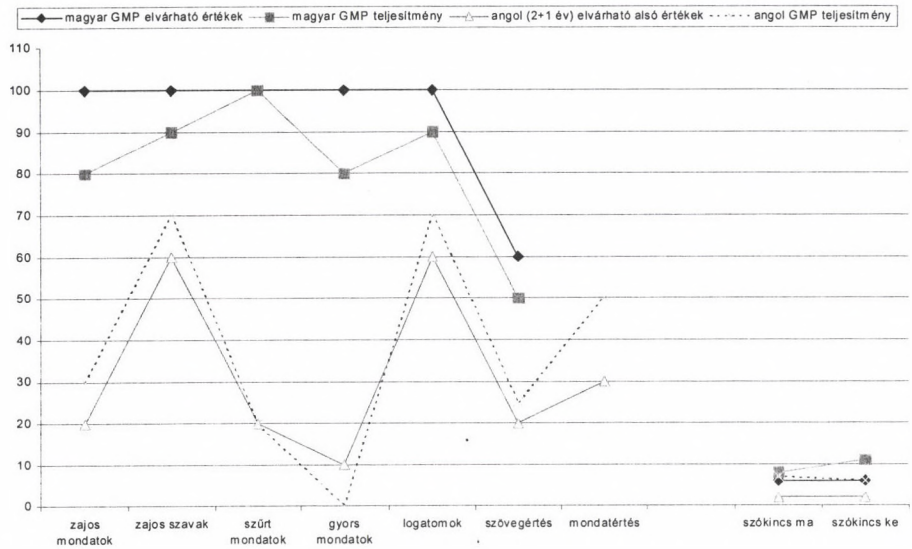

4. ábra

*Az észlelési és értési altesztek összesített átlagai korosztályonként*

Mind a magyarban, mind az angolban a percepciós mechanizmus tudatosabb, kevésbé automatizált, magasabb szintjei (értés) mutatnak nagyobb elmaradást, annak ellenére, hogy az angolban az észlelési és értési teljesítmények egymáshoz viszonyítva sokkal kiegyenlítettebbek. Érdekes tapasztalat továbbá, hogy az életkori különbségek az anyanyelvben az értésben, az idegen nyelvben az észlelésben jelentkeznek markánsabban.

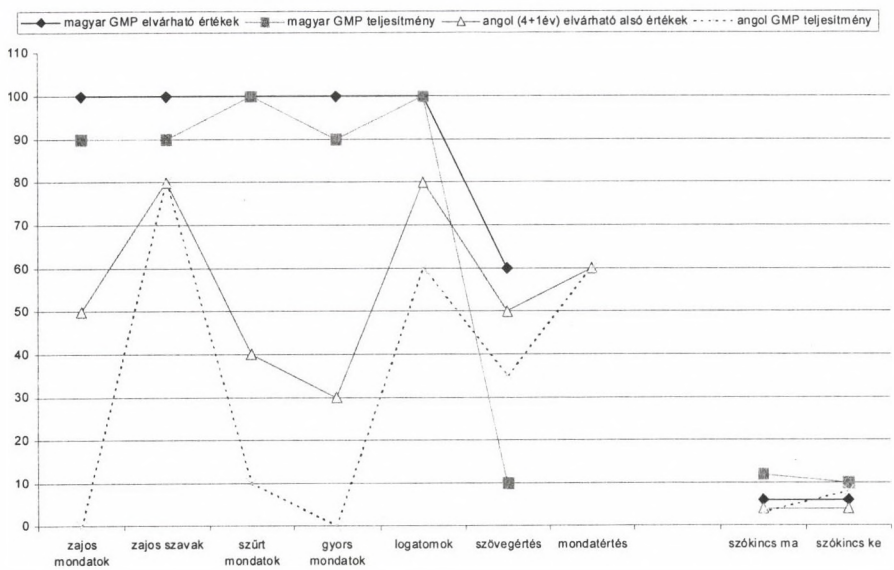
## Néhány egyéni példa

A következő ábrák az anyanyelvi és idegen nyelvi egyéni teljesítményeket mutatják be. Vajon a gyenge anyanyelvi teljesítmény gyenge idegen nyelvit feltételez, s a jó anyanyelvi teljesítmény jó idegen nyelvit? Mint látható, az összefüggések alapján nagyon változatos a kép, az egyes vizsgálati személyek nyújtotta valóságos eredmények csak részben igazolják ezt a feltevést.



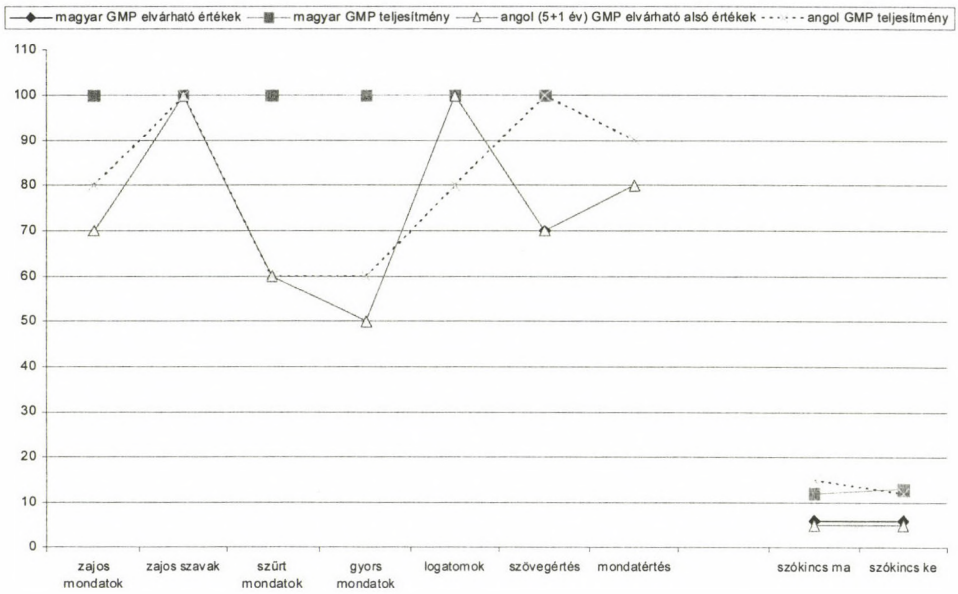

5. ábra

*Gyenge anyanyelvi – gyenge idegen nyelvi teljesítmény (S. M. 5. o.)*



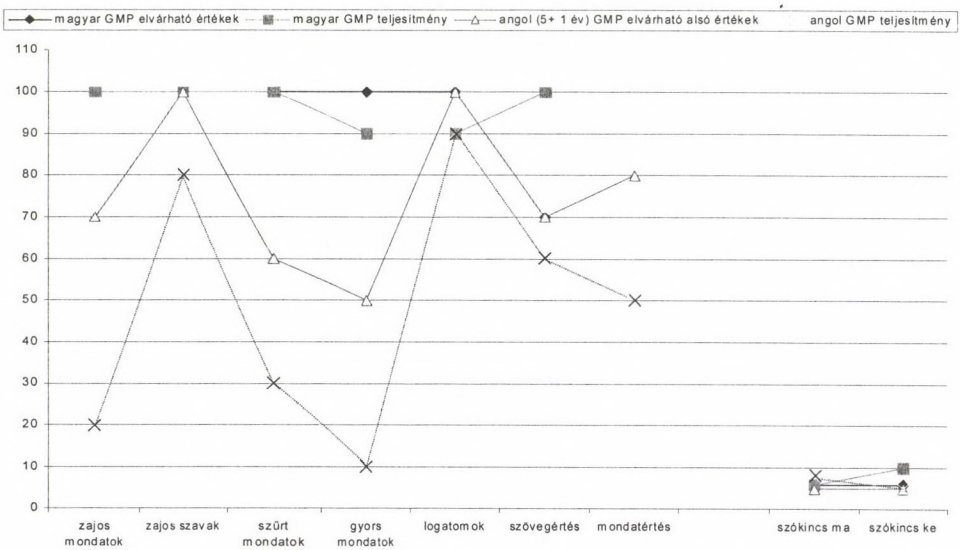

6. ábra

*Gyenge anyanyelvi – jó idegen nyelvi teljesítmény (P. B. 5. o.)*




7. ábra

*Jó anyanyelvi – jó idegen nyelvi teljesítmény (P.D. 6. o.)*




8. ábra

*Átlagos anyanyelvi – gyenge idegen nyelvi teljesítmény (N. R. 6. o.)*

A következő alfejezet kísérletet tesz a fenti kutatás eddigi egyénített adatainak tükrében átfogó, megbízható tendenciák megfogalmazására. A tényleges összefüggések kimutatásához természetesen nagyobb elemszámú minta és statisztikai elemzések szükségesek.

## Tendenciák: az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédpercepciós teljesítmények összefüggései

Az utolsó táblázat korosztályonként külön összegezve tartalmazza azon első osztályos koruk óta angolt tanuló gyermekek adatait, akik jó/gyenge anyanyelvi teljesítmény mellett jó idegen nyelvi teljesítményt nyújtottak.

9. táblázat

*A jó és gyenge anyanyelvi képességűek teljesítménye angolban (az elvárhatónak megfelelő teljesítményt nyújtók számát jelölve)*

| | zajos mondat | zajos szó | szűrt mondat | logatom | gyors mondat | mondatértés | szövegértés | átlag | szókincs |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **hatodikosok** | | | | | | | | | |
| jó anyanyelvi teljesítmény (20 fő) | 7 | 5 | 9 | 7 | 8 | 9 | 3 | **34 %** | 20 |
| gyenge anyanyelvi teljesítmény (2 fő) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | – | 2 |
| **ötödikesek** | | | | | | | | | |
| jó anyanyelvi teljesítmény (23 fő) | 8 | 17 | 12 | 16 | 4 | 16 | 11 | **52 %** | 23 |
| gyenge anyanyelvi teljesítmény (9 fő) | 2 | 7 | 2 | 4 | 1 | 6 | 1 | **36 %** | 8 |

Megjegyzés: gyenge magyar teljesítménynek azokat az eseteket minősítettem, ahol a szövegértés nem éri el az elvárható átlagértéket.

Az adatokból azonnal szembetűnik, hogy a jó anyanyelvi teljesítmény nem feltétlenül jelent jó idegen nyelvi teljesítményt. A 6. osztályban általánosan elmondható, hogy a jó anyanyelvi teljesítmény kb. kétharmad arányban társul gyenge és egyharmad arányban megfelelő idegen nyelvi teljesítménnyel, a gyenge anyanyelvi teljesítmény pedig minden esetben gyenge angol eredményekkel is jár. Az 5. osztályban a jó anyanyelvi teljesítményt elérők több mint fele megfelelő idegen nyelvi teljesítményt is nyújt, a gyenge anyanyelvi teljesítmény pedig kétharmad részben gyenge idegen nyelvit is vonz.

## Következtetések

1. A percepciós értékgörbék alapján egyértelmű az összefüggés az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszédértési és beszédészlelési teljesítmények között (az

anyanyelvi eredmények természetesen az értékskála magasabb fokán helyezkednek el).

2. Az észlelési, automatikusabb szintek eredményei mindkét nyelven meghaladják az értési szinteken mért átlagokat. Figyelembe kell venni azonban azt a tapasztalatot, hogy az anyanyelven az észlelésben mindkét életkori csoport átlag alatt, az értésben az elvárható értéken vagy ezen érték felett teljesített. Az idegen nyelven az észlelés változatosabb, az értés egyöntetűbb, az elvárható értékekhez jobban közelítő képet mutat.

3. A nehéz, ill./vagy könnyű feladatok tekintetében sok hasonlóság fedezhető fel: néhány eltéréssel a legnehezebb és a legkönnyebb feladatok azonosak mindkét nyelvben. Az észlelésben a gyorsított mondatok altesztje (az észlelés legmagasabb, legkevésbé automatizált, fonológiai szintje) maradt el jelentősen, az értésben pedig a percepciós folyamatsorozat legfelső, asszociációs készségeket is igénybe vevő szintje, a szövegértés bizonyult a legnehezebbnek.

Az a tény, hogy pl. a zajjal fedett szavak és az értelmetlen hangsorok, azaz az izolált szavak azonosítása egyik nyelvben sem okozott gondot (ugyanezt állapítja meg Vančoné Kremmer, 2001 e korosztályban) azt mutatja, hogy az információsűrűségnek még ebben az életkorban is jelentős szerepe van. Ha a dekódolandó információ nem túlzottan sok, az egyes részfolyamatok működése látványosan javul.

A feladatok nehézségi sorrendjének, ill. az eredménygörbéknek a hasonlósága a két vizsgált nyelvben arra is következtetni enged, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek az idegen nyelvi percepciós folyamatok esetében is ugyanazon megoldási mintákat, stratégiákat követik (megerősítik ugyanezt Menyhárt, 2001: 96 – kétnyelvű gyermekek szövegértési és Vančoné Kremmer, 2001 – kétnyelvű gyermekek GMP adatai), így az anyanyelvi észlelési és értési készségek célzott fejlesztése többszörösen indokolt.

4. Az életkor és a nyelvtanulással eltöltött évek függvényében elmondható, hogy a tendenciák mindkét csoportban ugyanazok, csak az egy évvel idősebbek, ill. az egy évvel hosszabb ideje tanulók arányosan jobb teljesítményt nyújtanak mindkét nyelven.

5. A lányok és a fiúk teljesítménye között nincs számottevő különbség.

6. A két nyelvi teljesítmény között a következő tényleges kapcsolat fedezhető fel. A gyenge anyanyelvi teljesítmény 75-100%-ban egyúttal gyenge idegen nyelvi teljesítménnyel jár, a jó anyanyelvi teljesítmény mellett pedig 35-50%-ban jelenik meg jó idegen nyelvi teljesítmény is. Van tehát kapcsolat a két nyelvi észlelési és értési készség között, s az anyanyelvi készségek fejlesztését az idegen nyelvekben való előrehaladás érdekében is hangsúlyozni kell.

Nem szabad azonban eltekinteni attól, hogy az idegen nyelvi percepciós működések sikerességét az életkornak megfelelő anyanyelvi készségeken túl számos más tényező befolyásolja, melyek a diákok képességein túlmutatnak a tanárok és a tanítási módszerek irányába. Dekódolási nehézséget jelenthet pl. (Gósy, 1997c: 182) az elégtelen anya- és/vagy idegen nyelvi tudatosság, a két nyelv

közti szerkezeti eltérés, fejletlen idegen nyelvi dekódolási stratégia, az iskolai idegennyelv-oktatás produkció-orientáltsága vagy a tanári hanyagság következtében a diákban kialakult megbízhatatlan idegen nyelvi percepciós bázis.

## Irodalom

**Gósy M.** (1995) *GMP Diagnosztika.* Budapest: Nikol.

**Gósy M.** (1997a) A mondatértés és szövegértés összefüggései (óvodás és iskolás gyermekeknél). *Magyar Nyelv* XCIII/ 4. 414-425.

**Gósy M.** (1997b) *Listening to English. Tesztcsomag az angol nyelvi beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatára.* Budapest: Nikol.

**Gósy M.** (1997c) Assessment of L2 Speech Perception and Comprehension. In: Lengyel Zs., Navracsics J. és Simon O. (eds.) *Applied Linguistic Studies in Central Europe* Vol. I. Veszprém: Veszprémi Egyetem. pp. 170-182.

**Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.

**Gósy M.** (2000) *A hallástól a tanulásig.* Budapest: Nikol.

**Menyhárt K.** (2001) Szövegértés egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány* I/1. 87-98.

**Szabó I.** (1998) Magyar anyanyelvű gimnazisták angol nyelvi beszédészlelésének és beszédértésének vizsgálata. In: Lengyel Zs. és Navracsics J. (szerk.) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok – Közép-Európa* Vol. II. Veszprém: Veszprémi Egyetem. 171-179.

**Vančoné Kremmer I.** (2001) A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél Szlovákiában. A 2001-es IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen elhangzott előadás kéziratos változata – megjelenés alatt.

**SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM, JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLAI KAR, MAGYAR NYELVI TANSZÉKÉNEK KIADVÁNYAI**

*Nyelv, nyelvi jogok, oktatás.* Szerk. Sándor Klára. 2001. Szeged: JGyF Kiadó. 216p.

*Issues on Language Cultivation.* Szerk. Sándor Klára. 2000. Szeged: JGyF Kiadó. 100p.

Mindkettő kapható Szegeden és Budapesten és megrendelhető:
a JGyF Kiadónál (6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6., 62-546071)
(+36 62) 544794 v. 546078
sandor@jgytf.u-szeged.hu, http://www.jgytf.u-szeged.hu/~sandor

# AZ ELTE BTK
# FORDÍTÓ- ÉS TOLMÁCSKÉPZŐ KÖZPONTJÁNAK KIADVÁNYAI

## Könyvek

Kinga Klaudy – José Lambert – Anikó Sohár (eds., 1996) *Translation Studies in Hungary.* Budapest: Scholastica. 208 pp. ISBN 963 85281 2 5

Kinga Klaudy – János Kohn (eds., 1997) *Transferre Necesse Est. Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting.* Budapest: Scholastica. 570 pp. ISBN 963 85281 5

Szabari Krisztina (1999) *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába.* Budapest: Scholastica. 141 pp. ISBN 963 85912 8 5

Klaudy Kinga (szerk., 1999) *A magyarországi fordító- és tolmácsképzés 25 éve.* Budapest: Scholastica. 125 pp. ISBN 963 85912 5 0

Klaudy Kinga (1999) *Bevezetés a fordítás elméletébe.* Budapest: Scholastica. 208 pp. ISBN 963 85912 69.

Klaudy Kinga (1999) *Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Angol, német, orosz fordítástechnikai példatárral.* Budapest: Scholastica. 285 pp. ISBN 9638591277

Horváth Ildikó – Szabari Krisztina – Volford Katalin (2000) *Fordítás és tolmácsolás a világban. Oktatási segédanyag fordító- és tolmácsképző intézetek hallgatói számára.* Budapest: FTK. 216 pp. ISBN 963 463 375 7

Láng Zsuzsa (2001) *Tolmácsolás felsőfokon.* (előkészületben)

## Folyóirat

**FORDÍTÁSTUDOMÁNY** *Tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből.* Budapest: Scholastica. ISSN 1419 7480 Eddig megjelent: 1999/1. 2., 2000/1. 2., 2001/1.

A fenti kiadványok megvásárolhatók:
**ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ**
Budapest, 1088 Múzeum krt. 4. F épület.
Telefon: 266 98 33 /5894 – Fax: 5895, e-mail: aeiler@ludens.elte.hu

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**MIKLÓS KONTRA**

Szegedi Tudományegyetem, MTA Nyelvtudományi Intézet
University of Szeged and Hungarian Academy of Sciences, Budapest

*kontra@nytud.hu*

# British Aid for Hungarian Deaf Education from a Linguistic Human Rights Point of View[1]

Language, education and human rights are interwoven in significant ways and the interrelations are receiving increasing scholarly scrutiny internationally as well as in this country. In this paper the oralism vs. manualism issue in Deaf education will be presented in general, then the Hungarian Deaf education scene will be characterized. Next, I will quote a recent news item from a Hungarian daily and supply some background information to it. Finally, the Linguistic Human Rights aspects of what appears to be British involvement in discouraging the use of Hungarian Sign Language in Hungary will be explored.

## On Deaf education in general

In the recently published *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* Baker and Jones (1998: 563) say that "Deaf people have too often been placed in deficit types of education that submerge them in the language and culture of hearers rather than an enrichment model where signing is allowed as the primary language." One traditional educational approach, known as oralism, has been to develop residual hearing with the help of hearing aids and to develop lip reading skills and speech production. This approach dominated the education of Deaf people in America and Europe until the 1970s and is the dominant approach in Hungary today. Baker and Jones (1998: 567) list the beliefs the approach is based on as follows:

1. deaf children should integrate into mainstream society
2. the curriculum cannot be taught through sign language
3. sign language is insufficient for full intellectual development
4. achievement in the curriculum requires oracy and literacy in the majority language (e.g. English)

A second approach, known as manualism, sees the Deaf as a sociocultural community, with sign language as the first language and oral/aural language as

[1] An earlier version of this paper was delivered at the Fourth Biennial Conference of The Hungarian Society for the Study of English, Budapest, 28–30 January 1999. I am grateful to Professors David Martin (Gallaudet University, USA) and Tove Skutnabb-Kangas (Roskilde University, Denmark) for their helpful criticism. All the infelicities which remain do so through my fault alone.

the second. It emphasizes the usefulness of all modes of communication, or a combination of the use of the acoustic and visual channels. Baker and Jones (1998: 567-9) list ten suggestions emerging from this approach, including the following:

1. Natural sign language should be the first language of all deaf children and be regarded as their primary language.
2. Sign language should be used to teach the curriculum.
3. Sign language can be used to teach the majority language (e.g. English) as a second language.
4. The acquisition of sign language should begin as early as possible, ideally soon after birth.
5. Bilingual education for Deaf people should be based on an enrichment form of bilingual education for hearing children such as the argument that children's self-esteem and self-identity are boosted and not threatened by the use of their first language.

## On Deaf education in Hungary

At the risk of oversimplification, I will depict the current Hungarian scene as emphasizing oralism and discouraging the use of Hungarian Sign Language. Teachers for the hearing-impaired are trained to believe in teaching through the acoustic channel and view signing as an obstacle to the integration of the Deaf into mainstream Hungarian (read: hearing) society. Teachers who do not subscribe to this, such as a Hungarian graduate from Gallaudet University (USA), are in the minority and have rather little impact. The head of the Department for Teacher Training for the Deaf at *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* (Budapest) is a highly influential advocate of oralism (see Csányi 1995), who views the Deaf as handicapped, the international movement to regard them as linguistic minorities as wrong, and who emphasizes that the Deaf are first of all citizens of a country – with the implication that they should learn the majority language and have mostly themselves to blame if they do not.[1]

The Hungarian Deaf community comprises about 60 thousand Deaf people and 300 thousand hard-of-hearing people (Vasvári, 1998). Most teachers for the Deaf are reported to be unable to use Hungarian Sign Language and there is only one local government in the country which has sign interpretation. All but one per cent of TV programs are broadcast without sign interpretation or captions. Hungarian Deaf people are campaigning for the legal recognition of Hungarian Sign Language as a minority language (G. Juhász 1998). In the professional arena, most recently, the Deaf community has been receiving some support in scholarly publications (see Muzsnai, 1997, 1999, and Szabó, 1998).

## A recent news report

On 30 November 1998 the Hungarian national daily *Magyar Hírlap* printed the following news item (my translation):

> **Books for Hard-of-hearing Children**
>
> The British Council is giving children's books to the Bárczi Gusztáv Training College for Teachers of the Handicapped. The books contain stories close to the everyday experience of little children. Dr. Yvonne Csányi, head of the department of pedagogy for the hard-of-hearing and her fellow teachers believe that the speaking and hearing skills of the hard-of-hearing children can be improved greatly through the use of picture stories. A teacher of handicapped children Morag Clark, who trains Hungarian teachers for the Deaf and hard-of-hearing through a British Council program, follows this approach in teaching hard-of-hearing children. She urges children to not use sign language in everyday communication because it limits their communication. Her purpose is for the children to learn to hear, with the aid of hearing aids if necessary, and to speak intelligibly.

## Some background to the news

István Muzsnai, a teacher in the Budapest Deaf School (*Hallássérültek Tanintézete*) who also teaches in the Theoretical Linguistics Program of Eötvös Loránd University, has kindly supplied the following background information to me. The British teacher in the news, Ms. Morag Clark has already visited the Budapest school several times before this time. When organization for the in-service teacher training mentioned in the news began, the Hungarian teachers in order to participate in her course were required to promise that they would teach their pupils separated from their signing fellow pupils, that is to say by isolating the pupils from the signing children by scheduling breaks between classes such that their pupils could not meet signing pupils. The Hungarian teachers all agreed with this policy and Clark's approach, which is in total agreement with the way they had been trained. The gift books fill a vacuum in Hungary because there are no good picture books for Hungarian Deaf schools. The English text to the pictures, however, was obviously of limited use for Hungarian children. One class with four pupils learning English could use them for a while, but two children soon dropped out. According to Muzsnai, the main problem with Ms. Clark's visit was that it reinforced the teachers' belief in oralism and thus has reinforced its hegemony among Hungarian teachers, who have no opportunity to learn about alternative approaches prevalent in the USA, Sweden, Finland and several other countries.

## The Linguistic Human Rights aspects

Branson and Miller (1998) have published an excellent paper on linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages in Australia and Indonesia. They show how "the dominant linguistic forces seek not only to destroy minority languages but to transform existing minority linguistic processes to conform with the form and content of the national language, through the development and promotion of manually coded versions of national spoken and written languages in formal education," (1998: 3) rather than provide a strong basis in the natural sign language as the first language.

Education through the medium of one's mother tongue is considered to be a Linguistic Human Right, especially in the first several years of education (see, e.g. Grosjean, 1999, Skutnabb-Kangas and Phillipson, 1994, Phillipson and Skutnabb-Kangas, 1995). Linguists agree that Deaf communities have fully developed sign languages and thus are linguistic minorities. Various international documents such as *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities* (1996)[2] recognize that

> The first years of education are of pivotal importance in a child's development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child's language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

According to Csányi (1995), the use of Hungarian Sign Language hinders the efficiency of teaching the hard-of-hearing because they often prefer its use to using spoken Hungarian. Sign Language, so the claim goes, is an easy way out and its users do not integrate into mainstream society as best they could. Most people with hearing problems are not medically deaf but are hard-of-hearing, and because at an early age it is not possible to medically diagnose medically deaf children, it is only fair, so Csányi claims, to provide education for all through the acoustic channel.

What Csányi does here is to obscure the difference between medically deaf children who will never learn to hear and the hard-of-hearing who may learn to hear and speak to some extent, as a result of special education and by means of hearing aids. She seems to be taking an "equal educational opportunity for all" position but in actual fact the implementation of her policy deprives the medically deaf children of their right to develop a linguistic competence by age three, and it deprives the Deaf or hearing children born to Deaf parents of their right to a mother tongue. This is a case of linguicism or discrimination between groups of people defined on the basis of language.

## Educational aid and its reception

This story is at least partly about British educational aid to Hungary since Ms. Clark's in-service course was taught through a British Council program. Obviously, I have neither the right nor the intention to doubt the British Council's goodwill in this case, but the fact remains that the printed news has made the Council look like a foreign agency whose program has discouraged the use of Hungarian Sign Language in Hungary. International (educational) aid programs sometimes generate mixed reactions due to inadequate planning which hurts the feelings of the recipients. Unfortunately, in this case, part of the Hungarian recipients must feel as I did when I recently went to the Swedish furniture company IKEA's store in Budapest, where all the signs use informal *tu* address (*tegezés* in Hungarian) indiscriminately. The company's managers probably think that informal address is all right in Sweden in all communicative situations, so it must also be all right in Hungary. They couldn't be more wrong...

## Notes

1. It is impossible to miss the similarity of this linguicist argument to those in the English-Only movement in the USA or the Slovak-Only policies for the indigenous Hungarian minority in Slovakia. See, e.g., Martin (1999, ms.) and Kontra (1998).
2. A Hungarian translation of *The Hague Recommendations* is available in Csernusné and Forintos, eds, (2000 13–27).

## References

**Baker, C. and Prys Jones, S.** (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.

**Branson, J. and Miller, D.** (1998) Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities: Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages. *Journal of Sociolinguistics* 2. pp. 3–34.

**Csányi Y.** (1995) Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyermekek és fiatalok nevelése során [Remarks on the possibilities to use sign language in the education of children who are severely hard of hearing]. *Gyógypedagógiai Szemle* 1995. április–június. 105–115.

**Csernusné Ortutay K. és Forintos É.** (eds., 2000) *Nyelvi jogok* [Language rights]. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

**G. Juhász J.** (1998) A siketek kétnyelvűek, mégsem értik meg őket [The Deaf are bilingual, yet nobody understands them]. *Magyar Hírlap* 20 October 1998. 6.

**Grosjean, F.** (1999) A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz [The right of the Deaf child to become bilingual]. *Modern Nyelvoktatás* 5/ 4. 5–8.

*The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities.* (1996) The Hague: Foundation on Inter-Ethnic Relations

**Kontra M.** (1998) Language rights arguments in Central Europe and the USA: How similar are they? In: Kibbee, D. A. (ed.) *Language Legislation and Linguistic Rights* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 142–178.

**Martin, D. S.** The English-Only Movement and Sign Language for Deaf Learners: An Instructive Parallel. Washington, D.C.: Gallaudet University. Manuscript. (1999).

**Muzsnai I.** (1997) Kinek az érdekét hivatott szolgálni a szurdopedagógia? [Whose interests should be served by education for the Deaf?] *Gyógypedagógiai Szemle* 1997. április–június. 139-142.

**Muzsnai I.** (1999) The Recognition of Sign Language: A Threat or the Way to a Solution? In: Miklós Kontra et al. (eds.) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights.* Budapest: Central European University Press. pp. 279–296.

**Phillipson, R. and Skutnabb-Kangas, T.** (1995) Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics* 16. pp. 483–04.

**Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R.** (eds., 1994) *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination.* Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

**Szabó M. H.** (1998) A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai [Being Deaf and its applied linguistic aspects]. *Modern Nyelvoktatás* 4/ 4. 28–33.

**Vasvári É.** (1998) A diákévek után azonnal nyugdíjba [Straight on to retirement after schooldays]. *Magyar Nemzet* 24 December 1998. 14.

## CALL FOR PAPERS
## TENTH INTERNATIONAL MORPHOLOGY MEETING
## BUDAPEST, MAY 9-12, 2002

The TENTH INTERNATIONAL MORPHOLOGY MEETING to be organized by Ferenc Kiefer (Hungarian Academy of Sciences) and Wolfgang Dressler (University of Vienna) will be held in Budapest, May 9 through 12, 2002.

PREFIXATION: prefixes and other prefix-like bound morphemes, particle constructions was chosen as the main topic of the conference. Special emphasis should be given to scales of morphologization, typological and psycholinguistic aspects of prefixation as well as to problems concerning the relationship between prefixation and word formation, on the one hand, and between prefixation and syntax, on the other.

The conference is open to other morphology-related topics as well.

Abstracts must be submitted by e-mail before December 1, 2001. Authors will be notified about the acceptance of their paper by January 31, 2002.

Contact person: Ms Rozália Demeter
E-mail: drozi@nytud.hu
Telephone: (36-1)321-4830, Ext. 117., 118. Fax: (36-1)322-9297
Address: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences
H-1068 Budapest, Benczúr utca 33

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**CZEGLÉDI SÁNDOR**
Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
*czegledi@almos.vein.hu*

# A Mühlenberg-legenda háttere, avagy a német nyelv státusza az Egyesült Államok történetének első évtizedeiben

According to one of the most persistent myths of U.S. history, in 1795 only one Congressional vote prevented German from becoming the official language of the United States. Based on the analysis of virtually all available legislative documents, the following paper sets out to examine the historical background to and apocryphal nature of the legendary "German-only" vote, when only the alleged intervention of the first Speaker of the House averted a near catastrophe. The fictitious "Muhlenberg legend" turns out to be the result of misrepresentation and misinterpretation of totally unrelated events which not in the least threatened the status of the English language in the United States, or in Pennsylvania proper.

## Bevezetés

Az Amerikai Egyesült Államok történetének talán legmakacsabb nyelvpolitikai vonatkozású tévhite szerint 1795-ben csupán egyetlen képviselőházi szavazaton múlt, hogy az ország hivatalos nyelve nem a német, hanem az angol lett. Az állítás második része könnyen cáfolható, hiszen – az 1980-as évek elejétől fokozatosan előretörő „English-only"-mozgalom tagállami szintű sikerei ellenére – a szövetségi törvényhozás a mai napig nem fogadta el az angol nyelv hivatalos státuszát garantáló alkotmánymódosítást („English Language Amendment"). Mivel az ehhez szükséges képviselőházi és szenátusi kétharmados többség elérése után még a tagállamok háromnegyedének törvényhozási hozzájárulását is előírja az alkotmány, az ELA esetleges jövőbeli sikere sem tűnik túl közeli lehetőségnek. Érzékelve az alkotmánymódosítás keresztülvitelének viszonylagos esélytelenségét, az „English-only" képviselői taktikát váltottak a 90-es évtized elején: már nem az ELA ratifikálása az elsődleges céljuk, hanem egyelőre „beérnék" az angol nyelv státuszának törvényerejű rendelettel történő megerősítésével. Igaz ugyan, hogy az ilyen „Language of Government"-típusú szabályozás „csupán" a szövetségi kormányra nézve lenne kötelező érvényű, de cserébe mindössze egyszerű többséget kívánna a Kongresszustól a megkerülhetetlen elnöki jóváhagyás mellett (Crawford, 2001a).

Az 1980-as népszámlálás adatai szerint – három évvel a Hayakawa szenátor által alapított, az angol nyelv hivatalossá tételét célul kitűző *US English* szervezet megalakulása előtt – 49,2 millió amerikai (az összlakosság 21,7%-a) vallotta azt, hogy németek is voltak a felmenői között (Adams, 1993a). A 226 millió

amerikai közül 17,9 millióan (7,9%) pedig kizárólagosan ezt az etnikai csoportot jelölték meg válaszaikban (ibid.). Természetesen a 20. század végén már nem a német-amerikaiak, hanem egyre inkább a spanyolajkú és ázsiai bevándorlók növekvő aránya – illetve vélt asszimiláció-ellenes hozzáállása – képezte a *US English* és társszervezetei angol nyelvvédő politikájának alapját.

Jelen dolgozatomban röviden áttekintem a német bevándorlók helyzetét Pennsylvaniában a gyarmat alapításától az 1800-ig terjedő időszakban, különös tekintettel a migrációs hullámból egyenesen következő nyelvi feszültségekre. Kitérek a német nyelv esetleges hivatalos státuszának lehetőségét máig is hirdető mendemondák eredetére, illetve a rendelkezésre álló tanulmányok és a hozzáférhető elsődleges források elemzésének segítségével megkísérlem felvázolni a Frederick Augustus Conrad Mühlenberg (1750-1801) személyéhez fűződő legenda valószínűsíthető történelmi hátterét.

## A pennsylvaniai németség eredete

Az egyik legkorábbi „English-only" kampány színhelye a német bevándorlók kedvelt célállomása, Pennsylvania gyarmat volt a 18. század második felében. A William Penn által kezdeményezett, korát messze megelőzően demokratikus alapokon nyugvó „szent kísérlet" keretei között számos Európában üldözött vallási csoport képviselője talált menedéket: a kvékerek mellett megjelentek a mennoniták, ámisok, anabaptisták, lutheránusok, presbiteriánusok és az istentagadók is. 1683. október 6-án 13 kvéker család érkezett Krefeldből, és Philadelphia északi részén letelepedve megalapították a német bevándorlási hullám első hídfőjét, Germantownt. Hét évvel később Philadelphia a maga 4000 lakosával már – Boston után – az amerikai kolóniák második legnagyobb városának számított. Az alapító William Penn személyesen látogatott el Európába, hogy német nyelvre is lefordított brosúrái segítségével pennsylvaniai kivándorlásra buzdítsa egyes Rajna-vidéki vallási szekták tagjait (Brogan, 1990: 94). A betelepítési politika sikerét mutatja, hogy a függetlenségi háború előestéjén a gyarmat lakosai közül mintegy százezren lehettek németek (Brogan, 1990: 95), a tizenöt évvel később (1790-ben) tartott első országos népszámlálás pedig 225 ezer főben jelölte meg a pennsylvaniai német közösség létszámát, ami az állam népességének körülbelül harmadát, az Egyesült Államok összlakosságának 9%-át tette ki (Adams, 1993a). Az évente 7000 főre duzzadó bevándorlási hullám angolszász hegemóniát fenyegető feltételezett kártékony hatásai ellen Benjamin Franklin is szót emelt az 1750-es években írt pamfletjeiben. Szerinte az amúgy is ostoba bevándorló németek nem mutattak kellő hajlandóságot az angol nyelv elsajátítása irányában, gyermekeiket is legfőképpen anyanyelvükön oktatták (Crawford, 2000: 11). A jövevények asszimilációját meggyorsítandó, Franklin létrehozott egy ingyenes angol nyelvű iskolahálózatot a gyarmaton azzal a hivatalos célzattal, hogy elősegítse a hittantanítást a németek körében. Az idegenekkel szembeni ellenérzései legalább két forrásból táplálkoztak: egyrészt üzleti érdekei sérültek,

amikor a német nyomdászok egyre élesedő versenyhelyzet elé állították Pennsylvaniában, másrészt politikusként nehezményezte a vallási szekták pacifista beállítottságát, amelynek eredményeként – legalábbis Franklin értelmezése szerint – nem jutott elég pénz a gyarmat terjeszkedését biztosító indiánellenes háborúkra (Crawford, 2000: 12). Nézetei később megváltoztak, mivel a függetlenség kivívása után a német közösségeket egyre inkább lehetséges (föderalista) politikai szövetségeseknek tekintette. Négy évvel Franklin halála után, a szövetségi kormány által határozottan elfojtott 1794-es whiskey-lázadást követően, egyértelműen a gyenge központi hatalom elvét valló jeffersoni republikánus irányzat kerekedett felül a pennsylvaniai politikai küzdőtéren.

A tagállam korabeli politikai és részben gazdasági súlyát jelzi az a tény is, hogy az 1790-től 1800-ig terjedő évtizedben az ekkorra már mintegy negyvenezres lélekszámú Philadelphia (az 1776-os Függetlenségi Nyilatkozat és az 1787-es Alkotmány megfogalmazásának színhelye) az Egyesült Államok fővárosa volt. Ebben a miliőben érte el politikai karrierje csúcsát az Amerikai Egyesült Államok Képviselőházának első elnöke, az előkelő lutheránus német család sarja, Frederick Augustus Conrad Mühlenberg.

## Az 1795-ös szavazás folklorisztikus megközelítésben

Az Egyesült Államok története során a nyelvvel kapcsolatos döntések – az utóbbi két évtized kivételével – általában nem szerepeltek a szövetségi politika elsődleges fontosságú kérdései között. Az angol nyelv hegemóniája, integráló és asszimiláló ereje annyira magától értetődőnek tűnt, hogy más, esetleges társadalmi robbanással fenyegető belpolitikai problémák – mint például a rabszolgaság eltörlése, a vallásszabadság alkotmányos érvényesítése vagy a szegénység elleni küzdelem – háttérbe szorították az angol nyelv státuszának törvényi szabályozására irányuló elszigetelt indítványokat.

A tagállamok szintjén más helyzet alakult ki. A progresszivizmus halálát is jelentő 1914-18-as nagy világégést követő időszakban elsőként Nebraska fogadott el olyan alkotmánymódosítást (1920-ban), melynek értelmében az állami ügyintézés és az iskolai oktatás hivatalos nyelve deklaráltan az angol lett. 1923-ban a montanai illetőségű Washington J. McCormick, a Kongresszus republikánus tagja nyújtotta be az USA történetében az első olyan nyelvpolitikai jellegű törvényjavaslatot, amelyet a szövetségi törvényhozói testület fontolóra vett ugyan, de a bizottsági szakaszon nem jutott túl az indítvány. Ennek ellenére Illinois állam még abban az évben törvénybe iktatta a McCormick-féle javaslatot, amelynek értelmében az állam hivatalos nyelve nem az angol, hanem a köztársasági ideálnak sokkal inkább megfelelő, a szabadság és a lehetőség eszméit hitelesebben kifejező „amerikai" lett. A lépés ilyen formában nem talált követőkre, ezért 1969-ben Illinois módosította álláspontját, lakonikusan kijelentve, hogy „Illinois állam hivatalos nyelve az angol" (Tatalovich, 1995: 267). Jelenleg az USA 50 tagállama közül 23-ban vannak érvényben olyan törvények, amelyek

valamilyen formában garantálják az angol nyelv hivatalos státuszát (Crawford, 2001a).

McCormick 1923-as javaslatától eltekintve mindössze egyszer merült fel – de akkor sem komoly lehetőségként –, hogy az USA hivatalos nyelve esetleg ne az angol legyen. A függetlenség kivívása után egyes „szuperpatrióták" felvetették, hogy az egykori anyaország nyelvét a héber, a francia, netalán a görög váltsa fel, mivel Isten, a Felvilágosodás vagy a demokrácia nyelve jobban szolgálhatná az amerikai nemzetépítés ügyét (Baron, 1990). A javaslat a kortársak számára is teljesen abszurdnak tűnt: az „alapító atyák" egyike, Roger Sherman meg is jegyezte, hogy talán egyszerűbb lenne ragaszkodni a jól bevált angol nyelvhez, viszont a briteket kellene megtanítani görögül (*ibid.*). Némileg szelídebb szándéktól vezérelve és tudományosan megalapozottabb módszerekkel próbálta elkülöníteni az ó- és újvilági angolt 1783-85 között Noah Webster, aki *A Grammatical Institute of the English Language* c. háromrészes művében – kora első szaktekintélyeként – leírta az amerikai és a brit angol közt meglévő helyesírási, grammatikai és kiejtésbeli különbségeket, valamint síkra szállt egy általa tökéletesnek vélt amerikai angol („Federal English") használata mellett.

A legenda, amely szerint a 18. század végén kis híján a német váltotta fel az angol nyelvet az Egyesült Államokban, az 1840-es években kapott lábra. Terjesztői főként német írók (például Franz Loher) valamint amerikai némettanárok és németországi kollégáik voltak. A történet kialakulásában a Frederick A.C. Mühlenberg törvényhozói tevékenységére vonatkozó hézagos feljegyzések félreértelmezésén túl valószínűleg szerepet játszott az amerikai németség gyors – a 19. század elején már két generáció alatt bekövetkező – asszimilációja fölött érzett keserűség is (Adams, 1993b). Az 1930-as években a legenda újraéledt, nem kis részben a nácibarát „Friends of the New Germany" vagy más néven „German—American Bund" propagandahadjáratának köszönhetően (Crawford, 2001b). A közelmúltban pedig az ELA támogatóinak fegyvertárát gazdagította az apokrif történet, mivel kiváló illusztrációval szolgál(hatna) az egyes etnikai csoportok társadalmi rendet és a fennálló hatalmi viszonyokat veszélyeztető tevékenységére (Baron, 1990).

A legmerészebb verzió szerint 1795-ben – fejlettebb dramaturgiai érzékkel rendelkező „szakértők" 1776-ra teszik a sorsdöntő események állítólagos bekövetkeztét – az Amerikai Egyesült Államok törvényhozásában késhegyig menő politikai csata zajlott a német és az angol nyelv támogatói között. A dráma szerencsére a német nyelv hivatalossá tételét szorgalmazó törvényjavaslat minimális, 42-41 arányú vereségével végződött, de csupán azért nem alakult másként a történelem menete, mert a német nyelv egyik híve gyomorrontás következtében képtelen volt részt venni a szavazáson. Az így kialakuló 41-41-es patthelyzetet pedig a Képviselőház elnökének, az anglofil Mühlenbergnek a szavazata billentette a már ismertetett irányba.

A fent leírt forgatókönyv – bármennyire is izgalmasnak tűnhet első hallásra – a valóságban soha nem játszódott le. A következő fejezetben a rendelkezésre

álló kongresszusi feljegyzések és újabb tanulmányok segítségével megkísérlem rekonstruálni az események tényleges alakulását, illetve a német szemszögből „etnikai áruló"-nak minősített Mühlenberg döntéshozatalban játszott szerepét.

## A Mühlenberg-legenda összetevői és igazságtartalma

Elöljáróban le kell szögezni, hogy az Amerikai Egyesült Államok Kongresszusa az 1774-től 1873-ig terjedő időszakban nem tárgyalt semmiféle olyan törvényjavaslatot, amelynek célja a német nyelv hivatalossá tétele lett volna. Ezen állítást a *Library of Congress* egy évszázadnyi törvényhozói tevékenységet felölelő adatbázisában lefolytatott on-line kulcsszavas keresésem eredményére alapozom. A gyűjtemény a következő teljes szövegű dokumentumok elektronikus elérését teszi lehetővé (*A Century of Lawmaking for a New Nation: U.S. Congressional Documents and Debates* 1774-1873):

- *House Journal*: a Képviselőházi Napló tartalmazza a Kongresszus alsóházában tárgyalt napirendi pontok részletes listáját valamint a szavazások eredményét;
- *Senate Journal*: a Képviselőházi Napló felsőházi megfelelője;
- *Senate Executive Journal*: a Szenátus elnöki kinevezéseket és államközi szerződéseket érintő állásfoglalásainak jegyzéke;
- *Journals of the Continental Congress*: az Első és a Második Kontinentális Kongresszus (1774, 1775-89) üléseiről szóló napi feljegyzések összessége;
- *Elliot's Debates*: a tagállamok küldötteinek az 1787-es alkotmány elfogadásával kapcsolatos vitáiról fennmaradt dokumentumok John Elliot által rendszerezett gyűjteménye;
- *Farrand's Records*: az 1787-es Alkotmányozó Gyűlés vitáinak Max Farrand gondozásában 1911-ben kiadott anyaga;
- *Maclay's Journal*: William Maclay pennsylvaniai szenátor naplójegyzetei (1789-91);
- *Journals of the Confederate Congress*: a Konföderáció törvényhozó testületének jegyzőkönyve.

A Kongresszusi Évkönyv (*Annals of Congress*) teljes szövegű lekérdezése még nem lehetséges, ezért ebben a dokumentumban – amely a *House* és *Senate Journal*nél részletesebben közli a törvényhozás által tárgyalt javaslatokat és egyéb eseményeket 1789-től 1824-ig – az elemzés szempontjából fontosnak ítélt dátumok alapján határoltam be a szükséges információkat. Az *Annals of Congress* hátránya viszont az, hogy összeállítására csak 1834 és 1856 között került sor, főképp újságcikkek és egyéb tudósítások alapján.

Az *„official language"* szókapcsolat a teljes szövegű keresést lehetővé tevő dokumentumokban összesen egyszer szerepel, de akkor is a hivatalos szóhasználatot, és nem a hivatalos nyelvet jelöli. 1863 januárjában Jefferson Davis, a szakadár déli államok elnöke vezetett be e szavakkal („I quote the official

language") egy idézetet az európai nagyhatalmak tengeri hadviselést érintő alapelveivel kapcsolatban (*C.S. Congress Journal.* 1863. 14 January.).

A *„German language"* összetétel 78-szor fordul elő a fent említett forrásokban, 76-szor a jelen vizsgálat szempontjából csaknem mellékes eseményekkel, illetve időszakokkal kapcsolatban. Leggyakrabban 1862 áprilisában bukkan fel a Képviselőházi Napló feljegyzéseiben, amikor is főként pennsylvaniai és marylandi német közösségek arra kérték a szövetségi kormányt, hogy gondoskodjon a Patent Office mezőgazdasági jelentéseinek német fordításáról. A petíciók nyilván összefüggnek az 1862-es Homestead Act elfogadásával, melynek értelmében minden 21 évnél idősebb családfő 65 hektárnak megfelelő földterülethez juthatott a szövetségi állam tulajdonában lévő nyugati területeken. A második jelentős számú előfordulás a különböző elnöki beszédek és üzenetek német nyelvű megjelentetéséhez kapcsolható. A pennsylvaniai német kisebbségek által benyújtott harmadik leggyakoribb kérés pedig a West Point-i katonai akadémián létesítendő német professzori státuszra irányult.

A Mühlenberg-legenda alapját képező eseményekre vonatkozó első feljegyzés 1794. január 9-én került be a Képviselőházi Naplóba:

> A petition of a number of Germans, residing in the State of Virginia, was presented to the House and read, stating the inconveniences to which they are subjected, from an entire ignorance of the English language, and praying that a certain proportion of the laws of the United States may be printed in the German language. Ordered, That the said petition do lie on the table. (*U.S. House Journal.* 1794. 3rd Cong., 1st sess., 9 January.)

A kérelem egyáltalán nem érintette sem a német, sem az angol nyelv státuszát, hiszen mindössze arról szólt, hogy egy „bizonyos számú" virginiai német kisebbségi, aki egyáltalán nem beszélt angolul, szerette volna anyanyelvén olvasni az Egyesült Államok törvényeit.

A *House Journal* 1794. november 28.-i bejegyzése szinte szó szerint megegyezik a januárival. Az egyetlen pontosítás a kérelmezők lakóhelyét érinti, itt már a megye is szerepel:

> A petition of a number of Germans, residing in the county of Augusta, in the State of Virginia, was presented to the House and read, stating the inconveniences to which they are subjected, from an entire ignorance of the English language, and praying that a certain portion of the laws of the United States may be printed in the German language. (*U.S. House Journal.* 1794. 3rd Cong., 2nd sess., 28 November.)

A petíció ugyanúgy döntés nélkül napirenden maradt, mint 10 hónappal korábban. Az 1794-es évre vonatkozó *House Journal*ben – a fent említetteken kívül – három másik alkalommal is található utalás az Augusta megyei németek

kérvényére. Március 20.-án az ügyet a Mr. Preston, Mr. Heister és Mr. Peter Mühlenberg (a Képviselőház elnökének testvére, a függetlenségi háború veterán tábornoka) képviselőkből álló bizottság hatáskörébe utalták:

> Ordered, That the petition of a number of Germans residing in the State of Virginia, which lay on the table, be referred to Mr. Preston, Mr. Heister, and Mr. Peter Muhlenberg; that they do examine the matter thereof, and report the same, with their opinion thereupon, to the House. (*U.S. House Journal.* 1794. 3rd Cong., 1st sess., 20 March.)

Tudjuk, hogy április 1-jén Mr. Preston ismertette a bizottság véleményét a Ház előtt, és a kérdés továbbra is napirenden maradt:

> Mr. Preston, from the committee to whom was referred the petition of a number of Germans, residing in the State of Virginia, made a report; which was read, and ordered to lie on the table. (*U.S. House Journal.* 1794. 3rd Cong., 1st sess., 1 April.)

December 1-jén a petíció ismét visszakerül a bizottsághoz:

> Ordered, That the petition of a number of Germans, residing in the county of Augusta, in the State of Virginia, which lay on the table, be referred to the committee last appointed. (*U.S. House Journal.* 1794. 3rd Cong., 2nd sess., 1 December.)

Az *Annals of Congress* még ennél is kevesebb információval rendelkezik a németek petícióját illetően: az 1794-es évben mindössze a fent idézett november 28.-i és december 1-jei *House Journal* bejegyzések másolatait tartalmazza az üggyel kapcsolatban.

A kérelem sorsát megpecsételő szavazásra 1795-ben került sor. Január 13.-án a Képviselőház ismét tárgyalta a javaslatot. Az *Annals of Congress* tanúsága szerint elhúzódó vita alakult ki a szövetségi törvények kihirdetésének leghatékonyabb módjáról, és egyik felmerülő megoldás sem nyerte el a Képviselőház tetszését:

> The House went into a Committee of the Whole on the means of promulgating the laws, Mr. Cobb in the Chair. A great variety of plans were proposed, but none that seemed to meet the general sense of the House. (*Annals of Congress* 1795, 1082.)

Szavazásra is sor került, de az indítvány tárgya az ülés elnapolása volt a téma napirenden tartása mellett:

> After much miscellaneous conversation it was moved that the Committee should rise, the Chairman reported progress, and asked leave to sit again. The motion was negatived – ayes 41, noes 42. (ibid.)

A 42-41 arányú nemleges szavazás tehát csak egy meglehetősen kis jelentőségű mozzanatot döntött el, de azt sem véglegesen:

> It was then moved by Mr. W. Smith that a committee consisting of a member from each State in the Union should confer on this subject. This was agreed to... (ibid.)

Újabb bizottság alakult a kérdés további megvitatására, ezúttal az Unió mindegyik állama képviseltette magát a testületben, sőt még a nem inkorporált Délnyugati Terület is jogot szerzett egy fő delegálására.

Frederick Augustus Conrad Mühlenberg szerepét és a viták tartalmát az idézett dokumentumok egyáltalán nem említik. Csupán anglofil magatartásából és abból a tényből, hogy hallei egyetemi tanulmányai ellenére sem tudott folyékonyan beszélni németül (*Biographical Directory of the US Congress*) lehet arra következtetni, hogy ellenezte a virginiai németek petícióját. Mindenesetre néhány hónappal később végleg sikerült aláásnia politikai támogatottságát német kisebbségi választói körében, amikor republikánus honatyaként kulcsfontosságú szavazattal járult hozzá a sokak véleménye szerint megalázó kitételeket is tartalmazó, John Jay nevéhez fűződő brit–amerikai szerződés ratifikálásához. E lépése következtében elveszítette az 1796-os választást, feldühödött sógora pedig késsel támadt rá (Baron, 1990). Mühlenberg a szerződés végrehajtásához szükséges pénzügyi keret biztosításáról szóló határozat meghozatalában játszott sorsdöntő szerepet 1796. április 29-én:

> Resolved That it is expedient to make the necessary appropriations for carrying the Treaty with Great Britain into effect. The House divided, forty-nine for the resolution, forty-nine against it. It remained for the Chairman, Mr. Muhlenberg to decide. (*Annals of Congress* 1796, 1280.)

Ezt a döntést mosták össze később a virginiai németek kérelmével kapcsolatos huzavonával, illetve a német nyelv státuszáról határozó sosemvolt szavazással.

Az 1795. január 13-i vita sikertelenségét követően a Képviselőház február 16-án ismét napirendre tűzte a szövetségi törvények kihirdetésének módjáról szóló bizottsági vélemények megvitatását. Az álláspontok ez alkalommal sem voltak egységesek. A republikánus Thomas Hartley, pennsylvaniai képviselő a törvények lefordítása mellett érvelt, mivel ennek áldásos hatásáról saját választói körében is meggyőződhetett. Az idősebb generációhoz tartozó németektől nem lehetett elvárni, hogy rövid idő alatt megtanuljanak angolul, a törvények ismeretének hiánya viszont a whiskey-lázadás idején ahhoz vezetett, hogy számos becsületes ember esett a hazug agitáció áldozatául:

> The clause relating to the publishing of the laws in the newspapers, and in the German language, produced each of them a discussion of some length. ... In favor of printing part of the edition of laws in the

> German language, Mr. Hartley said it was perhaps desirable that the Germans should learn English; but if it is our object to give present information, we should do it in the language understood. The Germans who are advanced in years cannot learn our language in a day. It would be generous in the Government to inform such persons. Many honest men, in the late disturbances, were led away by misrepresentation; ignorance of the laws laid them open to deception ... It had been the practice in Pennsylvania to publish the laws in English and German. Good consequences had resulted from it. (*Annals of Congress* 1795, 1228-29.)

Az ellentábor képviseletében William V. Murray Angliát hozta fel példának, ahol soha nem volt szokás például velszi vagy gael nyelvre lefordítani a törvényeket, holott így százezreket zártak ki az informálandók köréből:

> Mr. Murray said that it had never been the custom in England to translate the laws into Welsh or Gaelic, and yet the great bulk of the Welsh, and some hundred thousands of people in Scotland, did not understand a word of English. (*Annals of Congress* 1795, 1229.)

A kritikus szavazás, amelyben a Ház elutasította a fordítást, nem került be a feljegyzések közé. Az elfogadott határozat mindössze arról rendelkezik, hogy a jelen kongresszusi ülésszak befejezéséig később pontosítandó számú jogszabálygyűjteményt kell kinyomtatni, amelyek magukban foglalják az Egyesült Államok Alkotmányát, a hatályos törvényeket és a szerződések szövegét. A példányokat pedig a képviselők számarányának megfelelően kell szétosztani az egyes államok között:

> Resolved, That there be printed, under the direction of the Secretary of State, a complete edition of ____ copies of the laws, to the close of the present session of Congress, to include the Constitution of the United States, the public acts which are now in force, and the treaties,... and that they be divided among the respective States... according to the rule for apportioning Representatives. (ibid.)

A határozatban a német nyelvről említés nem történik. Az idézett szöveget a Szenátus is jóváhagyta, George Washington pedig néhány héttel később aláírásával szentesítette az „English-only" szellemében fogant korai rendelkezést. Az Egyesült Államok *de facto* hivatalos nyelvének domináns pozíciója még jelképesen sem sérült az 1795-ös év kongresszusi csatározásai során.

## Összegzés

Áttekintve a német nyelv helyzetét az USA függetlenségének deklarálását követő két évtizedben megállapítható, hogy a pennsylvaniai németség relatíve nagy számaránya sem bizonyult elégségesnek ahhoz, hogy az (amerikai) angol

nyelv státuszát – akár tagállami szinten – komolyan megkérdőjelezze. Ehhez valószínűleg hozzájárult az a tény, hogy az Európában üldözött vallási csoportok körében – néhány kortárs véleménye ellenére – nem volt jellemző a szokatlanul erős asszimiláció-ellenes magatartás az újhazával szemben, illetve a hagyományaikhoz körömszakadtáig ragaszkodó szekták tagjai honfitársaikkal sem alakítottak ki egységes érdekképviseleti politikát nyelvük megőrzése és pozíciójának törvényes elismertetése céljából. Adams megemlíti, hogy 1837-re már megszűnt a többségi igény a kétnyelvű elemi iskolai oktatásra a pennsylvaniai német kisebbség körében, bár néhány – főként vidéki és egyházi kezelésben lévő – tanintézet még a 20. század elején is kizárólag németül oktatott (1993b).

Frederick Augustus Conrad Mühlenberg – aki maga is inkább „Muhlenberg"-nek írta a nevét – meglehetősen kevés szerepet játszott a német nyelvhasználat szövetségi szintű korlátozására irányuló törekvésekben. Az általa 1795. január 13-án leadott szavazat jelentősége akkor is minimális, ha valóban ő határozott az ülés elnapolásáról szóló kérdésben, hiszen ez érdemben nem befolyásolta az Augusta megyei németek petíciójának sorsát. Mühlenberg részéről fontosabb állásfoglalás volt a brit–amerikai szerződéssel kapcsolatos döntése, amelynek népszerűtlensége kihatott politikai szerepének későbbi, kedvezőtlen megítélésére, de ez a lépés a német nyelvhasználat kérdésével még csak érintőlegesen sem hozható kapcsolatba.

A rendelkezésre álló összes releváns szövetségi törvényhozási dokumentum elemzése eredményére hivatkozva teljes biztonsággal állíthatjuk, hogy az Egyesült Államokban (1996 előtt) soha nem rendeztek sem képviselőházi, sem szenátusi szavazást a hivatalos nyelv kérdését illetően. Ha az amerikai „olvasztótégely", illetve – Einar Haugen szóhasználatával élve – „fordított Bábel" nyelvi és kulturális asszimiláló erejét valaha is reális veszély fenyegette, akkor az nem a 18. század második felében és nem a német nyelv részéről jelentkezett.

## Irodalom


A Century of Lawmaking for A New Nation. U.S. Congressional Documents and Debates 1774-1873. *American Memory*. Library of Congress. Online dokumentum: http://lcweb2.loc.gov/ammem/amlaw/lawhome.html

**Adams, W. P.** (1993a) Seven Million Germans Were Once "Foreigners". In: *The German-American Ethnic Experience*. Indianapolis: Max Kade German-American Center, Indiana University-Purdue University. Online dokumentum: http://www-lib.iupui.edu/kade/adams/chap1.html

**Adams, W. P.** (1993b) German or English? In: *The German-American Ethnic Experience*. Indianapolis: Max Kade German-American Center, Indiana University-Purdue University. Online dokumentum: http://www-lib.iupui.edu/kade/adams/chap7.html

*Annals of Congress*, 3rd Cong., 2nd sess., 1082.

*Annals of Congress*, 3rd Cong., 2nd sess., 1228-29.

*Annals of Congress*, 4th Cong., 1st sess., 1280.

**Baron, D.** (1990) *The Legendary English-Only Vote of 1795*. Online dokumentum: http://www.watzmann.net/scg/german-by-one-vote.html

Biographical Directory of the United States Congress 1774-Present. *Muhlenberg, Frederick Augustus Conrad*. Online dokumentum: http://bioguide.congress.gov/scripts/biodisplay.pl?index=M001063

**Brogan, H.** (1990) *The Penguin History of the United States of America.* London: Penguin Books.
C.S. *Congress Journal*, 14 January 1863.
**Crawford, J.** (2000) *At War With Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
**Crawford, J.** (2001a) Language Legislation in the U.S.A. In: *Language Policy.* Online dokumentum: http//ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/langleg.htm
**Crawford, J.** (2001b) The Muhlenberg Legend: Official Languages in U.S. History. In: *Language Policy.* Online dokumentum: http//ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/can-muhl.htm
**Tatalovich, R.** (1995) *Nativism Reborn? The Official English Movement and the American States.* Lexington: The University Press of Kentucky.
U.S. *House Journal.* 3rd Cong., 1st sess., 9 January 1794.
U.S. *House Journal.* 3rd Cong., 1st sess., 20 March 1794.
U.S. *House Journal.* 3rd Cong., 1st sess., 1 April 1794.
U.S. *House Journal.* 3rd Cong., 2nd sess., 28 November 1794.
U.S. *House Journal.* 3rd Cong., 2nd sess., 1 December 1794.

## BESZÉDKUTATÁS 2002

**A konferencia témája**: Kísérleti beszédkutatás

**Az alábbi témakörökben várjuk az előadásokat**:
laboratóriumi fonológia, műszeres fonetikai vizsgálatok, kísérleti pszicholingvisztika, kísérleti beszédpatológia, beszédanalízis szintézissel, életkori tényező(k) a beszédtevékenységben, a beszéd modellezése, beszédfelismerés és beszédgenerálás, esettanulmányok.

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

**Előadás tartására jelentkezés**: a téma 10 soros összefoglalójának elküldésével postán vagy e-mailen

**Határidő**: 2002. május 20.
**Cím**: Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, 1068 Budapest, Benczúr u. 33.
(Tel.: 321-4830/172). E-mail: menyhart@nytud.hu

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

Gósy M. (szerk., 2000) *Beszédkutatás 2000. Beszéd és társadalom.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 191 p.
Kiefer F. és Gósy M. (szerk., 2001) *Helyzetkép a magyar nyelvtudományról.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 156 p.
Gósy M. (szerk., 2001) *Beszédkutatás 2001. Elméleti és alkalmazott fonetikai tanulmányok.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 205 p.

## SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM, JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLAI KAR, ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉKÉNEK KIADVÁNYAI

**ZÁNTHÓ RÓBERT:** *Generalia,* Szeged, 1994. 283. Nyelvészeti Füzetek 1. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László

**GÁL BÉLA – ZALKA ZSOLT:** *A nagycsoportszöveg – a mikrokozmosz egy megértési modellje,* Szeged, 1994. 46. Nyelvészeti Füzetek 2. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László

**TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ:** *Pápuáktól a Pioneerig*, Szeged, 1994. 184.; 2. javított kiadás, 1997. Nyelvészeti Füzetek 3. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László

**VASS LÁSZLÓ – BOLDIZSÁR KLÁRA:** *Vallásos szövegek szemiotikai textológiai megközelítése.* Szeged, 1995. 84. Nyelvészeti Füzetek 4. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László (megrendelhető)

**TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ** (szerk.): *A nyelvtanár-továbbképzés egy lehetséges modellje,* Szeged, 1996. 316. Nyelvészeti Füzetek 5. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László (megrendelhető)

**CSABA FÖLDES:** *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch – Ungarisch.* Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 1., Szeged, 1997. 244. Sorozatszerk.: Tóth Szergej, Vass László (megrendelhető)

**OLAJOS TERÉZIA** (szerk.): *Byzance et ses voisins.* Mélanges à la mémoire de Gyula Moravcsik à l'occasion du centième anniversaire de sa naissance, Szeged, 1994. 166. (megrendelhető)

**TÓTH SZERGEJ – VASS LÁSZLÓ** (szerk.): *Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. Bibliográfia 1985-1994.* Szeged, 1995. (megrendelhető)

**TÓTH SZERGEJ** (szerk.): Nyelvészet és társadalom. Multimédiás CD-ROM. Szeged, Infotec Kft, 1999. ISBN: 963-03-9411-6 (megrendelhető)

### Előkészületben:

**SULYOK HEDVIG:** Magyar-olasz és olasz-magyar szójegyzék a kora újkori dokumentumok értelmezéséhez Verancsics Faustus Dicdionariuma alapján, Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 2., Szeged, 2001. 200.

**TÓTH SZERGEJ:** Nyelvészeti tesztek, feladatok, megoldások, Szeged, 2002. Nyelvészeti Füzetek 6. Szerk.: Tóth Szergej, Vass László

**A kiadványok megrendelhetők:**

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Telefon: +36 62 456-040,
e-mail: alknyelv@lib.jgytf.u-szeged.hu; www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**VESNA MILDNER**

Department of Phonetics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb

*vmildner@hotmail.com*

# Representation of Language Functions in the Bilingual Brain

Studying cerebral organization and representation of language functions has been an integral part of neuroscientific research since its very beginnings. The awareness that there is some system in how the brain perceives, stores and processes linguistic information has been particularly strong since the 19th century. The development of new, sophisticated tools and methods of registering the activity of the intact brain while performing various tasks has shed new light on the issues that could until recently be addressed only by clinical and behavioral studies. However, in spite of their shortcomings and limitations, clinical and behavioral methods offer a vast body of evidence that is best understood and interpreted when combined with the insights gained by techniques such as positron emission tomography (PET), event related potentials (ERP), functional magnetic resonance imaging (fMRI) and regional cerebral blood flow (rCBF), to name just a few. In this article we will talk briefly about the cerebral representation of language functions in general, about some views on bilingualism, including the neurolinguistic organization of bilinguals, and present some behavioral data resulting from the studies of Croatian – English bilinguals.

## Cerebral representation of language functions

The study of cerebral representation of language functions has addressed a wide variety of topics such as: anatomic and functional asymmetries, and consequently lateralization i.e. cerebral dominance, developmental issues, plasticity, gender differences, handedness, modality and category specificity, and language specificity.

Anatomic differences between the left and the right cerebral hemispheres that underlie, at least in part, the functional asymmetries include the larger *planum temporale*, larger parietal operculum, longer Sylvian fissure, greater surface of the prefrontal region and greater specific weight of the left hemisphere compared with the right. On the other hand, it has been found that in the right hemisphere there are one to three Heschl gyri (as opposed to only one in the left hemisphere), that the temporo-parietal region is larger, and that there is more tissue (and overall greater mass) than in the left hemisphere. The gray-to-white-matter ratio favoring the gray matter in the left hemisphere is thought to be one of the reasons for the left hemisphere being more analytical as opposed to the right hemisphere in which a relatively greater proportion of white matter is believed to contribute to its holistic processing.

The greatest neuronal growth spurts chronologically correspond roughly to the periods of the greatest ability to learn new material, which have been often

referred to as critical or sensitive periods. It should be emphasized that, contrary to some early beliefs, there is no one critical period or a clearcut timeframe outside of which no learning is possible (such as puberty, for example). Some degree of plasticity is present until late in life, allowing the acquisition and learning of new material, as well as reorganization of cerebral functions after injury or stroke (reviewed in Mildner, 1994).

There is ample evidence that in more than 90% of right-handers and even in over 70% of left-handers the left hemisphere is dominant for language. This dominance is established very early in life, and it has been shown to be more prominent in men than in women. There is some indication that the expressive side of language processing is more clearly lateralized than perception.

With respect to functional asymmetries in language processing some general points of agreement have been reached during decades of research. They are briefly summarized below. It should be stressed, however, that the differences are mostly in the degree of one or the other hemisphere involvement rather than exclusive.

## Left hemisphere

All language functions, particularly syntax
Phonological store in the area where the parietal, occipital and the temporal lobes meet
Generating verbs to nouns
Speech rhythm
Speech recorded backwards
Phonological tone
Consonants (particularly stops; within the category of fricatives, those whose cues are formant transitions rather than noise frequency)
Listening in adverse conditions (filtered speech, speech in noise, gating)
Reading
Writing
Arithmetic

## Right hemisphere

Ideographic script (*kanji* as opposed to *kana* which is more left-lateralized)
Recognition of written words
Distinction between physically similar letters
Comprehension of speech better than comprehension of script
Knows the properties and the use of objects, but not their names (anomic)
In expressive mode: swear words, clichés, automatic phrases
Simple grammatical (syntactic) rules

Understands verbs, associates nouns to verbs, obeys orders (as long as no verbal response is required)
Controls extralinguistic context
Integrates facts into a greater coherent whole
Tone, prosody
Emotions, humor, irony
Imaginable words (nouns vs. function words)

It is thought that the lexicon (and semantics in general) is more widely distributed. Vowels have been found to be bilaterally represented except in adverse listening conditions in which case the left hemisphere is more active.

These findings are constantly undergoing revision and re-examination. Since many of them have been based on clinical population and/or behavioral studies with widely differing methodology and subjects they are very often difficult or impossible to replicate and verify, and any cross-study comparisons are doubtful at best.

A number of models trying to explain and predict cerebral representation of language functions have been proposed (Kalat, 1995). One of the best known is the Wernicke-Geschwind model that proposes several distinct cerebral areas essential for language functioning in the auditory and visual modality. According to that model, spoken (written) information is passed from the primary auditory (visual) cortex in the temporal (occipital) lobe to Wernicke's area in the posterior region of the left temporal lobe (dominant hemisphere) where comprehension takes place. If verbal response is required the information is further passed via the arcuate fasciculus to Broca's area in the lower prefrontal cortex of the dominant hemisphere where coding for expressive speech occurs. Some of the problems with this model are that it is too localistic, it is serial in nature, which human perception is not, it does not predict the activity of the right hemisphere during language processing, it does not account for cases of either expressive (Broca) or sensory (Wernicke) aphasias without damage to the respective areas, and conversely it does not account for the cases of the absence of aphasic symptoms after damage to those areas. On the other hand, neural-network based models account for the activity in the non-dominant hemisphere in addition to the dominant one; according to them the information is more widely distributed, which among other things makes them more resistant to damage to a certain limited area; they are parallel in nature, adaptable and able to learn from experience, and some more advanced versions even allow for cell death (apoptosis). Obviously those models, that may be referred to as parallel distributed processing models, resemble more closely the actual functioning of the human brain (see Ryalls, 1996, for a brief review). This has been confirmed by numerous studies involving techniques of registering cerebral activity.

## Bilingualism

Bilingualism as a topic of particular interest in psycholinguistics, language acquisition and learning, and cognitive science in general, has been attracting a lot of attention among linguists, psychologists, speech therapists and neuroscientists. There have been periods when bilingualism has been stigmatized due to supposedly negative effects on the mental and verbal development of children. Volumes have been written on advantages and disadvantages of bilingualism, on its types and definitions addressing questions such as what constitutes a true bilingual, how does one become a bilingual, what is the relationship between the bilingual's languages, what is the chronological cut-off point after which it is virtually impossible to be called bilingual etc. (Romaine, 1989).

Those issues will not be elaborated here, but for the purposes of setting a background for further discussion about the neurological organization of bilinguals I would like to agree with Grosjean (1997) in defining bilingualism as the use of different languages or dialects in different domains or situations for different purposes, with different interlocutors. Obviously, if we accept such a definition, a bilingual is a person who has (not necessarily equal) command of two languages, two dialects or a language and a dialect – hence the possiblity for someone to be either a balanced or a dominant bilingual. We also have to agree then that as long as it is possible to acquire any kind of communicative competence (be it just in some aspects of language functioning, such as reading, writing or speaking) it is possible for someone to become a bilingual even at the age not traditionally thought as being within the critical or sensitive period. This allows the categorization of bilinguals based on the age of acquisition/learning of the other language into early (before the age of 6), late (after the age of 6) and adult (any time post-adolescence).

For lack of a better classification it has been generally accepted to talk of three types of bilinguals with respect to their inter-language relationship: compound, also called compact by some authors, coordinate and subordinative. According to this categorization, compound bilinguals have acquired both languages concurrently before the age of 6 (supposedly from parents each speaking one of the languages). They have one set of lexical concepts and can express them with words from either language. Coordinate bilinguals have learned the second language before puberty within or outside the family. They have two sets of lexical concepts and the words of the two languages are entirely separate. Subordinative bilinguals have acquired one language as the mother tongue, and the other later in life, by means of the first. They have lexical concepts only in the mother tongue, and any interpretation or production is mediated by their first language. Obviously, few if any, bilinguals fit clearly into one type.

Several authors have tried to solve these problems by proposing different models. Perhaps the closest to Levelt's model for monolingual speakers (1989) is de Bot's bilingual production model (1992). He proposes three subsystems for

language production, a subsystem for comprehension, and the lexicon (involved in production and comprehension). The three subsystems of language production are the conceptualizer, the formulator and the articulator. The **conceptualizer** is a preverbal stage – it contains concepts, i.e. information that can be expressed by means of words in either language. The **formulator** roughly corresponds to Levelt's stage of lexical selection and subsequent stages – here the right lexical units are selected and appropriate rules are implemented (grammatical, phonotactic). At this stage the bilinguals differ depending, among other factors, on the age and method of acquisition/learning of the languages, fluency and use. The **articulator** obviously corresponds to Levelt's stage of turning the phonetic gestural score into articulation. Here, the selected language is finally verbalized by transforming the strings of syllables into articulatory gestures (patterns). It is plausible, as suggested by some authors (see Fabbro, 1999 for a review), that both languages are activated paralelly at all levels except at the final level of articulation, where the language not selected is inhibited.

## Neurolinguistic organization of bilinguals

The questions about neurolinguistic organization of bilinguals have been asked in parallel with those about the cerebral representation of language functions in general. Naturally, when studying neurolinguistic aspects of bilingualism there are a number of additional factors that have to be considered. It has been argued that variables such as gender, handedness, age of acquisition/learning, methods and strategies of acquisition/learning, use, degree of competence, order of acquisition/learning, and language specificities (e.g. writing/reading, such as type of script or the orientation of writing and reading, the use of tone in language, etc.) have varying degrees of influence on the representation of the two languages in the bilingual's brain.

Paradis (1994) has suggested that bilinguals store their two languages in separate memory systems. The first language (L1) is stored in implicit (procedural) memory, by means of implicit strategies, as opposed to the second language (L2) that involves mental translation processes, explicit learning of grammar and is stored in explicit (semantic, episodic, autobiographical) memory. The first language is represented in basal ganglia, cerebellum and specific cortical areas, whereas the second language is represented more diffusely in the cerebral cortex. Accordingly, acquisition and learning involve separate cerebral structures: acquisition includes emotional systems, and both cortical and subcortical structures, whereas learning procedes mainly in the cerebral cortical areas. Acquisition, most often associated with L1, is carried out by natural modalities and in an informal environment, as opposed to learning, that takes place in a predominantly institutional setting by means of formal modalities and rules.

Based on the studies of bilingual and poliglot aphasias, Paradis has proposed five hypotheses of how languages are represented:

1. extended system hypothesis – languages are undifferentiated, i.e. elements of various languages are processed as alloelements;
2. dual system hypothesis – each language is represented independently in separate circuits;
3. tripartite system hypothesis – items that are identical in both languages are represented in a single underlying neural substrate, whereas those that are different each have their own separate representation;
4. context of acquisition hypothesis – languages that are acquired in different contexts are neurofunctionally more separately represented than those acquired in the same context; and
5. subsystem hypothesis – bilinguals have two subsets of neural connections, one for each language, within the same cognitive system (the language system); this hypothesis accounts for all patterns of recovery as well as with the ability to mix languages at each level of linguistic structure.

De Bot's bilingual production model also addresses the question of neural substrates of the three subsystems. The conceptualizer, that is not language-specific, is supposedly represented in the most anterior portions of the frontal lobe of both hemispheres and in some parieto-temporal areas of the left hemisphere. The formulator is probably represented in common cortico-subcortical structures and different languages are kept separate by neurofunctional mechanisms. Syntax (grammar) and phonology of the two languages are most likely to be separate in late learners. According to him, in fluent bilinguals the lexicon is probably represented in common neural structures that are located in the parieto-temporal areas. De Bot believes that late bilinguals differ from the early ones in the organization of their syllable and prosodic aspects in the articulator – late bilinguals having independent stores for each language and early bilinguals having one store containing all elements of both languages.

There are several lines of evidence that have been offered as possible explanations of cerebral representation of the bilingual's languages: clinical and behavioral research, and studies of brain activity during various tasks.

Cases of a Dutch-English male right-handed bilingual and a Spanish-English female left-handed bilingual have shown that there are centers common to both languages, but also centers showing differential inhibition effects for the two languages (Ojemann and Whitaker, 1978). Some earlier studies have suggested that L2 tends to have more diffuse representation in the left hemisphere, but later studies have shown the opposite (for reviews see Albert and Obler, 1978; Fabbro, 1999).

Listening to stories in L1 and L2 has exhibited different activation of the two hemispheres – greater activation in the right hemisphere was found for L2 than for L1. A number of studies on monolinguals have shown greater activation of the left-hemisphere frontal lobe during processing closed-class words, as opposed to the greater activation of the posterior regions of the left hemisphere during processing open-class words. The absence of clear activation in the fron-

tal regions of the left hemisphere during syntactic processing in late bilinguals has been taken as evidence that other brain structures account for the organization of the grammatical aspects of L2.

Interesting results of an fMRI study have been reported by Kim, *et al.* (1997). They found that within the Broca's areas of the late bilinguals' second languages were spatially separated from the native languages, whereas in early bilinguals L1 and L2 tended to be represented in common areas. On the other hand, within the regions corresponding to Wernicke's area there was little or no separation between the languages, regardless of the age of acquisition/learning of L2.

There have been ample data from the cases of recovery from aphasia in bilinguals and polyglots, but with little conclusive evidence (see Fabbro, 1999, for review). Bilingual or polyglot aphasia may be manifested as an imbalance between activation and inhibition of L1 and L2, as greater difficulty in switching between languages or as pathological fixation on only one language. Different individuals undergo different patterns of recovery for reasons unknown. There have been attempts to rationalize those differences as depending on a number of exogenous factors, such as what language was the patient speaking at the moment of aphasia onset, what language was acquired/learned first, which language was better known, different modalities of language use, even as depending on psychological factors. It was found that at least in some cases the inaccessible language was not destroyed but inhibited. Parallel recovery from aphasia, that has been found in 40% of all cases speaks in favor of the two languages being organized in the same areas. On the other hand, selective aphasia is taken as evidence for functional separation of the languages, although they may not be necessarily organized in different cerebral areas. Cases of alternate antagonism speak in favor of independent mental systems in the two hemispheres. Some clinical cases of pathological switching and mixing indicate that the mechanisms accounting for language selection and inter-language switching are to be found in the right hemisphere, but there have also been cases of left hemisphere lesions resulting in identical consequences (Paradis, in press). It is, therefore, not clear whether there is a neuroanatomical center responsible for the activation/inhibition of the bilingual's languages.

However, it seems clear that there is no mechanism in bilinguals that is not already present and operative in monolinguals, i.e. cerebral organization does not qualitatively differ from that in monolinguals. For example, a switching mechanism, that has been attributed much importance in the discussion about bilinguals, exists in monolinguals as well and is manifested as switching between the speech registers (formal vs. colloquial) in the same monolingual person. It has also been shown that both languages are vulnerable to left-hemisphere damage in the same proportion as monolinguals. Minkowski and Paradis (see Fabbro, 1999 for a review) have concluded that the differences between the two languages are physiological rather than anatomic – the same centers are involved, but the same active elements are combined in different ways. Such a view is in

keeping with the neural networks approach to language functioning. Within that framework it may be said that the two languages are subserved by different circuits intermingled in the same language areas. They are macroanatomically identical, but microanatomically different neural circuits.

An obvious area of intact bilingual's functioning to look for evidence of the organization of the two languages is simultaneous interpreting (Fabbro, 1999). It has been posited that both hemispheres are used concurrently during simultaneous interpreting. The left hemisphere is involved in the recognition of the source message and translation and reproduction of the target message, while the right hemisphere takes care of the emotional-attentive tasks and controls the nonverbal and pragmatic features of communication. Indeed, experienced simultaneous interpreters rely heavily on nonverbal contextual signs, including gestures, facial expressions, and tone of voice because they provide precious information that supplements and anticipates the verbal substance. Clearly, both languages must be active at the same time, but probably not to the same extent. The unselected language is not totally inhibited – its threshold of activation is temporarily raised high enough to prevent self-activation, but not high enough to preclude comprehension and subsequently interpreting. The more habitual the mixing the lower the threshold. It is logical to assume that the two languages are dissociable within the same speaker, and that comprehension is dissociable from expression – how else would interpreters listen to the source language and talk in the target language with such a short time lag? What, perhaps, is not so clear at first sight, but can easily be tested, is that translation ability is dissociable from the ability to use the two languages – in other words, perfect (balanced) bilinguals do not necessarily make good interpreters.

Besides the influence of the already mentioned specific factors, taking into consideration everything that has been said above, it seems plausible that the two languages of a bilingual are not represented equally at all levels (e.g. biochemical, anatomical, neurofunctional, psychological, linguistic). That may account for some of the great variability of data, obviously due to the fact that not all studies tap into the same levels of representation.

In the past several decades numerous behavioral studies of bilinguals' language functioning have tried to answer the question of possible differential lateralization of the two languages mostly by means of the error rate and response time measurements. In that respect three major hypotheses have emerged: (a) left hemisphere is dominant for both languages, (b) L1 and L2 are lateralized differently – L1 in the left hemisphere, L2 in the right – the extent of the difference in lateralization and its possible shifts depending on the set of variables mentioned at the beginning of this section, and (c) neither language of a bilingual is as clearly lateralized as the single monolingual's language. In the section that follows, some studies addressing the issue of L1 and L2 lateralization on the example of the Croatian-English bilinguals are briefly reported.

## Some evidence from Croatian–English bilinguals

In order to avoid uncontrolled variability stemming from the effects of gender, age, handedness, time and duration of learning English, learning methods and environment, and command of English, 53 – 55 subjects (depending on the test) were chosen from among the pool of 149 pretested and interviewed subjects. In all the reported studies the subjects were female, right-handed, right-footed, without familiar sinistrality and with no history of neurological or hearing disorders. Their mean age was 20 years (range: 18 – 23). They were dominant (Croatian) sub(co)ordinative late bilinguals. They started learning English as a foreign language in a formal environment at the age of 9 – 10 and have done so for 8 – 9 years (throughout elementary and secondary school). All had scored 72% or better on a battery of tests of English. One common feature of all tests should also be pointed out here: the tests were always carried out on one language at the time, i.e. there was no mixing of stimuli from the two languages within one session. The time lapsed between the Croatian and the English testing session was one week for the tests of the same type. The order of languages tested was balanced across subjects. All the reported tests were administered auditorily and were designed to test speech perception. They were based on the neuroanatomical and neurphysiological fact that the auditory pathways are crossed and that in each cerebral hemisphere stimuli presented to the contralateral ear have precedence over the stimuli preseted to the ipsilateral ear.

In the dichotic listening test the stimuli used were integers from 1 through 10, and during the tests attention was controlled by instructing the subjects to direct their attention to the left ear, to the right ear or to attend equally to both ears. Typically, in that kind of test (Kimura, 1967; Mondor & Bryden, 1992) the subjects report more correctly and faster the stimuli from the ear contralateral to the dominant hemisphere. Such ear advantage may be expressed as laterality index, usually having the positive sign for the right-ear advantage (REA), indicating left-hemisphere dominance, and the negative sign for the left-ear advantage (LEA), indicating the right-hemisphere dominance; or simply by the differences in error rates and/or response times in reporting the stimuli presented simultaneously to the two ears. An additonal measure – laterality index calculated from the order of report – was introduced in the study of Croatian-English bilinguals (Mildner, 1999). Laterality indices calculated from the accuracy scores and from the order-of-report data for Croatian and English suggest that foreign-language processing is mainly a left-hemisphere function, with greater involvement of the right hemisphere than in monolinguals. With respect to the relationship between attention and hemispheric dominance, the following conclusions were reached: (a) ear advantage reflected the combined effects of attention and hemispheric dominance; (b) even when attention effects were taken into consideration, the left hemisphere exhibited greater control in linguistic processing than the right

hemisphere – this was particularly true of Croatian stimuli, indicating that L2 is more bilaterally represented than L1.

Another kind of a widely used behavioral test of hemisphere dominance for language processing is a rhyme test (Mildner & Rukavina, 1996). It has been argued that the phonological store is in the left cerebral hemisphere. It is, therefore, to be expected that the responses to the rhyming problems presented to the contralateral ear (i.e. right) would be faster and more accurate than to those presented to the left ear. In the study of Croatian-English bilinguals the subjects were asked to judge whether the pairs of stimuli alternately presented in quasirandom order and pattern to the left and the right ear rhymed or not. The responses were analyzed in terms of accuracy, response times and the laterality index was calculated from the accuracy data. No significant within-language ear advantage was found. The difference between Croatian and English was significant in terms of mean accuracy and response times (more accurate and faster responses to Croatian stimuli), but not in terms of the laterality index. However, there was a trend toward greater right-hemisphere involvement during processing of English stimuli: the laterality index for Croatian was 17.56 (REA – left-hemisphere dominance) and for English it was -2.47 (LEA – right-hemisphere dominance).

A test designed to check for possible hemispheric differences in simple semantic processing between the two languages involved simple arithmetic operations (addition, subtraction, multiplication, division) on integers from 1 through 10. The rationale for using numbers rather than lexical words was to avoid the pitfalls of imageability, language-specific frequency of occurrence, associations, connotations etc. The subjects were presented with arithmetic problems in the form of statements such as 2+2=4, and were asked to respond whether the statements were true or false (Mildner, in print). The responses were analyzed in terms of response times and accuracy and the laterality indices were calculated from accuracy data. Similarly to the results of the rhyme test, no significant within-language ear advantage was found. Here too, the difference between Croatian and English was significant in terms of mean accuracy and response times (more accurate and faster responses to Croatian stimuli), but not in terms of the laterality index. There was also a trend toward greater right-hemisphere involvement during processing of English stimuli: the laterality index for Croatian was 5.66 (REA – left-hemisphere dominance) and for English it was -1.13 (LEA – right-hemisphere dominance), but overall, as manifested by small absolute values of laterality indices, it seems that in both languages semantic processing is more symmetrically represented than phonological processing. This is in agreement with literature data reviewed in the section on representation of language functions in general.

In summary, it may be said that these three studies of Croatian-English bilinguals have demonstrated a great variability among subjects and a less pronounced left-hemisphere dominance than in monolingual literature (Albert &

Obler, 1978; Obler & Gjerlow, 1999). Although no statistically significant differences were found in functional cerebral asymmetry between L1 and L2, there was a clear trend toward greater involvement of the right hemisphere in the processing of the foreign language.

## Conclusion

The aim of this paper was not to provide answers to questions about how and where in the human brain language processing takes place, but to emphasize the fact that neurolinguistics is just a small segment of the wider interdisciplinary study of the human brain in action. It is a great challenge that can be met only if all the human and technological resources are pooled together, combining the results of different techniques, approaches, strategies and knowledge bases into a jigsaw puzzle that will probably never be completely filled. It is clear that language functioning is affected by many factors that are interdependent on many levels, and it is equally evident that bilingualism adds another dimension that has yet to be understood more fully.

## References

**Albert, M. L. & Obler, L. K.** (1978) *The Bilingual Brain.* New York, San Francisco, London: Academic Press.

**De Bot, K.** (1992) A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics* 13. pp. 1-24.

**Fabbro, F.** (1999) *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction.* Hove: Psychology Press Ltd.

**Grosjean, F.** (1997) Individual Bilingualism. In: Lengyel Zs., Navracsics J. & Simon O. (eds) *Applied Linguistic Studies in Central Europe* I. pp. 103-113.

**Kalat, J. W.** (1995) *Biological Psychology.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

**Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M., & Hirsch, J.** (1997) Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature.*

**Kimura, D.** (1967) Functional asymmetry of the brain in dichotic listening. *Cortex* 3. pp. 163-178.

**Levelt, W. J.** (1989) *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

**Mildner, V.** (1999) Functional Cerebral Asymmetry for Verbal Stimuli in a Foreign Language. *Brain and Cognition* 40/1. pp. 197-201.

**Mildner, V.** (in press) Some Quick Arithmetic. *Brain and Cognition.*

**Mildner, V. & Rukavina, Z.** (1996) Hemispheric specialization for phonological processing. In: McCormack, P. & Russell, A. (eds.) *Proceedings of the Sixth Australian International Conference on Speech Science and Technology.* pp. 385-389.

**Mondor, T. A. & Bryden, M. P.** (1992) On the relation between auditory spatial attention and auditory perceptual asymmetries. *Perception and Psychophysics* 52/4. pp. 393-402.

**Obler, K. L. & Gjerlow, K.** (1999) *Language and the Brain.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Ojemann, G. A. & Whitaker, H. A.** (1978) The bilingual brain. *Archives of Neurology* 35. pp. 409-412.

**Paradis, M.** (1994) Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and second language acquisition. In: Ellis, N. (ed.) *Implicit and explicit language learning.* pp. 393-419. London: Academic Press.

**Paradis, M.** (in print) Assessing Bilingual Aphasia.

**Romaine, S.** (1989) *Bilingualism.* London: Blackwell.

**Ryalls, J.** (1996) *A basic introduction to speech perception.* San Diego, London: Singular Publishing Group.

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

**HOFFMANN ILDIKÓ**
MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium
*hoffmann@nytud.hu*

# Afáziás beszélők szótalálási sajátosságai

Several psycholinguistic research methods – e.g. word-retrieval tests – have been created in order to examine the structure and processes of the mental lexicon. This paper will describe a series of experiments in which patients with motor, sensory and sensomotor disorders were tested for word-retrieval processes. The results were compared with those of a control group of the same average age and of normal linguistic abilities. The results show that both groups use similar strategies for word-retrieval and the differences can only be measured in terms of lexical access.

## Bevezetés

A mentális lexikon szerveződéséről sokféle hipotézis ismert. A lexikont reprezentáló modellek két fő elméletre oszlanak: a) atomgömb-elméletekre és b) pókháló-elméletekre. A pszicholingvisztikai kísérletek főként az utóbbi mellett érvelnek. A pókháló elméletek azt feltételezik, hogy az egyes szemantikai egységek egymáshoz úgy kapcsolódnak, hogy egy egységnek akár több más egységgel is lehet közvetlen kapcsolata, valamint a közvetlenül nem kapcsolódók is tarthatnak kapcsolatot egymással további újabb egységeken keresztül (Gósy, 1999: 125). A lexikon működésével kapcsolatos egyik elgondolás szerint a szabálytalan formák a lexikonban tárolódnak, a szabályosakat pedig egy nyelvtani szabály generálja. Egy másik elképzelés alapján szabályok hozzák létre mind a szabályos, mind a szabálytalan formákat. Egy harmadik, a Független Hálózat modell (Caramazza, 1999) szerint a lexikai ismeretek egymástól független hálókban, hálózatokban tárolódnak, melyek modalitás-specifikus lexikai csomópontokon keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Ez a modell megkülönböztet a) lexikai-szemantikai hálót, mely a szójelentéseket szemantikai tulajdonságok, jegyek vagy predikátumok formájában reprezentálja, b) lexikai-szintaktikai hálót, mely a szó szintaktikai jegyeit rögzíti, valamint c) fonológiai és ortografikus lexémákat. Számos pszicholingvisztikai vizsgálat született arra, hogy a mentális lexikon szerveződését, működését minél hatékonyabban megismerhessük. A kísérletek között találjuk a szótalálási teszteket is, melyeket ép vizsgálati személyek mellett afáziás betegekkel is elvégeztettek. Szótalálási problémákkal kisebb-nagyobb mértékben valamennyi afáziás beteg küzd. A magyar szakirodalomban Osmanné Sági Judit és munkatársai végeztek vizsgálatokat többek között konfrontációs megnevezési feladatban, ahol a főnevekre és az igékre

adott helyes válaszok aránya között nem találtak szignifikáns különbséget az adott afáziás csoportokon belül (Osmanné Sági, 1995).

A jelen dolgozat olyan szerzett agysérült betegek szótalálási sajátosságait vizsgálja, akiknél a sérülés következtében a beszédmegértésben és/vagy a beszédprodukcióban zavarok léptek fel, azaz afáziások lettek. Az eredményeiket ép kontroll személyek eredményeivel vetettük össze.

Kiinduló kérdéseink a következők voltak: a) vajon a különböző típusú afáziás betegek más-más szótalálási sajátosságokat mutatnak-e a különböző nyelvi tesztekben, valamint b) az ép beszéd és az afáziás beszéd között minőségi vagy mennyiségi különbség feltételezhető?

Az esettanulmányok sorozatával célunk volt megfigyelni azt, hogy a hozzáférési út mennyiben befolyásolja a különböző afáziás betegek teljesítményét.

## Anyag, módszer és kísérleti személyek

Motoros (enyhén motoros és transzkortikális motoros), szenzoros és szenzomotoros afáziás betegeket vizsgáltunk, összesen 6 főt. Kontrollként az afáziás személyek számának és átlagéletkorának megfelelő korú ép, azaz nem agysérült csoportot vizsgáltunk, szintén 6 főt. Az afáziás betegek adatait az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

*Az afáziás vizsgálati személyek adatai (6 fő)*

| Afáziás személyek | Nem | Életkor | Afázia típusa |
|---|---|---|---|
| Á. J. | Nő | 72 | szenzomotoros |
| K. M. | Férfi | 52 | transzkortikális motoros |
| K. Z. | Férfi | 44 | enyhén motoros |
| P. L-né | Nő | 44 | enyhén motoros |
| Sz. J. | Férfi | 52 | szenzomotoros |
| V. I-né | Nő | 70 | szenzoros |

Kiindulásként irányított spontán beszédet vizsgáltunk, majd ezután feladatokon keresztül teszteltünk. A spontán beszéd során egy kérdést tettünk fel: *„Mesélje el, mi történt Önnel, hogyan került ide?"*. Időkorlátot nem szabtunk. A szótalálási tesztek közül a következőket választottuk ki: a) konfrontációs megnevezés, b) szóaktiválás, c) szóasszociáció és d) szómeghatározás. A spontán beszéddel ellentétben a tesztelés kísérleti helyzet, nem természetes szituáció. A szorongási szint emelkedésével, mely ronthatja a teljesítményt, számolnunk kellett. A spontán beszédet és a tesztválaszokat minden egyes esetben kórtermi körülmények között diktafonnal magnetofonszalagra rögzítettük, ezt követően a lehallgatás után lejegyeztük.

A konfrontációs megnevezési feladathoz a Boston Megnevezési Teszt (Goodglass, *et al.*, 1983) használtuk fel, mely 60 darab fekete-fehér kontúrrajzot tartalmaz. A vizsgálati személyek azt a feladatot kapták, hogy nevezzék meg a képen látható dolgot (tárgyak, élőlények). A megoldás során időkorlátot nem szabtunk.

A szóaktiválási tesztben, melyben adott kezdőhanggal kell szavakat előhívni, a következő hangokat használtuk fel: [p], [t] és [b]. A betegeknek a következő utasítást adtuk: „Mondani fogok egy hangot. Kérem, hogy soroljon fel olyan szavakat, melyek ezzel a hanggal kezdődnek!" A rendelkezésre álló idő mindhárom esetben másfél perc volt. Szófaji megkötöttséget nem adtunk. A különböző hangokkal való előhívás között legalább 15 perc telt el.

A szóasszociáció feladatában egy-egy szót adtunk meg. A feltett kérdésünk a következő volt: „Kérem, mondja ki azt a szót, ami először eszébe jut arról, amit most mondani fogok!". Összesen 14 elemet használtunk fel: *macska, fű, sajt, alma, ház, papír, könyv, izeg, só, villamos, ajtó, iskola, csetlik, Tisza*. Azonnali választ vártunk.

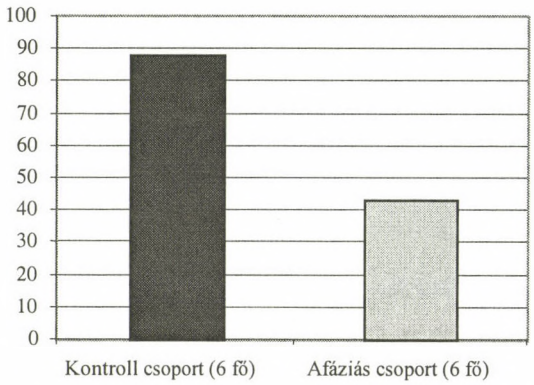
A szómeghatározás során konkrét és elvont fogalmakat adtunk meg szóban, s a vizsgálati személytől azt kértük, hogy magyarázza el a jelentésüket. A megadott szavak – összesen 10 – a következők voltak: *lábbeli, csapadék, repülés, evőeszköz, cirkusz, boldogság, szabadság, békesség, álmosság, kedvesség*. A megoldásokra fordított időt itt sem korlátoztuk.

## Eredmények

A vizsgált afáziás betegek spontán beszéde különböző jellemzőket mutatott. A spontán beszéd minőségi elemzéséből következtetni lehet arra, vajon mely betegnél valószínűsíthető a tesztelés során szótalálási probléma. Jelen esetben a legvalószínűsíthetőbb a transzkortikális motoros afáziásnál volt. Problémákat vetített előre a két szenzomotoros beteg és a két enyhén motoros afáziás beszéde. A vizsgált szenzoros beteg spontán beszéde nem mutatott lényeges eltérést az éptől, így a zavarok nála nem voltak előre megjósolhatók.

## Konfrontációs megnevezési feladat

A konfrontációs feladathoz a Boston Megnevezési Tesztet (BMT) választottuk ki. Mivel a vizuális inger segítheti a verbális megnyilatkozást, ezért vitatott eljárás. Az afázia irodalmában ennek ellenére bevett tesztelési módszernek számít. A két csoportnak a BMT-ben elért átlageredményeit az 1. ábra mutatja be.




1. ábra

*A Boston Megnevezési Teszt (BMT) átlageredményei (%)*

A kísérletből kiderült, hogy 100%-os teljesítményt az ép személyek sem produkáltak, sőt az összteljesítmény jelentősen elmarad ettől (87,96%). A szórás 75–98,3% között volt. Az afáziás csoportátlag az 50%-ot sem érte el (47,7%). A szórást 3,3–53,3% között találtuk. A szótalálási sajátosságok a kontúrrajzok megnevezésében az ép személyeknél a következők voltak: a) helyes megnevezés, b) téves megnevezés, c) nincs válasz, d) körülírás (nagyon ritkán, s mindig annak a jele volt, hogy nem sikerült felismerni az ábrán látottat). Az agysérült betegek részben hasonló, részben különböző stratégiákkal éltek. A megoldások között megtalálható volt a) helyes megnevezés (*fésű – fésű, teve – teve, körző – körző piramis – piramis*), b) téves megnevezés (*kagyló – luftballon, hárfa – gondola*), c) parafázia (*fűrész – művész, perec – petrence, járom – jámbor, jávor*), d) nincs válasz, e) körülírás. A körülírás leginkább a szenzoros betegnél volt jellemző. Nézzünk néhány példát a tesztjéből! A kitalálandó ábra egy hódot ábrázolt: *„és ez meg a hogy hívják, a direkt az úton, va vízbe csinálja a há, a dolgokat, egész élete folyik ottan, még a háznak a cserepén is ennek a neve van, hogy hívják ezt, a farka után mondjuk neki”*. A következő egy akvárium rajzára adott válasz volt: *„kis, kis ö szép színes kis bék ö nem békák, hanem leve, áh, nem levelek, hanem azok vannak benne és akkor ott olyan picikék és le-föl szaladgálnak, és ez ragyogó, ezt akárhova oda lehet tenni, nincsen vele semmi olyan különösebb dolog, hát ez egy ilyen fehér, ilyen kő ö üveg üveg”*. A földgömb képére ezt a választ kaptuk: *„tulajdonképpen az egész világot lehet rajta*

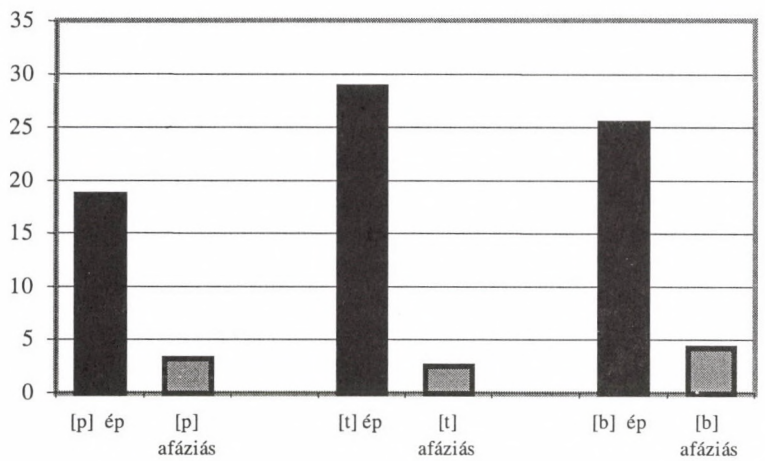
*látni, forgatja az ember, és megállapítja, hogy itt van Magyarország, még egyet köll, mer a másik oldalon van Euró, vagy Amerika és akkor úgy tudjuk".*

Próbaképpen felhasználtunk még egy módszert, a „választásost", melyet azért vezettünk be, mert a transzkortikális motoros beteg a tesztelés során ragaszkodott ahhoz, hogy a képek nagy részét felismeri, magában tudja is, csak kimondani nem tudja a nevüket. Így szóban négy szót kínáltunk fel, melyekből kiválasztotta a szerinte helyes megnevezést. Ezzel a módszerrel a korábbi 3,3%-os eredményessége 46,6%-ra módosult.

A BMT a legkevesebb nehézséget a két enyhén motoros betegnek okozta, ezután következett a két szenzomotoros, majd a szenzoros, s végül a transzkortikális motoros afáziás.

## Szóaktiválás

A szóaktiválási tesztben jelentős eltéréseket tapasztaltunk az ép kontroll és az afáziás csoport között, valamint az afáziás csoporton belül is. A két csoport eredményeit a 2. ábra mutatja be.

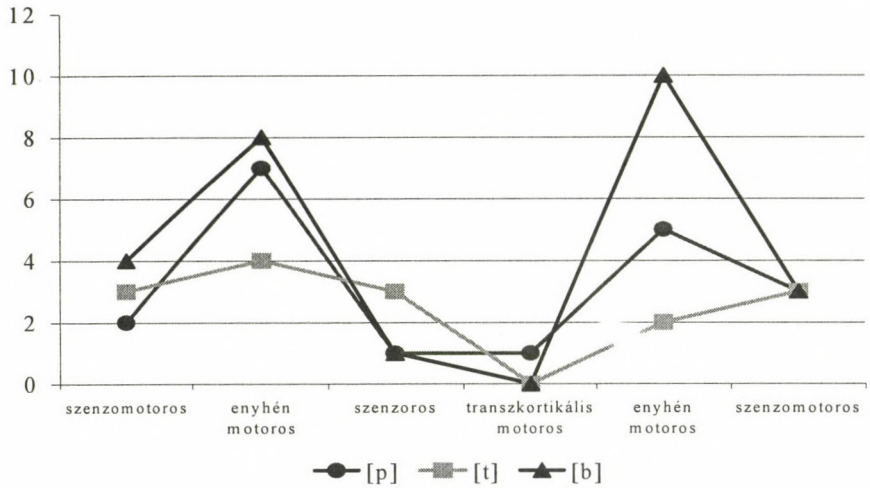



2. ábra

*A szóaktiválási teszt átlageredményei (elemszámok)*

Az ábráról is jól látszik, hogy az afáziás betegek mindhárom hangkezdetnél jelentősen gyengébben teljesítettek, mint az ép személyek.

A 3. ábra az afáziás betegek teljesítményét mutatja be egyénenként.




3. ábra

*Az afáziás betegek aktivált szavainak száma a szóaktiválási tesztben*

Ebben a feladatban a legjobban a két enyhén motoros afáziás teljesített, utánuk a két szenzomotoros, majd a szenzoros, s végül a leggyengébben a transzkortikális motoros beteg.

Az afáziás betegek által megtalált szavak számának a szórása a [p] hangkezdetre 1-7 között volt, a [t]-re 0-4 között, s a [b]-re 0-10 között volt. A szórási adatok az ép kontroll csoportnál a [p] hangkezdetre 7-42 szó között alakultak, a [t] hangkezdetre 10-49 között és a [b]-re 6-44 között. Az eredmények azt mutatják, hogy a [p] hangkezdetnél a legjobban teljesítő afáziás annyi szót talált meg, amennyit a leggyengébben teljesítő ép vizsgálati személy, s a [b] hanggal való előhívás során az egyik beteg több szót tudott aktiválni, mint a leggyengébben teljesítő ép személy. Ebben a feladatban úgy tűnik tehát, mintha az afáziás beszéd és az ép beszéd között a különbség inkább mennyiségi, mint minőségi lenne. Nem a szavak törlődése a valószínűsíthető, hanem sokkal inkább a hozzáférési út zavartsága.

## Szóasszociáció

A szóasszociáció feladata a vizsgálati személyek közül egyedül a transzkortikális motoros betegnek okozott nehézséget. Ő volt az, aki egyetlen szóra sem tudott egy újabb másik szót előhívni. Teljesítményét így nem tudtuk külön értékelni.

Az asszociációkat kategorizáltuk (vö. Navracsics, 2001). A kontroll csoportnál a következő típusokat találtuk: 1) szerkezeti összefüggés (*csetlik – botlik, izeg – mozog*), 2) szintaktikai (*macska – karmol, só – ételbe rakjuk, ajtó – nyikorog*) és 3) szemantikai. A szemantikain belül az általunk megkülönböztetett altípusok: a) prototípus (*alma – körte, Tisza – Duna, macska – kutya, papír – ceruza, ajtó – ablak*), b) egyedből kategórianév (*villamos – közlekedési jármű, só – fűszer*), c) rész – egész viszony (*alma – idared, iskola – iskolaudvar*), d) egy jellemző tulajdonság (*alma - piros, fű – zöld*) és d) élmény (*sajt – finom, Tisza – nyár*).

Az afáziás csoportban, hasonlóan az épekhez, valamennyi esetben szerkezeti, szintaktikai és szemantikai típusokat különböztettünk meg. A szerkezeti összefüggés alapján lévő asszociáció egy esetet kivéve mindenhol a *csetlik – botlik* és az *izeg – mozog* párok voltak. Szintaktikai alapú asszociáció volt például a *macska – nyávog, macska – karmol, só – szórás, Tisza – kiönt* párok. A szemantikai típuson belül eltérő megoldásokat is találtunk. A két enyhén motoros afáziás által felhasznált szemantikai altípusok: a) jellemző tulajdonság (*fű – zöld*), b) hiponíma (*sajt – tej*) és c) élmény (*villamos – unom*). A két szenzomotoros beteg szemantikai alapú asszociációi a következők voltak: a) jellemző tulajdonság (*papír – fehér színe, sajt – kocka*), b) hiponíma, c) fonetikai alapú (*izeg – bizeg*) és d) élmény (*alma – az nélkül nem tudunk lenni*). A szenzoros betegnél találtunk egyedül szinonimát (*macska – cica*). A legtöbb esetben pedig élmény alapú volt az előhívott szó viszonya a hívó szóhoz (*sajt – hát azt nem szoktuk, papír – bármikor gondolkozom rajta mikor mire hazamék a házbamindég nézem az egésznek a tum hogy ott van-e már a postás beadta-e már a papírokat, Tisza – hát szeretem a Tiszát*).

## Szómeghatározás

Az általunk megadott szavak definiálása a transzkortikális motoros beteg számára nehézségbe ütközött. Egyetlen szót sem sikerült elmagyaráznia, körülírnia, így ebben a feladatban ismét értékelhetetlen volt a teljesítménye. A konkrét fogalmak magyarázata mindkét csoportban egyszerűbbnek bizonyult, mint az elvonaké. Az ép csoport tagjai hosszabb és rövidebb leírásokat adtak. Aki az eddigiek során sikeresebb lexikai hozzáférésről tett tanúbizonyságot, itt is választékosabban fogalmazott.

Az afáziás betegek közül a két enyhén motoros tömör, lényegre törő válaszokat adott. A két szenzomotoros beteg a konkrét fogalmaknál rövid, pontos leírást adott, az elvont fogalmaknál azonban 60%-ban nem kaptunk megoldást. A szenzoros beteg minden definiálandó szavunkra adott magyarázatot. A konkrét fogalmaknál tömör leírást adott, az elvontaknál pedig hosszú, de ismétlésekkel teli mondatokban fogalmazott. Lássunk egy példát ez utóbbiból, melynél a meghatározandó szó az *álmosság* volt: *„hát az, hogyha nem tud normálisan elaludni, és annyira fáradt az ember, akkor is előfordul, hogy nem bír elaludni, pe nagyon*

*fáradt vagyok, úgyhogy ez egy olyan álmosság, ami nagyon gyorsan túl szeretne rajta lenni, akkor, amikor kifejé szóval kifárad, és gondolja, hogy majd most, most, és hát néha tényleg begyön az álmosság, de van olyan is, mikor elalszik az ember, és mégse élvezi úgy az álmosságot, mint ahogy köllene, annyira beleadódik ez a fáradtság."*

## Következtetések

Az itt elvégzett kísérletek alapján a kiinduló kérdéseinkre a következő válaszokat kaptuk. A különböző típusú afáziások a nyelvi tesztek során részben hasonló, részben pedig különböző szótalálási sajátosságokat mutatnak. A két enyhén motoros afáziás a konfrontációs megnevezésben, a szóaktiválási tesztben és a szóasszociáció feladatában volt a legeredményesebb, utánuk következik a két szenzomotoros beteg, majd a szenzoros, s végül a transzkortikális motoros afáziás. Ez a sorrend azonban változik a szómeghatározásnál és a spontán beszédnél. A két enyhén motoros és a szenzoros afáziás teljesítménye között nincsenek különbségek ezeknél az eseteknél, őket követi a két szenzomotoros afáziás, majd végül a transzkortikális motoros beteg teljesít a leggyengébben. A szenzoros beteg jó teljesítményének okát e két utóbbi feladat jellegében kereshetjük. Ezekben az esetekben ugyanis nem egy konkrét szót kellett megtalálni, hanem szabadabban lehet válogatni a lexikon elérhető elemei között.

A vizsgált afáziás betegek szótalálási stratégiái megegyeztek az ép csoportéival. A feladatok teljesíthetőek voltak az afáziás csoport számára is. Ez alól az egyedüli kivétel a transzkortikális motoros beteg volt, akinek sem a szóasszociáció, sem a szómeghatározás feladatát nem tudtuk értékelni.

Az esettanulmányok sorozatával megfigyelhettük, hogy a hozzáférési utak különbözőképpen befolyásolják a más-más típusú afáziás betegek teljesítményét. Bizonyos esetekben így egy addig gyengébben teljesítő afáziás kimagaslóan jobb eredményt érhet el a más típusú, korábban jobban teljesítő betegeknél.

Az itt kapott eredmények összességében az ép beszéd és az afáziás beszéd között nem minőségi, hanem mennyiségi eltérést mutattak. Megválaszolandó kérdés azonban az, hogy az egy esetben itt is látott mennyiségi értékkülönbség nem csap-e át már a minőségi szférájába.

## Irodalom

**Caramazza, A.** (1997) How Many Levels of Processing Are There in Lexical Access? *Cognitive Neuropsychology* 14/1. pp. 177-208.

**Goodglass, H., Kaplan, E. and Weintraub, S.** (1983) *The Boston Naming Test.* Philadelphia: Lea–Fabiger

**Gósy M.** (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.

**Navracsics J.** (2001) Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1/1. 51-60.

**Osmanné Sági J.** (1995) A belső lexikonhoz való hozzáférés zavarai afáziás betegeknél. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XVIII. 147-163.



MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Alkalmazott Nyelvtudomány
I. évfolyam 2. szám 2001.

# Beszélgetés Herbert H. Clarkkal az ún. háttérismeretekről, valamint esszenciális jelentéstani és pragmatikai kérdésekről[1]

*Herbert H. Clark a patinás kaliforniai Stanford Egyetem Pszichológia Tanszékének professzora, a kognitív pszichológia, a pszicholingvisztika, valamint a nyelvészeti pragmatika kutatásának nemzetközileg egyik legkiemelkedőbb szaktekintélye. Széleskörűen idézett szakkönyvei közül a legismertebbek a következők:*
*Psychology and Language /társszerző Eve V. Clark/ (New York: Harcourt, Brace, Jovanovich. 1977), Arenas of Language Use (Chicago: The University of Chicago Press. 1992), Using Language (Cambridge: Cambridge University Press. 1996)*

ANDOR JÓZSEF: Köszönöm, hogy elfogadta felkérésemet erre a beszélgetésre. Jómagam és a Magyarországon élő nyelvészkollégáim, akik kognitív szemszögből nézve tanulmányozzuk a jelentéstan, a nyelvészeti pragmatika, a lexikológia és lexikális szemantika, a szövegnyelvészet, valamint a pszicholingvisztika körébe tartozó jelenségeket, de egyúttal a kognitív pszichológia magyarországi kutatói is fokozott figyelemmel kísérjük és kísértük az Ön kutatásainak irányát, eredményeit, az ezeket közreadó publikációkat. Tesszük ezt azért, mert Ön testesíti meg számunkra azt a típusú kutatót, akinek megfelelően széleskörű a rálátása az ilyen irányú kutatásokra, akinek a nézetei és eredményei felhasználhatóak, integrálhatóak és relevánsak valamennyi fent felsorolt tudományterület szempontjából, s mivel Ön együttesen vizsgálja a nyelv és az elme működését és összefüggéseit. Mindezek alapján az Önnel való beszélgetésem központi kérdésének az ún. *háttérismeretek*, a *közös tudás* tényezőinek megvitatását ajánlom, különös tekintettel ezeknek a fogalmaknak a tartalmára, összetevőinek azonosítására, valamint szerepére a szövegértelmezés és a diskurzus produkciós tényezőit illetően. Kíváncsi vagyok nézeteinek alakulására a tudás különféle típusainak, így az 1992-ben publikált *Arenas of Language Use* (*A nyelvhasználat színterei*) c. könyvében azonosított és körvonalazott ún. *enciklopédikus-*, *generikus-*, és *egyéni tudás,* szerepét illetően. Az ilyen formán tételezett ismereteket sok kutató az ún. *közös tudás* komponenseinek tartja, mely terminus tartalma azonban nem kellőképpen körülhatárolt. Ismereteim szerint Ön volt az a kutató, aki az ún. közös tudás részkomponenseit, összetevőit szisztematikusan szétválasztotta, különös figyelmet szentelve a köztük meghúzható határvonalak azonosításának.

[1] Az interjú során beszélgetőpartnere Andor József, a Pécsi Tudományegyetem Angol Nyelvészeti Tanszékének docense. Az interjú felvételére 2000. június 16-án került sor Svédországban, a Göteborgi Egyetem által megrendezett GÖTALOG-2000 c. konferencián. Az angol nyelvű interjút Andor József fordította magyarra.

HERBERT CLARK: Köszönöm. Helyesen látja, valóban megvizsgáltam ezeket a kérdéseket. Amint tudja, összefogó elnevezésként én a *közös háttérismeretek* (*common ground*) elnevezést használtam. Igen sokszor alapvetően félreértelmezték nézeteimet, s úgy hivatkoztak rám, mintha szembeállítottam volna a tudást a hiedelmekkel és az emberek mentális attitűdjeinek egyéb fajtáival. Én az összefogóbb értelmű *közös háttérismeretek* terminust alkalmazom, ami nézetem szerint magában foglalja a közös hiedelmek, a közös tudás, a közös feltételezések és egyéb kölcsönös attitűdök összességét.

ANDOR JÓZSEF: A tudástípusok listájához még kettőt hozzá szeretnék tenni: a *lexikális tudást*, ami alatt én az 'enciklopédikus ismeretek' igen széles köréből kiszűrt, szoros értelemben vett nyelvészeti alapon kiszűrődő ismeretek halmazát értem, valamint a *szakértői tudást*. Gyakran állítják azt, hogy a szakértők az utóbbi típusú tudással rendelkeznek, ugyanakkor mindig homályban marad ennek a terminusnak a valódi tartalma. Korántsem mondható olyan körülhatároltnak, mint a többi tudástípus, így a generikus, az enciklopédikus, vagy az egyéni tudás tartománya, terjedelme. Hogyan vélekedik Ön ezeknek a tudásfajtáknak a tartalmáról és szerepéről az ún. közös tudásról, vagy ahogy fentebb említette, a közös háttérismeretekről?

HERBERT CLARK: Hadd térjek vissza a közös háttérismeretek tárgyalásához! Nézzük meg azt is, hogy mit írtam erről az újabb könyvemben, melynek címe *Using Language* (*A nyelvhasználatról*). Ebben elég hosszú terjedelemben tárgyalom ezt a kérdést, alapvetően az *Arenas*ben kifejtettekkel azonos módon. A különbséget talán mégis az jelenti, hogy az újabb könyvben egy kissé korszerűsítettem (kb. 20, vagy 15 éven keresztül tettem ezt) ezt a fogalomkört. Nos, a később kiadott műben a közös háttérismereteknek két típusát különböztettem meg: a *személyes alapú közös háttérismereteket*, valamint a *közösségi háttérismereteket*. Ez utóbbi mindazoknak az ismereteknek az összességét jelenti, amelyeknek azért vagyunk birtokában, mert azonos közösséghez tartozunk. Ennek igen sok összetevője van: közéjük tartozik többek között a szaktudás is, valamint a szókincsre vonatkozó ismeretek halmaza is. Ennélfogva az említett újabb könyvemben szerepel egy rész az ún. *kommunális lexikonról*, a közösségekre jellemző szókincsről, és publikáltam egy másik tanulmányt is, amely ezzel a témakörrel foglalkozik[1].

Ennek értelmében, ha – tegyük fel – Ön is, én is orvosok vagyunk, akkor ennélfogva tudásunk részét képezi a testrészekre, betegségekre, s ehhez hasonló komponensekre vonatkozó terminusok halmaza, szókészlet, amivel egyébként az angol vagy a magyar nyelv átlagbeszélői nem rendelkeznek, ami ismeretlen számukra. Ön és én viszont, akik az angolt úgy beszéljük, hogy közben egy másik közösségnek, az orvostudomány művelőinek is tagjai vagyunk, feltétlenül rendelkezünk egy arra vonatkozó szókinccsel. Mindezek alapján elkezdtem kutatni azt, hogy mit is értünk közösségi szókincsen, azaz rájöttem arra, hogy a szókincs egy rendkívül pluralista jellegű tárgykör. Nem csupán angol, magyar, holland, stb. lexikon, szókincs létezik. A szókincsnek igen nagy száma létezik,

és amikor például mi beszélgetünk egymással, akkor abban a szituációban én feltételezni fogom, hogy Ön ismeri annak a sajátságos szókincsnek a teljes sokrétűségét, amelyet nyelvészeti szakszókincsnek nevezünk, s ami a nyelvészek közösségét képező egyének számára ismert. Ugyanakkor viszont nem fogom azt előfeltételezni, hogy Ön ismeri, mondjuk a bányászat szakszókincsét. Az én családom egy bányászközösségből származik, ennélfogva én ismerem ennek a közösségnek a szókincsét, a bányászat szakterminusainak teljes arzenáljával rendelkezem. Ezeket Önnek nem kell ismernie, s nem is várom el, hogy ismerje, mert ismereteim szerint Ön nem tartozik ilyen közösség tagjai közé. Ennélfogva a kérdésre az egyszerű válasz az, hogy a szakértőknek igen sok közössége, csoportja létezik, s köztük, tudásukban számos átfedés figyelhető meg. Az ilyen tudás szerkezete igen bonyolult, s az ilyen szakértői csoportokra jellemző tudás belső szerkezetét tudomásom szerint még nem tanulmányozták kellőképpen. Minden egyes közösségre jellemző egy sajátságos szókincs, ún. lexikon, s ez rendkívül változatos. A fentiek alapján én úgy vélem, hogy a szavak egy, az őket reprezentáló közösségnek megfelelően indexáltak, azaz mindig létezik egy olyan közösség, amely számára megfelelőnek tarthatók.

ANDOR JÓZSEF: Kapcsolatban áll ez bármilyen módon azzal a tudással, amit enciklopédikus tudás néven ismerünk, s amely sajátságosan jellemzi az ilyen csoportokhoz tartozó embereket?

HERBERT CLARK: Bizonyos értelemben igen. Ha orvos vagyok, akkor az én enciklopédikus tudásom adott dolgok készletéből fog állni. Az enciklopédikus tudásnak minden része valamilyen módon arra az egyénre vonatkozóan jellemző, indexált, aki számára az enciklopédikus tudást, közös háttérismeretet képez. Hadd érzékeltessem ezt egy fogalom bemutatásával. Ha Ön bányász, akkor a „fejtés", „fejtési pászta" ismert az Ön számára, ha viszont nem az, akkor nem rendelkezik ilyen tudással.

ANDOR JÓZSEF: Ez számomra viszont az ún. szakértői tudás szókészletének részét képezné.

HERBERT CLARK: Én viszont amellett szeretnék érvelni, hogy ilyen tudás nem létezik. Olyan viszont létezik, hogy valami alapvetően minden egyes angolul beszélő egyén számára ismert. De, tudja, még abban az esetben is fennállhat olyan eset, hogy mi szakértőként szerepelünk, s ugyanakkor, pl. egy hatéves gyermek számára is ismert ez a terminus. Vagy vegyük például a „kutya" szót. Felnőttként feltételezhetjük, hogy egy sor olyan dolog létezik, aminek ismeretével mi rendelkezünk, feltételezésünk szerint viszont gyermekek nem rendelkeznek vele. Úgyhogy nem is tudjuk igazán, hogy egy szó melyik készlethez, lexikonhoz tartozik. Csupán erre szerettem volna felhívni a figyelmet.

ANDOR JÓZSEF: Rendben van. Fogadjuk el, hogy ez a fajta tudás-ismeret bizonyos mértékben az enciklopédikus ismeretek részét képezi. De mi a véleménye az ún. generikus tudás státusáról? Bár ezt a terminust régóta használják a kutatók, leírásának kidolgozottságával, skópuszának azonosításával még adósak maradtak. Számomra az Ön által ennek a tudásfajtának a leírására vonatkozó

alkalmazott megközelítésmód képezi azt, ahogy valamennyire leírható ennek a típusnak a tartalma. A generikus tudás státusára, szerepére véleményem szerint Ön jól rámutatott a nyelvhasználatról 1996-ban publikált könyve példabemutatásain keresztül. Szerepelt ezek között egy olyan szituáció, amelynek során valaki sampont vásárol egy gyógyszertárban. Sampon alatt nem csupán azt a folyadékot értjük itt, amit az ember hajmosáskor használ, hanem egy olyan terméket is ezzel a névvel illetünk, amely eladás tárgyát képezi, s ami, a sampon kategoriális státusát illetően az ilyen és ehhez hasonló esetekben alkalmazott értelmezéskor kiemeli a „sampon" szó említésekor aktivizált generikus tudást, amely egyértelműen kapcsolódik a fogalom releváns alkalmazásának, helyességének megítéléséhez az adott kontextusban. Elfogadja-e, ha ilyen eseteket értelmezve én azt mondom, hogy az ilyen helyzetek rámutatnak a generikus alapú ismeretek, tudás kontextuális relevanciájára, megjelenésére, funkcionális státusára?

HERBERT CLARK: Feltétlenül. Ez mind igaz. Mármint azt nem értem tisztán, hogy Ön mit ért a „kontextuális megjelenés" kifejezés alatt, de az feltétlenül helytálló, hogy az ilyen helyzetekben nem csupán azt kell tudnunk, hogy mi a sampon, hanem azt is, hogy az egy árucikk, s azt is, hogy ebben a szituációban ennek a terméknek a birtoklását illetően helycsere történik. Tudjuk azt, hogy az árucikkeket mindig birtokolja valaki. S azt is tudnunk kell, hogy amikor egy adott üvegnyi adott samponról beszélünk, akkor már nincs szó generikus tudásról, hiszen az vagy az Öné, vagy pedig az enyém. Ennélfogva az valamely egyénhez indexálódik. S amikor ilyen helyzetről van szó, akkor már nem generikus értelemben beszélünk róla. Ugyanakkor viszont beszélhetünk a samponról generikusan, mint olyan valamiről, amit az ember megvásárol, vagy amit hajmosáshoz használ. Ezek a tényezők mind fennállnak és tökéletesen igazak.

ANDOR JÓZSEF: Igen. Ugyanebben a könyvben szerepel egy másik példa, amely talán még az előzőnél is érdekesebb. Ez azt mutatja meg, hogy milyen módon alakul át az enciklopédikus alapú, sőt, még a generikus ismeret is egyéni tudássá. Ez a viszonyrendszernek egy különös kapcsolatára utal, mert sokan arra gondolhatnak, hogy az átalakulásnak ilyen módja nem is létezik. Ezt a könyv 294. oldalán szereplő példa alapján láthatjuk, amelyben Alan és Barbara beszélgetnek, s Alan a következő megnyilatkozást teszi: „Manzanilla?", amire Barbara így válaszol: „Igen, az tökéletesen jó lesz."[2] Ebben az esetben azt mondjuk: Alan megkínálja Barbarát Manzanilla sherryvel, Barbara pedig elfogadja azt. Azért értelmezem megnyilatkozását úgy, hogy az elfogadó értelmű, mert háttérismeretének megfelelően Barbara tudja azt, hogy a Manzanilla egy ital. S ez számomra generikus eredetű tudásra utal. Elfogadható ez?

HERBERT CLARK: Teljes mértékben.

ANDOR JÓZSEF: Az pedig, hogy ízletes ital, enciklopédikus eredetű ismereteinek képezi részét. Barbara ezt az információt elvárásai, az ún. közös háttérismeretei alapján szűri, következteti ki azonnal az adott kontextusból.

HERBERT CLARK: Mindkettő esete fennáll.

ANDOR JÓZSEF: Más kontextusokban és más beszédaktusok során szintén előfordulhatnak ugyanezek a kulcsszavak. Hadd hozzak fel egyet ezek közül, amelyben ugyanez a kulcsszó szerepel. A beszédhelyzet szerint Alan megint Barbarával beszél a következő napi tervekről és eseményekről, s a következő megnyilatkozást teszi: „Betennéd a Manzanillát holnapra a hűtőbe?", az üvegre vagy az italra célozva[3]. Tegyük fel, hogy másnap Alan és Barbara a házassági évfordulójukat fogják megünnepelni. Ebben az esetben a megnyilatkozással Alan nem csupán egy *kérés* beszédaktusát hajtja végre, hanem egyúttal *emlékeztetheti* is Barbarát a jeles eseményre, valamint megünneplésének módját is *közli* vele. De a megnyilatkozás kommunikatív üzenete lehet, hogy csupán az, hogy Alan emlékezteti Barbarát arra a napra, hogy mikor lesz esedékes az évforduló megünneplése. Jól értelmezem a beszédaktusokra vonatkozó ismeretek működését az adott helyzetben?

HERBERT CLARK: Igen, teljes mértékben.

ANDOR JÓZSEF: Nos azzal, hogy ezeknek a beszédaktusoknak az értelmezésével foglalkoztunk, eljutottam oda, hogy hangsúlyozottan kiemeljem az Ön munkásságának jelentőségét a pragmatika, jelen esetben a beszédaktus-elmélet terén. Idevágó nézeteinek lényegét az képezi, hogy a beszédaktusokat, mint a beszélő és a hallgató közös aktusait szemléljük. Ez azonban nem esik egybe a tudományág olyan kiválóságainak nézeteivel, mint Searle, Bach és Harnish. A különféle prominens kutatókat tovább is sorolhatnám. Ők a beszédaktusok tárgyalása során leginkább a beszélő szerepének elemzésére koncentráltak. Bár a magam részéről én az Ön nézeteivel értek inkább egyet, mégis az a tény, hogy a beszédaktus-elmélet kiemelkedő kutatói – úgy tűnik – még manapság is elhanyagolják azt az aspektust, hogy a befogadó aktív szerepének tárgyalására is hangsúlyt fektessenek kutatásaikban. Ön szerint miért van ez így?

HERBERT CLARK: Azért, mert számukra ez a könnyebb. Az a véleményem, hogy még nem rendelkezünk megfelelő elméleti keretekkel arra vonatkozóan, hogy képesek legyünk leírni mindazokat a cselekvéseket, amelyeket két fél végrehajt a kommunikációja során végbemenő egyeztetési folyamatok során. Ugyanis mivel ennek során függőségi viszonyban vannak egymással, így egyeztetési stratégiákat kell kialakítaniuk. Az ilyen folyamatokat ez ideig még nem sikerült leírniuk a kutatóknak. A sikeres leírás arra irányulna, hogy számba vegye mindazokat a cselekvéseket, amelyeket a kommunikáló egyének végrehajtanak, s nem csupán azokat, amelyeket külső események hatására hajtanak végre. Különösképpen áll ez az olyan helyzetekre, amikor a külső események segítenek meghatározni mindazt, amit a beszélő végrehajt. Nyilvánvalóan hasonló problémával állunk szemben, amikor olyan, alapvetően mechanikus jellegű cselekvéseket analizálunk, mint pl. vezetem az úton az autómat és kormányzom. Közben pedig egy sor olyan dolog vetődik fel, amire előre nem számítottam. Így pl. vezetés közben egyszer csak meglátok jobbról egy nagy fatörzset az utamban. Nos, mit kell ilyenkor vezetés közben tennem? Talán nem is nagyon jó ez a példa; tegyük inkább fel azt, hogy egy nagy szikla állja el az utamat. Ki tudom, ki aka-

rom valahogy azt kerülni? Hogyan változik meg eközben az elhatározásom? Egyenesen szeretnék hajtani, de valami az utamban van, így hát kikerülöm. Ennek a stratégiának a kialakítását, kialakulását, hogy milyen módon függ az a felmerülő külső eseményektől, nem írták le, nem tanulmányozták kellőképpen a kutatók. Azaz azt a folyamatot, melynek során egy külső esemény tulajdonképpen segítségünkre van abban, hogy döntési stratégiát alakítsunk ki, sőt, nem csupán külső események játszanak szerepet ebben, hanem az egyén belső szándéka/i/ is, valamint az ilyen szándék/ok/ felismerése is szerephez jut annak meghatározásában, hogy mit is fogunk tenni. Mindezeket a folyamatokat még nem sikerült azonosítanunk és leírnunk. Létrehoztunk ugyan valamit, amit DRE-nek: diskurzus reprezentációs elméletnek hívnak a kutatók[4]. Ez ugyan szépen leírja, megjeleníti a megnyilatkozások tartalmát a rá vonatkozó feltételekkel együtt, de nem fedi fel azt, hogy az egyén, mint beszélő milyen döntéseket hoz azzal kapcsolatban, hogy meghatározza, mit fog mondani, és mondanivalóját miért kívánja éppen az adott módon megfogalmazni. Ezeket a tényezőket mind adottnak veszi.

ANDOR JÓZSEF: Az Ön által ajánlott megközelítés egyértelműen kiterjeszti a beszédaktusok elemzésének skópuszát. Az elméleti modell legfontosabb reprezentánsainak megközelítése azonban még ma is igen szűknek mondható. Feltétlenül ki kell terjesztenünk az elemzést a szövegreprezentáció szintjére. Ön bizonyára egyetért abban, hogy ha ezt tesszük, akkor az ún. inferenciális mechanizmusok, stratégiák leírása is jóval finomabb szintű lesz a jelenleginél.

HERBERT CLARK: Igen, ebben teljesen egyetértek.

ANDOR JÓZSEF: Az Ön kutatásainak egyik legizgalmasabb részét a szavak státusára vonatkozó komplex tudásunk leírása képezi. Arra kérném, jellemezze, mit ért az ún. *lexikális szembetűnő karakter*[5] fogalma alatt, hogyan valósulnak meg az erre vonatkozó elvárások, ismeretek? Ez a fogalom nyilvánvalóan szoros összefüggésben áll az adott kontextusnak megfelelő szóválasztás kritériumrendszerével, feltételeivel. Tudná jellemezni az itt működő legfontosabb tényezőket? Melyek és milyen mértékűek a lexikális szembetűnő karakter kognitív alapjai?

HERBERT CLARK: Nem tudom biztosan, hogy Ön mire gondol 'lexikális szembetűnő karakter' alatt. Használtam én ezt a terminust?

ANDOR JÓZSEF: Igen, *A nyelvhasználat arénái* c. könyvben[6]. Azt kérdezném meg, hogy milyen tényezők játszanak döntő szerepet abban, hogy egy adott kontextusban adott szavakat szerepeltetünk? Azaz a lexikális választás alapjainak kérdésére szeretnék rávilágítani.

HERBERT CLARK: Nos, igen. A lexikális választás kérdéseit valóban részletesen tárgyaltam. Mindig is az volt a véleményem ezzel kapcsolatban, hogy – amennyire én látom – Grice nézeteinek megfelelően döntési helyzettel rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy valamit explicit módon kifejezésre juttassunk. Ez a szavakat illetően annyit jelent, hogy saját döntésem részét képezi annak megválasztása, hogy mely szavak szerepeltetésével teszem megnyilatkozásaimat lexikálisan explicitté. Ez képezi a lexikális választás egyik fajtáját. A másik válasz-

tást az jelenti, hogy eldönthetem, hogy kifejezésre kívánok-e juttatni valamit egyáltalán. Azaz bizonyos dolgok esetlegesen nem kerülnek említésre, s ez az én döntésem. Ez a helyzet számomra ugyanannak az érmének a két oldalát jelenti. A Grice-i programnak két dimenziója van. Az egyiket az képezi, hogy a hallgató az általam kiejtett megnyilatkozás alapján hajt végre inferenciális tevékenységet, s ezzel szemben áll az, hogy arra vonatkozóan is folytat ilyen jellegű tevékenységet, amit nem ejtettem ki. Ugyanakkor az is részét képezi ennek az inferenciális tevékenységnek, hogy értékeli azt, amit kifejezésre juttattam azzal szemben, hogy mit nem voltam képes lexikálisan megjeleníteni. S a lexikális választás részét képezi ezeknek a komplex mentális folyamatoknak egy sor egyéb dologgal együtt.

ANDOR JÓZSEF: A lexikális megválasztást, tárolást illetően, amely lexikális alapú asszociációs módszerrel tesztelhető, rendelkezésünkre állnak a szakirodalomból Jerry Fodor nézetei, ahogy azokat *Az elme modularitása* c. könyvében közreadta, amikor a nyelvi tudás lexikális reprezentációjáról, lexikális szomszédsági viszonyokról írt. Többek között a következő példát hozta fel: „Add ide a paprikát és a ..." . Arra a kérdésre, hogy a mondat feltehetőleg hogyan fejeződik be, a megkérdezett alanyok szignifikáns hányada azt válaszolta, hogy „sót" (Fodor, 1983: 81)[7]. Fodor érvelése szerint a „só" szó nem azért jelenik meg itt, mert mentális reprezentációjának helye igen közeli lenne a „paprika" lexikális egység tárolásához, vagy amiatt, hogy mindkettő ugyanannak a mentális tárolt lexikális hálónak részét képezné, ugyan erre vonatkozóan nem hivatkozik semmiféle empirikus alapú kísérleti eredményekre, holott ezt, állításának megalapozottságát bizonyítandó, elvártuk volna tőle. Nézete szerint a „só" szó azért jelenik meg nagy gyakorisággal az ilyen spontán, lexikális alapú asszociációkban, mert megjelenésének aránya az adott verbális és nómen társaságában igen magas aktuális szövegekben.

HERBERT CLARK: Véleményem szerint ez viszont nonszensz. Évekkel ezelőtt én ezzel a kérdéssel foglalkozva abból indultam ki, hogy azt feltételeztem, a szavakra adott leggyakoribb asszociátumokat nem olyan szavak képezik, amelyek kontextuálisan egymás melletti vagy igen közeli viszonyban állnak, hanem inkább olyanok, amelyek paradigmatikus értelemben felcserélhetők egymással. Így a „hosszú" és a „rövid", a „jó" és a „rossz", a „só" és a „paprika" együttes előfordulása nem kifejezetten gyakori, s bár az utóbbi pár együttes megjelenésére találhatunk ugyan valamennyi példát, a „jó" és a „rossz" esetére azonban nem. Ezalatt azt értem, hogy vagy azt mondjuk, hogy valami „jó", vagy pedig azt, hogy „rossz". Azaz asszociációs kapcsolatuknak az oka nem az, hogy empirikusan megállapítható, hogy szövegekben gyakorta fordulnak elő egymás társaságában, hanem inkább az, hogy megjelenésük feltételei azonosak, vagy nagyon hasonlóak. Ennélfogva én kétségbe vonom bárkinek azt a megállapítását, hogy a lexikális alapú asszociációk bármilyen módon kapcsolatban állnak a kérdéses szavak szövegekben való együttes előfordulásának gyakoriságával. Véleményem szerint ez a megállapítás egyszerűen hamis. S nincs is tudomásom

arról, hogy ezt bárki valaha is bizonyította volna. Tudom, gyakran feltételeznek ilyen magyarázatot, de véleményem szerint ez nem fedi a valóságot.

ANDOR JÓZSEF: Igen, érthető módon. A mentális reprezentáció kérdésköre kapcsán eljutunk ahhoz, hogy szót ejtsünk az ún. keret-, háttér- és forgatókönyv-alapú ismeretek szerepéről a kommunikációban. A keret-szemantikusok, a kognitív pszichológusok, és egyéb diszciplínák kutatói sorra felvetették ezeknek a fogalmi struktúráknak a szerepét, de a mai napig nem tisztázódott világosan ezek kognitív státusa, mentális tárolásuk módja és aktivizálódásuk folyamatai. Ön hogy látja, milyen megközelítésben szemléli ezt a problémakört? Milyen státust és szerepet tulajdonít a fenti ismeret-típusoknak az Ön által képviselt pragmatikai leírásban, egy olyan szemléletű leírásban, amely a nyelvhasználatot úgy fogja fel, mint a kommunikáló felek közös elkötelezettségét mondanivalójuk teljes értékű nyelvi megjelenítésére? Bizonyos, hogy az Ön nézetei a közös háttérismeretekről közvetlenül és releváns módon kapcsolódnak az általam felsorolt fogalmi struktúráknak a dialógusok, a különféle típusú konverzációk makro- és mikro-strukturális szintű megjelenítésében játszott szerepéhez.

HERBERT CLARK: Kétségkívül. Véleményem szerint ez egy igen érdekes kérdés. A valódi kérdést az képezi, hogy Ön vagy én milyen módon jelenítettük meg mindazokat a közös szituációkat, amelyeket eleve adottnak veszünk annak következtében, hogy ugyanannak a tudományterületnek vagyunk szakértői. Jól ismert példák mindkettőnk számára az éttermi látogatások stb. Hogy milyen módon reprezentáltak ezek? Ezzel a kérdéssel én nem foglalkoztam részletesen. De ugyanakkor mindig az volt a véleményem és az ma is, hogy a fogalmi sémák, keretek, háttérismeretek kutatói jó irányban haladnak ennek a területnek a kutatásával. Magam azonban nem kutattam ezt.

ANDOR JÓZSEF: A következőkben továbbra is a szavakra vonatkozó tudásunk mentális reprezentációjáról vallott nézeteiről szeretném kérdezni, különös tekintettel a mentális szótárra, valamint a lexikális versus konceptuális területek, tartományok közti viszonyokra. *A nyelvhasználat arénái* c. könyv 12. fejezetében, amely a világismeretek és az ún. szótár reprezentációjának kérdéseivel foglalkozik, Ön azt veti a szótárkutatók szemére, hogy hajlamosak figyelmen kívül hagyni ennek a két területnek a belső összefüggéseit, strukturáltságát.

HERBERT CLARK: Ez így is van. Úgy vélem vannak, akik ezt teszik, és vannak, akik nem. Ha megnézzük azoknak a kutatóknak a munkáit, akik a szemantikai mezőket tanulmányozták, nos, ők egy fogalmi tartományt vizsgáltak, de ez az elméleti megközelítés az én legnagyobb sajnálatomra ma már elvesztette népszerűségét. Legkedveltebb példáim egyike a „kutya" szó, amit valamilyen módon meghatározunk, attól a ténytől teljesen függetlenül, hogy a macskára, rókára, és egyéb állatokra vonatkozóan is rendelkezünk szavakkal. A „kutya" szó definíciója nem marad azonban különállóan, egyedül, hanem hozzákapcsolódik egy nagy lexikális mezőhöz, s nekünk tudatában kell lennünk annak, hogy létezik egy ilyen mező. Ezt szemantikai mezőnek nevezzük, s ez egy szó jelentésbeli mezőhöz tartozását jelöli ki. Ugyanakkor létezik egy fogalmi alapú

mező is, nevezetesen az emlősöké, ennek a mezőnek részét képezi az ún. „kutyaság" fogalmi köre. A 'kutyát' úgy értjük meg, mint olyan valamit, amely ezeknek a más állatoknak a körébe is tartozik. De a 'kutyát' úgy is felfoghatjuk, mint aki a más, a kedvenc állatok körébe is beletartozik. Mindezek alapján tudással rendelkezhetek arra vonatkozóan, hogy a nagyobb testű kedvenc állatoknak alapvetően két típusa, a 'kutya' és a 'macska' létezik. Ez egy más típusú mező, amit konceptuális, azaz fogalmi mezőnek nevezünk. Mindezek alapján láthatjuk, hogy a lények, tárgyak, stb. különböző konceptuális mezőkhöz tartoznak. A színek is rendelkeznek ezzel a sajátsággal, azaz a 'piros' egyike lehet csupán az alapszíneknek, de része egyúttal igen sok más szín készletének is, amelyek között a 'piros' egy igen szűk terjedelmű olvasattal rendelkezik. Ennélfogva az olvasat, amit mi valaminek tulajdonítunk, az mindig attól függ, hogy az adott pillanatban melyik fogalmi mezőhöz tartozónak látjuk az adott dolgot.

ANDOR JÓZSEF: Hasonló nézeteket vallok ezekről a dolgokról. A kérdések felvetik bennem a szinonímia problémakörét. Sokan azt a nézetet vallják, hogy a szinonimák összetartó ereje az egy adott szemantikai vagy lexikális mezőhöz való tartozás, nem pedig a konceptuális kerethez való tartozás. Ön talán mégis ez utóbbi véleményt osztaná, ami egyúttal igen fontos aspektusa a nyelvi produkció során alkalmazott lexikális választás döntéshozatalának.

HERBERT CLARK: Igen, valóban az utóbbi felfogást támogatom. Egyúttal azt is meg kell jegyeznem, hogy tulajdonképpen a szinonimitás nem is létezik, legalábbis nem léteznek igazi szinonimák, hanem csupán részleges szinonimákról beszélhetünk.

ANDOR JÓZSEF: Vegyünk például egy adott szócsoportot, az ugrást kifejező igéket. Sokan úgy vélik, hogy azért képeznek csoportot, mert egyazon lexikális vagy szemantikai mezőhöz tartoznak. Mindennek ellenére azonban az idetartozó igék nagymértékben különböznek egymástól. Használatuk nem tetszőleges. Azért jelenik meg egy adott közülük egy adott kontextusban, mert olyan jegyekkel rendelkezik, amelyek alapján adott konceptuális keretbe tartozik, s a keret aktivizálódása hozza be a kérdéses igét egy kontextust megjelenítő szövegbe. Éppen ezért rendkívül mesterséges ezeket az igéket szinonimnak tekinteni csupán azért, mert adott szemantikai mezőkhöz tartoznak.

HERBERT CLARK: Hadd hozzak fel egy egyszerű példát, ami azért jutott eszembe, mert szinonimákról van szó. Egy adott vonatkozásban beszélhetünk itt szinonimitásról. Mint említettem, én egy bányászközösségben nőttem fel, s ott léteznek olyan dolgok, amelyeket lifteknek tartanánk, mivel azok lemennek a bányába. A „lift" szóval neveznénk meg ezeket. De a közösségben mégsem így nevezik őket. „Aknaszállítónak", „aknaszállító gépnek"[8] nevezik azokat a 'lifteket', amelyek lemennek a bányába. „Liftnek" akkor nevezzük az ilyen dolgokat, amikor épületben találhatók. Itt tehát szembetaláljuk magunkat egy, a bányászatra vonatkozó fogalmi mezővel, és tudjuk, hogy annak a dolognak, ami úgy néz ki, mint egy lift, itt „aknaszállító" a neve. Ha pedig épületben vagyunk, tudjuk, hogy azt a dolgot, ami liftnek néz ki, a „lift" névvel illetjük. Ez tehát

egyfajta kontrasztot képez, ami ismert számunkra. Az ilyen összevetések, kontrasztok száma igen nagy, s mindegyikre hasonló analízis vonatkozik. Tudjuk, hogy adott dolgok, cselekvések két vagy több konceptuális háttér vagy keret, vagy szituációhoz tartozhatnak.

ANDOR JÓZSEF: Ez így van. Végezetül hadd hozzak fel egy érdekes példát az Ön könyveiben gyakran tárgyalt példák közül. Milyen módon írná le mindazokat a kognitív alapú folyamatokat, amelyek az „Ez egy Calvin Klein"[9] megnyilatkozás tartalmának dekódolása során zajlanak? Itt a Calvin Klein inkább vonatkozik a parfümre, vagy más termékre, mint pl. egy portréra. Úgy vélem, hogy a konceptuális kerethez való tartozás meghatározó jellegű az inferenciális folyamatok működése során.

HERBERT CLARK: Teljes mértékben. A Calvin Kleinnek valami sajátságosan adott jellege az, ami alapján itt valamire hivatkozunk. S szerintem ez bármi hasonló esetben így működik. Persze természetesen oly mértékben függővé is tehetjük ezt, hogy más dolgok is felbukkanhatnak. Gondolom, jól ismert az Ön számára egy másik kedvenc példám. Ebben a fényképész arra kér engem, hogy „csináljak egy Napóleont". Nos, ez tulajdonképpen bármire is vonatkozhat.

ANDOR JÓZSEF: Ez a példa egyébként magyarul is működőképes, ha a megfelelő igét használjuk a fordítás során[10], mert a legtöbb beszélő számára ismert a speciális fejfedő és/vagy a testtartás.

HERBERT CLARK: Az amerikaiak számára is. De ha az ember a háborúskodás fajtáiról beszél és olyan ostoba dolgokról, amit a generálisok tettek, akkor angolul mondhat olyan mondatot, hogy „Hitler tried to do a Napoleon to Leningrad and suffered the same defeat"[11], s azonnal látható, hogy a fenti kifejezés egy teljesen más fogalmi mezőt hív elő. Én ezt az egész kérdéskört igaznak tartom az egyszerű szavak esetében is. Kedvenc példám ezek között a „sáros"[12] szó. Mit jelent tehát az a szó, hogy „sáros"? Ha megnézzük a szótárt, akkor abban azt találjuk: vmi jellemez vagy megtölt, borít be vmit: sár. S ez vajon mit jelent? S akkor az ember elkezd azon gondolkodni, hogy mi lehet sáros, s azt mondhatja: „sáros a cipőm". Ez tipikusan azt jelenti, hogy a cipőmnek a talpát borítja sár, nem pedig azt, hogy az oldala vagy a teteje sáros. De arról is beszélhetünk, hogy „sáros a padló". És ekkor valami olyan esetre, helyzetre is gondolhatunk, amelyben valaki felviszi valahogy a sarat a padlóra, pl. úgy, hogy sáros nadrágban lép rá. Olyan formán nem értelmezhetjük a fenti megnyilatkozást, mintha az egész padló sárból lenne. Ha „sáros vízről" beszélünk, ez azt jelenti, hogy létezik egy kis víz, vagy pedig egy kis sár található sok vízben, s az emiatt sötét színű, emiatt nem látni keresztül rajta. Nem azt a jelentés, hogy a víz felszínén vagy fenekén sár található.

ANDOR JÓZSEF: Ezek a dolgok persze perceptuálisan rendkívül különbözők. Mentálisan milyen módon dolgozzuk fel ezt, s hogyan alkalmazzuk ezeket a dolgokat?

HERBERT CLARK: Sejtésem szerint, s véleményem szerint ez helytálló is, az ilyen dolgok mind olyan sajátságokkal rendelkeznek, amelyeket, hogy úgy

mondjam, a helyszínen kell mentálisan feldolgozni azoknak a közös háttérismereteknek megfelelően, amelyek az adott pillanatban a legrelevánsabbak. Ugyanez áll fenn az előbb említett „Ez egy Calvin Klein" példa esetében is. S ez azzal fog járni, hogy az adott helyzetben felidéződik bennünk valamilyen történet, amelynek alapján azt mondhatjuk, hogy az, hogy valami „sáros", azt jelenti, hogy „sár kapcsolódik hozzá", valamilyen módon „sár került rá" vagy „bele". Ekkor pedig azt kell értelmeznünk, hogy mit jelent az, hogy „sár került rá", mi szolgálhat konceptuális értelemben nyilvánvaló példaként az adott esetre. Ekkor vetődnek fel bennünk a „sár van a cipőn", „sáros a cipő alsó része", „sáros a nadrág" stb. példák. Ugyanez a helyzet áll fenn a Calvin Klein példa esetében is. Azt próbáljuk kikövetkeztetni, hogy vajon mi vetődött fel a beszélőben azzal, hogy az adott dolgot Calvin Kleinnel hozza kapcsolatba? Talán az, hogy egy parfümre, ruhadarabra, vagy valamilyen dizájnra vonatkozik? Azaz a részleteket a helyszínen hozzuk létre. Éppen ezért nekem az a gyanúm, hogy sok szót úgy kezelünk, hogy igen csekély, minimális a jelölő, meghatározó értéke, s annál nagyobb a referenciája. Így például a „sáros" szó csak azt jelöli ki, arra vonatkozik, hogy valaminek valami kapcsolata van a sárral. Az értelem többi komponensét már valami sajátságos módon becsüljük fel, s ebben segítségül fordulunk a megfelelő és helytálló közös háttérismereteinkhez, bármit is értünk ezen. Ezzel zárom le ezt a problémakört. Nagy problémát képez annak megfejtése, hogyan becsüljük fel az ilyen tényezőket.

ANDOR JÓZSEF: Még egyszer köszönöm Önnek, hogy lehetőséget adott erre a beszélgetésre.

HERBERT CLARK: Én is köszönöm. Nagyon érdekesnek találtam.

## Jegyzetek

1. Clark 1996b.
2. Az angol nyelvű szöveg a következő:
   Alan: „Manzanilla?"
   Barbara: „Yes, please, that'd be lovely."
3. Az angol mondat a következőképpen hangzott: „Will you put the Manzanilla in the fridge for tomorrow?"
4. Az angol nyelvű szövegben itt a DRT rövidítés /discourse representation theory/ szerepel.
5. Az eredeti szövegben itt a *lexical salience* terminus szerepel.
6. Lásd Clark, 1992: 85-86, 353-362.
7. Az angol nyelvű példa a következő volt: „Pass me the pepper and the ..."
8. Az angol szövegben a „lift" vagy „elevator"és a „hoist" szavak szerepelnek.
9. Az angol mondat a következő: „That's a Calvin Klein."
10. Amennyiben a „do a Napoleon" szerkezet fordítása a „csinál" igével történik: „Csinálj egy Napóleont!", abban az esetben magyar alanyok szignifikáns hányada a nevezetes történelmi alak viselkedésének, ruházatának valamely jellegzetességére asszociál keret-ismeretei alapján, de úgy is értelmezheti a megnyilatkozást, mint egy felszólítást a Napóleonról elnevezett drága francia konyakot alapanyagként használva pl. egy koktél elkészítésére vonatkozóan. Az utóbbi, asszociatív alapú értelmezés felerősödik, amennyiben igeként a „készít" szót használjuk a fordításban, amelynek alapjaként az angolban természetesen a „make", a „prepare", vagy a „mix" stb. igék szerepelhetnek.
11. A mondat magyarra úgy fordítható, hogy „Hitler megpróbált Napóleonként viselkedni/Napóleonként eljárni Leningrádban és ugyanolyan vereséget szenvedett."
12. Az angolban használt szó a „muddy".

## Irodalom

**Bach, K. and R.M. Harnish.** (1979) *Linguistic Communication and Speech Acts.* Cambridge, MA: The MIT Press.
**Clark, H. H.** (1992) *Arenas of Language Use.* Chicago: The University of Chicago Press.
**Clark, H. H.** (1996a) *Using Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
**Clark. H. H.** (1996b) Communities, Commonalities, and Common Ground. In: Gumperz, J. and Levinson, S. (eds.) *Whorf Revisited.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 324-355.
**Fodor, J. A.** (1983) *Modularity of Mind.* Cambridge, MA: The MIT Press.
**Searle, J.** (1969) *Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.
**Searle, J.** (1990) Collective Intentionas and Actions. In: Cohen, P.R., Morgan, J.R. and Pollack, M.E. (eds.) *Intentions in Communication.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 401-415.

## A SZOMBATHELYI BERZSENYI DÁNIEL FŐISKOLA ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉKÉNEK KIADVÁNYAI

**BALASKÓ M. ÉS KOHN J.** (szerk., 1999) *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása* I–III. Szombathely: BDTF.
**GERT, H. UND KOHN, J.** (Hrsg., 1997) *DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis.* Szombathely: BDTF.

Alkalmazott Nyelvtudomány
I. évfolyam 2. szám 2001.

# III. Nemzetközi Kétnyelvűségi Szimpózium, Bristol, 2001. április 18-20.

Magyarországon még mindig tartja magát az a bloomfield-i nézet, amely szerint az a személy kétnyelvű, aki mindkét nyelvét tökéletesen beszéli (Bloomfield 1933). A kétnyelvűség a múlt század 70-es éveitől fogva került igazán az érdeklődés középpontjába. Megindultak a kétnyelvűségi vizsgálatok világszerte mind pszicho-, mind pedig szociolingvisztikai szempontból. Megkülönböztetünk egyéni és társadalmi kétnyelvűséget. Az egyéni kétnyelvűség kutatásakor számos meghatározás születik arra vonatkozóan, hogy mit értünk kétnyelvűségen. Mindenesetre már nagyon távol vagyunk attól az első mondatban megfogalmazott dogmatikus nézettől, amelyet más néven kettős monolingvis szemléletnek hívunk.

Világszerte gomba módra szaporodnak a kétnyelvűségi leírások, a szakterületnek tengernyi irodalma van, mégis újabb és újabb kérdések vetődnek fel a nyelvek egymáshoz viszonyulását, a nyelvek lokalizációját, a kétnyelvűek mentális lexikonát, az egységes vs. elkülönült nyelvi rendszereket illetően. Vizsgálják a kódváltási mechanizmusokat, a kétnyelvűek beszédviselkedését. A legújabb kor eredménye, hogy a nyelvi jogok diszciplínán belül a kisebbségi nyelvi kérdések egyre nagyobb hangsúlyt kapnak.

Ilyen és hasonló kérdések megvitatására ad lehetőséget a kétévente megrendezett Nemzetközi Kétnyelvűségi Szimpózium. 1997-ben az első rendezvényen kb. 60 résztvevővel számoltak a szervezők Newcastle-upon-Tyne-ban. A résztvevők száma azonban jóval felülmúlta az elvártat. Két évvel később még többen vettek részt a világ minden tájáról. 2001 áprilisában a résztvevők létszáma már 350 volt.

A háromnapos rendezvény rangját – többek között – az adja meg, hogy a szakma legtekintélyesebb képviselői tartanak reggelente és esténként plenáris előadásokat. A plenárisokon mindig teltház van. Nem csoda; az idei szimpóziumon a következő kutatók tartottak 45-60 perces plenáris előadásokat: Jim Cummins (kisebbségi nyelvoktatás), Ton Dijkstra (a kétnyelvű szófelismerés modelljei), Nancy Hornberger (többnyelvűségi nyelvpolitika), Jürgen Meisel (a kétnyelvű nyelvelsajátítás és a nyelvi változás), Tom Roeper (az univerzális kétnyelvűség pragmatikája), Suzanne Romaine (az identitás jelei). A plenáris előadások témái többékevésbé jelölik a kollokviumok, szekció előadások témáit is. Így a résztvevő igen nagy bajban volt, ha mindent meg akart hallgatni, ami érdekelte. A mindössze három nap alatt elhangzó 350 előadásból, naponta 11 egy időben zajló szekcióülés között kellett a lehető legjobban választani.

A legnépesebb szekciók a kétnyelvű oktatással, a kisebbségi nyelvpolitikával foglalkozók voltak.

A kétnyelvűség pszicholingvisztikai aspektusát tárgyalták az alábbi szekciók (zárójelben a legnevesebb előadót adom meg): nyelvromlás, nyelvvesztés (Baker), kódváltás, az angol mint harmadik nyelv (Cenoz), pszicholingvisztika, kétnyelvű identitás (Pavlenko, Blackledge), klinikai nyelvészet (Pavlenko), a második nyelv elsajátítása (Singleton), a kétnyelvű elsajátítás (Deuchar, Lanza, de Houwer, Vihman, Genesee), a lexikai elérés modelljei (Miller, Kroll). A szociolingvisztika égisze alatt az előadások témája a nyelvi kontaktusok (McConwell), nyelvmegtartás (Spolsky), nyelvcsere, nyelvi kisebbségek (Aarssen) volt.

Charlotte Hoffmannak, Jasone Cenoznak és Ulrike Jessnernek köszönhetően a kétnyelvűségen most már csak és kizárólag a két nyelv használatát értjük (szemben a régebbi egynyelvűség – kétnyelvűség oppozícióval, amikor a kétnyelvűség befedte a többnyelvűség fogalmát is). Ma már külön területnek számítják a háromnyelvűséget, mivel a kutatási adatok is azt bizonyítják, hogy a két- és háromnyelvűség között nem csak mennyiségi, hanem minőségi különbségek is vannak. Feltehetjük a kérdést, hogy vajon ezután minden egyes nyelv ismerete újabb részdiszciplínát fog szülni? A válasz valószínűleg nem. A kétnyelvűség esetében egy első nyelv és egy második nyelv egymáshoz való viszonyulását, valamint a mentális folyamatok milyenségét tanulmányozzuk, a háromnyelvűség esetében viszont azzal bonyolódik a kérdés, hogy a harmadik nyelv vajon az első vagy a második nyelv hatásai alatt áll-e, vajon az első vagy a második nyelvhez kapcsolódik-e. Valószínűleg a többi nyelv belépésével a kép számottevően nem változik, bár erre vonatkozóan kutatásokat kell végezni. Érdekes, hogy az ezen a szimpóziumon elhangzott előadások már azt is háromnyelvűségnek tartják, amit nálunk még idegennyelv-tanulásnak nevezünk (pl. arab egyetemisták német egyetemen angolt tanulnak). K ''és viszont a szimultán vagy konszekutív háromnyelvű fejlődés leírására vonatkozó tanulmány.

Rendkívül tanulságos volt a Pszicholingvisztika szekció. Az előadásokat többnyire amerikai, holland és német előadók tartották (pl. de Bot, Sharwood Smith, Kecskés, Pavlenko, Nicoladis, Genesee, Paradis stb.). A két- és többnyelvűségi pszicholingvisztikai kísérletek olyan technikai felszereltséget igényelnek, hogy az átlag magyar kutató csak reménykedhet abban, hogy egyszer majd sikerül olyan támogatásban részesülni, ami anyagilag lehetővé teszi az adekvát kutatást.

Rövid és nagyon intenzív volt a három nap. A résztvevők még egy hétig is szívesen hallgatták volna egymást. Nekünk, magyaroknak (de több hasonló nyugat-európai véleményt is hallottam) sajnálatos módon, két év múlva nem Európában, hanem az Egyesült Államokban, Arizonában rendezik meg a soron következő szimpóziumot, amelyet mindössze két napra terveznek (2003. április 30. – május 1.).

NAVRACSICS JUDIT

# Konferencia a folyamatos beszéd megakadás-jelenségeiről, Edinburgh, 2001. augusztus 29-31.

A Nemzetközi Beszédkommunikációs Társaság (International Speech Communication Association, ISCA) kongresszusához (Eurospeech 2001, Aalborg) kapcsolódóan szervezték meg az egyetlen témát tárgyaló tudományos eseményt (workshopot) 'Disfluency in Spontaneous Speech' címmel a skót fővárosban. Noha a megakadás-jelenségek vizsgálata nem új a beszéd tudományában (a beszédprodukció folyamatának elemzésében jelentős szerepe van évtizedek óta, sőt már Freud is részletesen foglalkozott némely típusával), azonban a korszerű beszédkutatásban sokáig szerényebb érdeklődés övezte. Napjainkban nemcsak a pszicholingvisztikával, hanem a fonetikával, a tágabb értelemben vett beszédkutatással és a kommunikáció sajátosságaival foglalkozók is nagy figyelmet szentelnek e kérdéskörnek.

Az Edinburghi Egyetem szervezésében megtartott konferenciára 14 országból érkeztek résztvevők, összesen több mint ötvenen (Amerikától Malaysián át Új-Zélandig). A három nap alatt 25 előadás hangzott el, és jelent meg a workshop igényes kivitelezésű kötetében, amelyhez CD is tartozik. Az elhangzottak az angol (amerikai, brit, ausztrál és újzélandi), a finn, a francia, a holland, a japán, a magyar, a német, a spanyol, a svéd és a tok pisin (Pápua Új-Guinea) nyelv adatait elemezték. A nemzetközi konferenciák gyakorlatában kivételesnek mondható, hogy egyetlen előadás sem maradt el, és minden résztvevő az első perctől az utolsóig jelen volt (beleértve a fogadást és a bankettet is). Az előadások igen magas színvonalon hangzottak el, mind tartalmilag, mind a szemléltetés szempontjából. Egy-egy előadónak 20-25 perc állt a rendelkezésére, hogy mondanivalóját kifejtse, s ezt minden esetben 5-10 perces élénk vita követte.

Az egyes témákat az alábbi nagyobb egységekbe sorolták: megakadás-típusok, a beszédprodució aspektusa, prozódiai sajátosságok, a beszédészlelés és megértés aspektusa, az automatikus beszédfelismerés szempontja és a megakadás mint általános kognitív jelenség. Valamennyi témakörben számos új módszert használtak a kutatók (különböző adatbázisokon végzett elemzések, célzott közvetett és a közvetlen kísérletek), és ezek alapján nagyon sok eredményt ismertettek. Már az első nap előadásai jelezték a megakadás-jelenségeknek a rendkívül komplex voltát, s egyértelműen sugallták, hogy elemzésük igen sokrétű felkészültséget és ismeretet kíván. Az előadások kisebb része volt elméleti jellegű, ezek a jelenségek kialakulásának körülményeivel, azok ok-okozati láncolatával, a nyelvi/nyelvészeti státussal, valamint a beszélőre és a hallgatóra gyakorolt hipotetikus hatásukkal foglalkoztak.

Az előadásokat követő vitákból az is kiderült, hogy a megakadás-jelenségek osztályozása, meghatározása(i), megnevezése rendkívül sokféle, és a közeljövőben nem is várható teljes egyetértés a szakemberek között. Ez annak is köszönhető, hogy a kétséget kizáróan univerzális jelenségek mellett a különféle nyelvspecifikus sajátosságok növelik a problémakör összetettségét. A spontán beszéd korszerű vizsgálatában óriási segítséget jelentenek az adatbázisok; a relatíve ritka jelenségek tanulmányozásához azonban nem mindig tartalmaznak elegendő anyagot. A beszélő gyakran „vét" a beszéd folyamatossága ellen, tekintettel azonban a jelenség egyén-, nyelv- és beszédhelyzetfüggő sajátosságaira, az egyes típusok eloszlása, illetőleg az előfordulás gyakorisága nagyon különböző. Mik is tartoznak a megakadás-jelenségekhez? Jellemzés nélkül csupán felsorolva a következők: néma szünet, kitöltött szünet avagy hezitálás, ismétlés (különféle nyelvi egységeket érintve), nyújtás (mint időtartam-növekedés különféle nagyságú szegmenseken), módosítás és változtatás (szemantikai, szintaktikai), újrakezdés, nyelvbotlás (fonetikai/ fonológiai), a „nyelvemen van jelenség", kihagyás és befejezetlenség. Amint az a konferencia programjából is látszik, ezek a jelenségek a legkülönfélébb szempontokból vizsgálhatók. A klasszikus megközelítés az, amikor a beszédprodukciós folyamat mind jobb megismerése érdekében végezzük az elemzéseket. Az adott kontextus ismeretében ekkor számos következtetés vonható le az ún. makro- és mikrotervezés összhangjával, a lexikális válogatással, a fonetikai formával stb. kapcsolatosan, és ezek alapján hipotézisek állíthatók fel magának a folyamatnak a működésére vonatkozóan. A jelenségek kísérleti-fonetikai vizsgálata a beszéd hangzási szerveződésének sajátosságait kutatja, mind a szegmentális, mind a szupra-szegmentális szerkezetben (a finn nyelvben például arra kerestek választ, hogy a megakadások előtt változik-e a beszéddallam, és ha igen, milyen irányban). Ép és kóros beszélők szünettartásának vizsgálata közelebb vihet a patológiás beszéd sajátosságainak jobb megismeréséhez, és a terápia pontosításához. Egészen újak azok a vizsgálatok, amelyek a hallgató szempontjából tárgyalják a jelenséget, és arra próbálnak választ adni, hogy az egyes típusoknak mi a funkciójuk a beszédészlelésben, illetőleg a beszédmegértésben. Különösen érdekes volt az az előadás, amelyik a hallgató agytevékenységének objektív adatait mutatta be a beszédfolyamatosság megszakadásának hatására. Angol–német kétnyelvűek spontán beszédének összevető elemzése a megakadás-jelenségek szempontjából meggyőző különbözőségekről számolt be a domináns és a nem domináns nyelvet illetően. Több előadás tárgyalta az automatikus beszédfelismerő rendszerek nehezen megoldható problémáit a nem teljesen „folyamatos" beszéd azonosításával kapcsolatosan. Néhány előadó az eredmények közvetlen és közvetett

alkalmazási, felhasználási lehetőségeiről kezdeményezett vitát.

Két előadás külön említést is érdemel. Az egyikben holland kutatók azt vizsgálták, hogy a beszédprodukciós megakadások mennyire előjelezhetők a kéz gesztusaiból, illetőleg hogy miként állíthatók azokkal párhuzamba. A másik pedig – a számítógépes szövegszerkesztő és speciális írásmonitorozó használatának segítségével – arra igyekezett választ kapni, hogy milyen „megakadás-jelenségek" jellemzik az írást svéd anyanyelvű ép és dyslexiás felnőttek esetében. A magyar előadás a megakadás-jelenségek nyelvspecifikus sajátosságaival, illetőleg a hallgatóra gyakorolt hatásukkal foglalkozott.

A tervek szerint ugyanebben a témakörben két év múlva újabb konferenciát szerveznek, előre láthatólag Svédországban.

GÓSY MÁRIA

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

Az új évszázad, ill. az új évezred első, a MANYE védnöksége alatt megrendezésre került, magyarországi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának vezérgondolata **a nyelv nevelő szerepe** volt, mely a Nyelvek Európai Évében különleges aktualitást kapott. Az idén mintegy 500 résztvevőt vonzó rendezvény előadói, szekciói, s a kerekasztal-beszélgetések, műhelyviták felszólalói is többségükben szorosan kapcsolódtak e központi témakörhöz.

A két nyitó plenáris előadásban a hazai alkalmazott nyelvészeti kongresszusok két klasszikus megközelítésmódját alkalmazták az előadók a nyelv nevelő szerepének leírására. Alexander Z. Guiora (Haifa) a nyelv és a tanulás folyamatosan újraértelmezendő fogalmát pszicholingvisztikai nézőpontból ragadta meg, míg Péntek János (Kolozsvár) alapvetően szociolingvisztikai elemzést adott a nyelv nevelő szerepének néhány fontos etikai vonatkozásáról.

A plenáris ülés keretében Brassai-díjat kapott Székely Gábor és a hallgatóság kegyelettel adózott a közelmúltban elhunyt Papp Ferenc akadémikus emlékének.

A hazai alkalmazott nyelvészetben a tavalyi kongresszus óta feltárt újabb eredményeket a továbbiakban 16 szekció, négy kerekasztal-beszélgetés és 2 műhelyvita összegezte. A felvonultatott témakörök sokszínűsége jelen keretek között nem teszi lehetővé a teljes paletta bemutatását, a szekciók elnevezései mindazonáltal érzékeltethetik az előadások vezérmotívumait:

*Nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban;*

*Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvi jogok;*

*Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat;*

*Szociolingvisztika;*
*Pszicholingvisztika;*
*Két- és többnyelvűség;*
*Alkalmazott szövegnyelvészet;*
*Nyelvművelés és stilisztika;*
*Lexikográfia;*
*Kontrasztív nyelvészet;*
*Nyelvpedagógia I-II.;*
*Szaknyelvek és oktatásuk;*
*Fordítás és tolmácsolás;*
*Magyar, mint idegen nyelv, magyar nyelvoktatás határainkon túl;*
*Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben.*

A tudományos üléseket – hagyományosan – könyvárusítás és szakmai kiállítások kísérték. Újdonságnak számított, hogy a rendezvény a pedagógus-továbbképzések (magyar- és nyelvszakos tanárok) számára is elérhetővé vált.

A színvonalas szakmai programot – az egyik műhelyvita hangulatos kávéházi miliőbe való kihelyezésén túl – néhány kulturális ajánlat is színesítette. A Haydn-hangverseny mellett a Megyeháza dísztermében tartott fogadás is emlékezetes esemény maradt: a hazai alkalmazott nyelvészet iskolateremtő egyénisége, Szépe György professzor ünnepélyes és szórakoztató köszöntésére került sor 70. születésnapja alkalmából.

A rendezők a kongresszus vezérgondolatával kapcsolatos előadások nyomtatott változatának közlését a következő kongresszus időpontjára tervezik megjelentetni, melyet 2002 áprilisában a Szegedi Tudományegyetem rendez.

SIMON ORSOLYA

## IV. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, Balatonalmádi, 2001. május 27-31.

A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága 2001. május 27. és 31. között rendezte meg Balatonalmádiban hagyományossá vált Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemét, immáron negyedik alkalommal.

A rendezvény minden évben azonos időpontban és helyszínen várja a pszicholingvisztika tárgykörében kutatókat, a témakör iránt érdeklődőket, illetve a tanártovábbképzésben és nyelvtudományi doktori képzésben résztvevőket. E tudományos fórum kétévente vendégül látja a szakma nemzetközileg elismert világhírű kutatóit is, így előadói és vendégei között üdvözölhette többek között François Grosjeant, David Singletont, Elizabeth Lanzát, Charlotte Hoffmannt és Howard Jacksont is.

A szakmai előadások és viták témái a pszicholingvisztika aktuális kutatásai köré csoportosulnak: gyermeki nyelvelsajátítás, második / idegen nyelv elsajátítása és tanulása, mentális lexikon felépítése, két- és többnyelvűség, kutatásmódszertan, a

nyelvtudás mérése, beszédfejlődési zavarok. E témák közül évente egy különleges hangsúlyt kap. Ez évben a számos értékes beszámoló tárgyalt témakörei között szerepeltek az alkalmazott nyelvészeti kutatás módszertani problémái, a neurotikus hátterű beszéd- és kifejezészavarok, a lexikális hozzáférés időviszonyai egy- és kétnyelvűeknél, az értő olvasás problémái, az egy- és kétnyelvű gyermekek beszédészlelési és beszédértési mutatói, a szakfordítás problémái, kétnyelvű iskolások írott nyelvi produktumainak összehasonlító vizsgálatai, az olvasás- és íráselőkészítés problémái az óvodapedagógiában.

A fent említett témakörökön túl a 2001. évi konferencia két további tematikus nappal is kibővült, amelyek mindegyike egy-egy kisebbségi csoport nyelvi helyzetét mutatta be. Az egyik tudományos szeminárium a beás cigány nyelv nyelvvizsgaakkreditációjának lehetőségével foglalkozott. Új színfoltot jelentett a jelnyelv-kutatás módszertanának és a jelnyelv-elsajátítás leíró vizsgálatának összefoglaló bemutatása.

A Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem szakmai fórumának legújabb kutatásait a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke által kiadott és az MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága által gondozott *Alkalmazott Nyelvtudomány* című folyóirat teszi közzé évente kétszer.

Számos pozitív visszajelzés igazolja, hogy a Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem jól működő, egyre nagyobb népszerűségnek örvendő tudományos rendezvény mind határainkon belül, mind azokon túl.

UNGER TAMÁS

## *Call for Papers / Felhívás*

**5TH SUMMER SCHOOL IN PSYCHOLINGUISTICS**
**V. PSZICHOLINGVISZTIKAI NYÁRI EGYETEM**
***MAY 26-30, 2002 / 2002. MÁJUS 26-30.***
Balatonalmádi, Hungary

**Organised by / Szervezők:**

Department of Applied Linguistics, University of Veszprém /
Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Hungarian Association of Language Teachers and Applied Linguists,
(Hungarian Branch of FIPLV) / MANYE
Hungarian Academy of Sciences, Committee of Applied Linguistics /
MTA Nyelvtudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Szakbizottság

**Keynote speakers / Meghívott előadók:**

PROF. BRIAN MACWHINNEY
(Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA),
PROF. MARGARET DEUCHAR (University of Wales, Bangor, UK),
PROF. ANNICK DE HOUWER (University of Antwerp, Belgium)

**Central topic / Kiemelt témakör:**

CHILD LANGUAGE / GYERMEKNYELV
– first language acquisition / az első nyelv elsajátítása,
– second or foreign language acquisition/learning / a második/ idegennyelv elsajátítása,
– bi- and multilinguals / két- és többnyelvűség,
papers in other fields of psycholinguistics are also welcome / a pszicholingvisztika bármely egyéb területéről elfogadunk előadást.

**Contact persons and addresses / Információ:**

DR. ZSOLT LENGYEL, DR. JUDIT NAVRACSICS, ORSOLYA SIMON
University of Veszprém, Department of Applied Linguistics,
Egyetem u. 10., H-8201, Veszprém
Phone/Fax: +36 88 406 360
E-mails: lengyelz@almos.vein.hu/ navracsj@almos.vein.hu/ simono@almos.vein.hu

Alkalmazott Nyelvtudomány
I. évfolyam 2. szám 2001.

# B. B. Schieffelin, K.A. Woolard, P. V. Kroskrity (szerk.): Language Ideologies. Practice and Theory

(Oxford University Press. 1998. 338 p.)

Az Oxford Studies in Anthropological Linguistics sorozat 16. darabjaként megjelent tanulmánykötet olyan kutatásokat mutat be, amelyek a nyelvek és kultúrák kölcsönhatását a beszélés néprajzának keretében vizsgálják. A könyv címében szereplő *nyelvi ideológia* az utóbbi években vált a szakterület egyik központi kategóriájává. *Nyelvi (nyelvészeti) ideológián* az adott közösségnek az általa használt nyelv(ek)re vonatkozó kulturális koncepcióinak, vélekedéseinek, esztétikai ítéleteinek, érzelmi beállítódásainak összességét kell érteni. Így a szociális intézmények, szerepek és a hozzájuk kapcsolódó beszédmódok között képez összekötő kapcsot. Az *ideológia* szó ebben az értelemben közelebb van első használójának, Destutt de Tracy-nak eredeti intenciójához, mint a marxi-engelsi 'hamis tudat' jelentéshez. A kötet tanulmányai nagyon különböző nyelvek és kultúrák árnyalt összehasonlításával mutatják meg, hogy a társadalom és a nyelv kapcsolata sokkal bonyolultabb, mint azt a szociolingvisztika hőskorában, a hetvenes években, elsősorban a nyugati világban született vizsgálatok alapján feltételezték. A kötet három fő téma köré csoportosította az írásokat: I. Domináns nyelvi koncepciók, II. A nyelvi ideológia és a hatalom intézményei, III. A nyelvi ideológiák sokfélesége és egymással folytatott küzdelmük. Minden fejezetet a téma egyik jeles szakértőjének elvi jellegű írása zárja.

A kötet egyik kiemelkedően érdekes írásában J. T. IRVINE a japánban és bizonyos bantu nyelvekben használatos tiszteleti formákat hasonlítja össze. Az összehasonlítás feltárja a tiszteleti formáknak nyelvileg különböző megjelenési módjait: a lexikai, morfológiai, prozódiai formáktól kezdve egészen a zuluban használatos *hlonipháig*, amely azt jelenti, hogy a menyeknek mindennapi beszédükben kerülniük kell nemcsak apósuk nevének, hanem ahhoz hangzásban akár távolról is hasonlító szavaknak a kiejtését. A szerző a beszélőknek a nyelvről és a társadalmi szerepekről alkotott vélekedéseik feltárásával meggyőzően bizonyítja, hogy a hasonló funkciójú beszédmódok társadalmi háttere igencsak különböző lehet. Megcáfolja azt a japánnal kapcsolatban kialakult feltételezést, hogy a tiszteleti formák kialakulásában a császárság intézménye döntő szerepet játszott. Rámutat arra is, hogy a japán tiszteleti formák elsősorban a *megszólított*ra vonatkoznak, így neki állandóan kijárnak. A bantu nyelvekhez tartozó *wolof*ban ezzel szemben a *beszélő* mindenkori joga, hogy az érzelemdús, de alacsony presztízsű és a

távolságtartó, magas presztízsű beszédmód között válasszon.

DON KULICK Pápua Új-Guineán végzett terepkutatások alapján készült tanulmánya a nők és a férfiak viselkedését és beszédrepertoárját mutatja be. A kutatási terepül szolgáló kis faluban éppen nyelvváltás zajlik le: a közösség a helyi nyelvről egy kétnyelvűségi szakasz végén áttér a régió közös nyelvére, a *tok pisin*re. A felnőttek még kétnyelvűek, a gyerekek már csak a régió nyelvén értenek. A közösségben megfigyelhetők bizonyos beszélgetéstípusok nemek szerinti megoszlása. A nők szereprepertoárjához tartozik a dühös kiabálás, szidalmazás a helyi nyelven, a férfiakéhoz a problémák higgadt, kooperatív megtárgyalása *tok pisin*ül. A nemi szerepekhez tartozó kommunikációs stílusnak ez a tágabb régióra is jellemző módja a közösség hiedelmeinek aprólékos elemzésével magyarázható. Ebben a közösségben azt tartják, hogy a férfiak bizonyos fontos tudáselemeket birtokolnak, melyeknek megismerése a nőkre vagy a gyermekekre nézve (élet)veszélyes lehet. A férfiaknak tehát mérsékelniük kell magukat a mindennapi beszélgetésben, nehogy titkos és veszélyes tudásuk illetéktelen fülekbe jusson. A nőket és a gyermekeket ezzel szemben haragjuk kiélésére bátorítják. Ez a tanulmány is jól bizonyítja, hogy mennyire felületes az az esszencialista nézet, amely a nemi kommunikációs stílusokat univerzálisnak tartja és őket a biológiai létben lehorgonyzottaknak tekinti.

A nyelvi ideológia és a (politikai) hatalom intézményeinek kapcsolatáról szólva E. MERTZ tanulmánya azt mutatja meg, hogyan folyik az amerikai jogászképzésben a hallgatók szakmai szocializációja a nyelv segítségével. A hallgatók számára ennek a folyamatnak első lépcsője a mindennapi helyzetek jogi értelmezése a szakmai terminológia korrekt használatával. Ennek a folyamatnak különös fontosságot kölcsönöz az a tény, hogy a jogi nyelvezetnek kitüntetett szerepe van társadalmi változások legitimizálásában.

D. SPITULNIK tanulmánya a zambiai rádióadások szerepét vizsgálja az országban használt nyelvekkel kapcsolatos vélekedések és attitűdök alakításában. Zambia 73 etnikai csoport hazája, akik 15-20 nyelvet és dialektust beszélnek, ezek közül mindössze hét nyelv szerepel – eltérő sugárzási idővel – a rádióban. A közszolgálati rádiónak Zambiában eleget tennie két egymással nehezen összeegyeztethető feladatnak, erősíteni kell egyfelől a nemzeti egységet és propagálni kell másfelől az etnikai sokféleséget. A szerző bemutatja, hogyan szemléltetik a rádiós adások számára kiválasztott nyelvek és a sugárzásra biztosított időtartam két egymással ellentétben levő elvnek, a demokratikus és a hierarchikus pluralizmusnak a harcát. Ennek során bizonyos nyelvek felértékelődnek, s a sztenderdizáltságnak magas fokára hágnak, mások pedig elszigetelődnek. Ez egyes népcsoportokat szükségszerűen kedvező helyzetbe hoz, másokat viszont háttérbe szorít.

BLOMMAERT ÉS VERSCHUEREN tanulmánya a nyelv szerepét vizsgálja az európai nacionalista ideológiákban. A kilencvenes évek elejéről származó újságszövegek alapján a szerzők azt mutatják be, hogy az államhatárok gyors átrendeződésének időszakában a nyelv szolgál a mindennapok embere számára a nemzeti, etnikai besorolások alapjává. A moldáviai helyzetet elemző újságcikkekben szó esik például *törökül beszélő gagauzokról, oroszul beszélő kisebbségekről,* ennek során egy kategóriába kerülnek egymástól a nyelvhasználaton kívül szinte minden tekintetben különböző egyének. A sajtó ilyesfajta szóhasználata a mindennapi praxis durván leegyszerűsítő szemléletét (*folk view*) tükrözi vissza és erősíti meg a média tekintélyének erejével.

ERRINGTON írása az indonéz nyelv sikertörténetének útjára vetülő árnyékokat idézi fel. A kilencvenes évek elejének politikai történései megkérdőjelezték a „fejlődő világ" és a „nyelvi fejlődés" kifejezésekben rejlő optimizmust. Az Indonéziában több dialektusban is beszélt *maláj nyelv* 1928-ban kapta meg az *indonéziai nyelv* elnevezést helyi értelmiségieknek egy nemzeti újjászületési programot kidolgozó csoportjától. Az elmúlt évtizedek alatt a kezdetekben csak pár millió ember által beszélt *indonéz* az elmúlt évtizedekben a lakosság túlnyomó többségének nyelvévé vált. Közben korpusztervezési lépések eredményeként grammatikailag sztendertizálódott és szókincse alapján alkalmassá vált az oktatás, az adminisztráció és a műszaki fejlődés kommunikációs igényeinek kielégítésére. A Fishman által többször a nyelvi fejlődés/fejlesztés (*development*) legsikeresebb példájaként ünnepelt *indonéz* ma már a legtöbb polgár számára mind a magánéletben, mind a közéletben betölti a legfőbb kommunikációs eszköz szerepét. Az *indonéz* nyelvnek az állam által anyagilag és erkölcsileg támogatott fejlődése azonban elkerülhetetlenül hozzájárult az ősi *jávai* nyelv és kultúra marginalizálódásához, így végső soron az egész közösség kulturális elszegényedéséhez.

SCHIEFFELIN ÉS DOUCET írása a Haitin beszélt kreollal kapcsolatban egy írásrendszerbeli döntés hétterét térképezi fel. A sziget lakosságának zöme által kizárólagos nyelvként beszélt *kreol* nyugat-afrikai nyelvek szubsztrátumán alakult ki a gyarmatosítók által beszélt francia hatására. A haiti kreol hosszú időn keresztül diglosszia helyzetben élt a közszférában kizárólagos franciával. 1964-ben az alkotmány hivatalos nyelv rangjára emelte. Ez szükségessé tette a kevés írásos tradícióval rendelkező kreol alkalmassá tételét az írásos kommunikációra is egy (helyes)írási reform segítségével. Mivel a szigeten nagyon sok az analfabéta, célszerű lenne egy könnyen elsajátítható, egyszerű írásmódot elfogadni. Bonyolítja azonban a helyzetet, hogy Haitin a kreolnak több, egymástól hangállományban, szókészletben, valamint szociális presztízsben jelentősen eltérő változatát beszélik. Melyiket érdemes a helyesírás segítségével a sztenderd va-

riáns rangjára emelni? A sokak által beszélt, de alacsony presztízsű variánst vagy a franciához hangzásában, szóállományában közelebb álló, a helyi elit által preferált dialektust? Már a kérdésfeltevés is sejteti, hogy egy az egész társadalomra kiterjedő hatású nyelvpolitikai döntés során korántsem csak nyelvi tényezőkkel kell számolni.

A kötet tanulmányainak legfőbb érdeme – mint a befejező tanulmányt író SUSAN GAL megfogalmazza – az, hogy felhívja a figyelmet a nyelvi ideológiák sokféleségére, valamint a szociolingvisztikai eltérések és a nyelvpolitikai döntések közti bonyolult kölcsönviszonyra.

HUSZÁR ÁGNES

## Lengyel Zsolt: Az írás: kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai

(Budapest: Corvina. 1999. 202 p.)

Amikor a görögség az i.e. első évezredének eleje tájt megalkotta a mai értelemben vett ábécét, nem nagyon lehetett tudatában annak, hogy e teljesítménye tulajdonképpen az alkalmazott nyelvészet tárgykörébe utalható (már csak azért sem, mert a nyelvészet mint tudomány még évezredekig a *philosophía* köpönyege alatt rejtezik). A XX. század második felében az alkalmazott nyelvészet egyik diszciplínájaként önállósult pszicholingvisztika tűzte ki egyebek között célul, hogy nem csupán a hangzó, hanem az írott nyelv elsajátítása során felmerülő kérdésekkel is foglalkozik.

E könyvet éppen az a hiány szülte, hogy a pszicholingvisztika berkein belül is viszonylag kevés szó esett eddig az írott nyelv, az írás ontogenetikus szemléletű elsajátításáról. (Ha a témára gondolunk ma is inkább az anyanyelvi pedagógiai kutatások, a helyesírás megtanulása jut az eszünkbe, nem pedig pl. a graféma-fonéma, fonéma-graféma megfeleltetési szabályok.) A szerző azonnal, még a *Bevezetőben* kulcsot ad a kezünkbe azzal, hogy röviden értelmezi a későbbiek során használatos szakkifejezéseket, szól kutatási módszeréről és a fejezetcímek jelölte témákról.

A nyelvtudomány az írást mint komplex tevékenységet már több oldalról vizsgálta, de döntő módon filológiai megközelítésben. Ezért aztán sokat tudunk az írás kialakulásáról, történetéről, és jóval kevesebbet arról, miként jut a magyar kisgyerek az írás birtokába – azaz pszicholingvisztikai indíttatású ontogenetikai esetleírásokkal még nem rendelkezünk.

A szavak felismerése az írott nyelv elsajátításának egyik fontos állomása: *Az írás multidiszciplináris megközelítése* után a szerző egy olyan kísérletsorozat feldolgozását, elemzését és kiértékelését írja le, amelyet 7-8 éves magyar, illetve 8-9 éves finn gyerekek körében végzett az írástanulás kezdeti szakaszán (*Az*

*írás. Egybevető megközelítés).* A nyelv és írásrendszerek kiválasztása nem véletlenszerűen történt, több célja is volt vele a szerzőnek. A pszicholingvisztikai kutatásokban eddig főként angol (esetleg német, francia, olasz) anyagra támaszkodhatunk, túlsúlyban vannak tehát a flektáló nyelvek (írott változatának) elsajátítását reprezentáló adatok. [A magyar és a finn agglutináló jellegüket megőrizték, de a régi szétválás okán más jelentős fejlődésbeli különbségeket is hordoznak. Különösen jól érzékelhető ez az írásrendszerükben. Bár mindkét írásrendszer a fonémát tekinti funkcionális alapegységének, ám a finn – nem tőszavak esetén – inkább a sekély írásmódot követi, azaz a fonetikai változások többségét az írásban is visszaadja („*láttya, aggya*" típus), míg a magyar, többnyire, inkább a mély írásmódot, a fonológiai forma megőrzését (*látja, adja)* preferálja.]

A kísérlet célja annak megértése, értékelhető mérése: miként zajlik a vizuális szófelismerés az írás-olvasás elsajátításának kezdeti szakaszán. Az első kísérlet során anagrammákból kellett a gyerekeknek értelmes finn, ill. magyar szavakat alkotniuk. Az írástanulás első fázisaiban a finn gyerekek jobb teljesítményt nyújtottak magyar kortársaiknál – ennek magyarázata, hogy a sekély írásmód elveit, mivel az közelebb áll a hangzó nyelvhez, könnyebb elsajátítani. Ebben a periódusban a magyar tanulók a finnekhez képest súlyosabb hibákat ejtettek, ám – éppen a mély írásmódunk következtében – a későbbiek folyamán könnyebben felismerték a szótőhöz járuló toldalékokat (analizálás/szintetizálás), s így az írástanulás későbbi fázisaiban gyors és látványos javulás következett, míg a finnek hibái „tartották magukat".

A másik nagyobb feladatcsoport: szófelismerés izoláltan (ISZ) és kontextusban (KSZ). A 7-8 és a 8-9 évesek körében az ISZ megfejtésében a magyar, a KSZ megfejtésében a finnek a sikeresebbek. A szerző úgy véli, az ok az eltérő írásrendszerben keresendő: míg a magyaroknál a szövegbe helyezés nehezítést, a finneknél ugyanez könnyítést jelent, ők tehát már igen korán felismerik és kihasználják az írásrendszerük nyújtotta előnyöket. A két feladat megkívánta morfémák szerinti analízis-szintézis életkorspecifikus; a két idősebb csoportnál a szó felismerésének sikeressége független az írásrendszer egyedi sajátosságaitól, vagyis a kontextus segítő erejét a 10-11, illetve 12-13 éves gyerekek már gond nélkül kiaknázzák. Az ISZ-KSZ legfontosabb tanulságai így a következőkben foglalhatók össze:

– A mély írásmód erőteljesebben aktivizálja a fonológiai komponenst, ez pedig az önmagában vett lexikai azonosság megállapításában segít (ISZ), a sekély írásmód a fonetikai komponens kiemelésével a szintaktikai és szemantikai információk felismerésében, azaz a kontextuális szófelismerés (KSZ) folyamán nyújt hathatós segítséget.

– A szófelismerésben – kezdetben – az iskoláztatás és az életkor befolyásoló tényezők, az idő előrehaladtával jelentőségük csökken.

– A nyelvi tényezők közül a szófelismerésre erőteljesen hat a szó gyakorisága, ismertsége és *szószerűsége.*

A harmadik nagyobb fejezetben a szerző az írást *ontogenetikus* megközelítésben, tízéves magyar gyerekek íráskészségét vizsgálva elemzi. Mivel az írásvizsgálatok többsége a helyesírás kérdéseit állítja előtérbe, itt szükséges megjegyezni, hogy *ez a vizsgálat* arra irányult, hogy a már birtokolt *auditív-artikulációs* kódolásról miként tud a gyerek áttérni az *optikai-vizuális-grafikus*ra A kísérlet lefolytatása és a hibaelemzés szempontjából nem elhanyagolható tény az sem, hogy a kísérlet alanyai – 350 negyedikes debreceni kisdiák – a hangzó magyar nyelv kelet-magyarországi változatát beszélik, ugyanakkor a magyar írásrendszer a „művelt köznyelvi norma" hangzó változatán alapul! A kísérletvezető részletesen elemzi az előforduló íráshiba-típusokat, azok lehetséges kiváltó okait. A gyakori és banális hibának, a betűcserének pl. nagyon sok típusa és számtalan különböző oka van. A magyar írás arra készteti a tanulókat, hogy nyelvünk fonémaállományát kielemezve képesek legyenek beszédfolyamatukat fonémákra tagolni, az invariánst az esetlegestől elkülöníteni. A fonémastátusz felismerése a szó elején és a szó végén a legkönnyebb, nehezebb a szó belsejében (vö. *ucca, utsza).* A két betűből álló grafémák között előforduló betűcseréknek is több oka lehet. Ekkor véglegesítődnek a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok (GFMSZ) – a gyermeknek (ha ilyen megfogalmazásban nincs is a tudatában ennek) számot kell vetnie azzal, hogy egy adott betű mikor graféma; egy betűkapcsolat mikor egy, mikor két graféma; egy bizonyos fonéma mikor az egyik, mikor a másik graféma segítségével jeleníthető meg vizuálisan; e szempontból a GY és CS prototípusnak tekinthetők (vö. *mondja/mongya, hangya; tölts/tölcs, bölcs).* A *betűkihagyás* abszolút szóvégi helyzetben gyakoribb, mint szó belsejében, szó elején pedig gyakorlatilag nem létezik. Ez azt is jelenti, hogy a lexémák határai nem egyformán védettek; a szó eleje védettebb, erőteljesebb határ, mint a szó vége, ennek oka – a szerző véleménye szerint – a magyar hangsúlyrendszerben is keresendő. Az *egybeírási hibák* elkövetésében is szerepet játszanak a hangsúlyviszonyok, itt viszont az tükröződik, hogy a beszédfolyamat hangsúlytalan eleme eshet áldozatul az írott nyelvben (*nemtudom,* de...), másrészt szerepet játszik itt a „fogalmi egész"-nek az érzése is (*Gizinéni, Kosúttér* stb.). Előfordulnak *beiktatott betűk* is, gyakran találkozhatunk velük hiátustöltőként intervokális helyzetben (*hijánzik, fijú, fizetnije).* Bár a lehetséges hibatípusokat a teljesség igénye nélkül vettük számba, elemzésük alapján mégis képet alkothatunk az írás elsajátításának, tanulásának és fejlődésének fontosabb szakaszairól, pontosabban arról, hogy miként zajlik a nyelvi rendszer artikulációs-akusztikai megjelenítési módjáról az optikai-vizuális megjelenítési módra történő áttérés, s milyen előfeltételei vannak ennek az áttérésnek. Az írás

kialakulásához fontos, hogy a korai időszakban (5-7 év) a gyermekben már

a) elkülönüljenek a nyelvi üzenetek feldolgozásához szükséges orális, vizuális és motorikus csatornák;
b) az írás előfeltételezi a hangzó nyelv szegmentálását, a szegmentumok osztályba sorolását, a hangtípusok fonémaként való absztrakcióját.

Az írástanulás kezdeti szakaszán, izolált megjelenés esetén, a gyerek ismeri az összes GFMSZ-t (álljon az egy vagy két betűből), de nem ismeri a morfo-fonetikai rendszert, vagyis a morfémahatáron találkozó fonémák hangalaki realizációjának változásait: *tartja, tartsa* stb.

A további elsajátítandók alapjául szolgál az, hogy meg kell tanulnia, mikor kell két betűt egy graféma/fonéma képviselőjének tekinteni, majd egy és ugyanazon leírt betűt/kiejtett hangot mikor kell egy önálló fonémával azonosítani, és mikor kell olyan fonémakapcsolatnak tekinteni, amelynek tagjai a felszínen nem jelennek meg, csak a morfematikus elemzés segít hozzá megkülönböztetésükhez (vö. *egy, adjuk,* p.187.).

Ezek az ismeretek vezetnek el bennünket az írás elsajátításának második szakaszához, a sekély írásmódról a mély írásmódra való áttérés megtanulásához. A magyar írásban a sekély és mély írásmód – váltogatva – egyaránt jelen van, e váltogatás megtanulási folyamatának főbb szakaszait világítják meg számunkra a hibaelemzés során bemutatott betűcserék, -kihagyások, -hasonulások, egybeírások stb.

A *Zárás helyett*-i sorokban, összefoglaló jelleggel, néhány fontos megállapítást fogalmaz meg a szerző. Mivel az írás elsajátításának ontogenetikus vizsgálata a kezdeteknél tart, könyvét kiindulópontnak, továbbgondolásra ösztönző lépésnek szánta. A hangzó és az írott nyelvi forma egyszerre, egyidőben létezvén a kutató arra int bennünket, fordítsunk különös figyelmet nyelvünk olyan nyelvjárásaira, amelyek nem vagy csak korlátozott mértékű írásbeliséggel rendelkeznek; számukra (és számunkra) az anyanyelvi írott környezet hiánya nemcsak nyelvjogi kérdés, hanem az anyanyelvi műveltség alapjait támadó vírus is lehet (p.191).

Honi írástanításunk egyik fontos kérdése ma az, melyik módszerrel folyik az orális és írott beszéd elsajátítása, itt azonban – véleménye szerint – mindenekelőtt a létező és használt módszerek egybevetésére lenne szükség: a különböző gyerekek – egyéni és életkori sajátosságaik szerint – nem egyforma elsajátítási modellt használnak, így nagyobb teret kellene biztosítani a gyermeki önállóságnak is!

A könyv, mint ahogy alcíme (*Kezdet-folyamat-végpont)* már az elején ígéri, több oldalról vizsgált, minden fázisában kifejtett kísérletsorozaton alapuló elemzés összessége, mely – remélhetőleg – további kutatásokat, termékeny vitákat fog indukálni. Ajánljuk figyelmébe mindazoknak, akik a *hogyan* mellett a *miért*-re is kíváncsiak (pl. hogy az írás

elsajátításának egy-egy szakaszán miért pont azokat a hibákat követi el a kisiskolás); szól ez a könyv tehát a hallgatók, tanítók, tanárok mellett az írás/olvasás zavarait vizsgáló szakembereknek, kutatóknak egyaránt.

SULYOK HEDVIG

## Kelemen Tiborné és Pap Gábor (szerk.): Magyar-francia rag- és névutószótár

(Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1999. 286 p.)

1999 májusában jelent meg a tankönyvpiacon abszolút újdonságnak számító *Magyar-francia rag- és névutószótár*. Ez az első ilyen jellegű, morfológiai szempontok alapján válogatott magyar-francia szógyűjtemény – hasonló kísérlet eddig csak az igevonzatok terén készült, lásd Pálfy Miklós – Boronkay Zsuzsa – Sőrés Anna *Francia igei vonzatok* (Budapest, 1979) című művét.

A témaválasztást az eddigi szótárak hiányosságai motiválhatták: magyar határozók francia megfelelőinek keresésekor a kétnyelvű szótárakban gyakorta a hosszas lapozgatás sem vezet eredményre, ami részben a két nyelv tipológiai különbségével magyarázható (a magyar ragok, névutók franciául prepozíciókkal vagy viszonyszós szerkezetekkel fejezhetők ki); részben pedig a hagyományos szótárak felsorolásszerű, példaanyagban szegény megfeleltetéseiből, amelyek alapján az olvasó nem mindig találja meg a pontos kifejezést.

A *Magyar-francia rag- és névutószótár* tehát hiánypótló mű, amely két (egy párizsi és egy budapesti) kutatócsoport több mint egy évtizedes munkájának eredménye: a szerzők (Bárdosi Vilmos, Bertrand Boiron, Ginter Károly, Kelemen Tiborné, Pap Gábor és Szatmári István) sokéves gyűjtő- és rendszerező munkával válogatták össze a szótár anyagát, amely 23 ragot és 163 névutót tartalmaz. A magánhangzó-illeszkedésből adódó fonetikai variánsokat (például: *-szor, -szer, -ször*) külön számolva összesen 45 rag szerepel a *Tárgymutató*ban, ám még ezekkel sem szerepel minden magyar rag a gyűjteményben. A szótár ugyanis nem tartalmazza a *-t* tárgyragot, még azokban az esetekben sem, amikor a magyar tárgynak franciául nem tárgyi bővítmény felel meg, például *sejt* ***vmit*** = *se douter* ***de*** *qc.,* ***vkit*** *(vmire tanítani)* = *apprendre* ***à*** *qn. (****à*** *faire qc.)* stb. Szintén hiányzik például a műveltető szerkezetben előforduló ***-val/ -vel*** rag francia ***à*** megfelelője: a szótárban a *-val, -vel* eszközhatározói funkciójánál csak a *par* szerepel (p. 162.); a *valaki****vel*** *csináltatni valamit* megfelelője *(faire faire qc* ***à*** *qn)* viszont nem.

A szótár szerkezetileg két részre tagolódik: az első rész a *Ragszótár*, a második rész a *Névutószótár*. Mindkettőben az ábécérendbe szedett magyar ragok illetve névutók alkotják a címszavakat, melyeket francia meg-

felelőik követnek – szintén betűrendben felsorolva. A választást és az áttekintést könnyítendő, az adott rag és névutó mondatbeli szerepe szerint (határozói, igevonzat, egyéb vonzat stb.) csoportosított magyar példamondatok és azok francia fordításai követik a felsorolást; s végül az adott szócikk az állandósult szókapcsolatokkal zárul. A határozófajták csak a *Ragszótár*ban különülnek el, a *Névutószótár*ban már nincs ilyen felosztás; sőt még az sem derül ki, mi volt a sorbarendezés szempontja – ez némileg nehezíti az olvasó munkáját. Vegyük például az *alatt* címszónál található határozókat: *a fotel ~, versek ~, zuhany ~, a fa ~, a híd ~, Budapest ~, a [...] címszó ~, néhány év ~, egy perc ~, évek ~, egy hónap ~, tíz nap ~, tíz perc ~, [...] uralkodása ~, sajtó ~, [...] irányítása ~, az igazgató ~, [...] hatása ~, nulla fok ~, X forint ~, központi irányítás ~, megjelenés ~* (pp. 182-183.). Az állandósult szókapcsolatoknál szerencsére könnyebb eligazodni: itt a frazémák kiemelten szedett, betűrendben következő vezérszava határozza meg a sorrendet.

A szótár használatát a *Rövidítések jegyzéke* (p. 13.) és a *Tárgymutató* (p. 285.), valamint a francia szavakhoz rendelt stílusminősítés segíti – ez utóbbi természetesen csak akkor szerepel, ha az eltér a magyartól.

A szótár újdonsága tulajdonképpen a rendkívül gazdag példaanyagban rejlik, mely magyarázatok nélkül, szövegbe ágyazva mutatja meg a kérdéses ragok, névutók valamint a megfelelő prepozíciók használatát. Néha a példamondatokban szereplő francia viszonyszók száma nem egyezik a címszó után felsorolt szavak számával, így magyarázat és kontextus nélkül a gyakorlatlan olvasó esetleg nem tudja kiválasztani a megfelelő prepozíciót. Például a *következtében* névutó (p. 237.) után 13 francia szó van, ám a példamondat csak négyet tartalmaz; a többi alkalmazása nincs illusztrálva, holott az látszik, hogy nem teljes értékű szinonimákról van szó (az *étant donné* vagy a *du fait de* például nem helyettesíthető be az adott példamondatba).

A gyűjtemény terjedelme helyenként nehézkessé teszi a keresést, melyet még a szótár tipográfia megoldásai sem támogatnak: a példamondatok hol pontosvesszővel, hol vesszővel vannak elválasztva; s a francia mondatok dőlt szedéséből maga a viszonyszó nincs kiemelve. Megkönnyítené a szótár forgatását, ha – a szótáraknál megszokott módon – minden oldalon fejlécbe helyezett mutató jelezné az illető oldalon szereplő szócikke(ke)t.

Összegzésül elmondható, hogy a szótár mérföldkőnek számít a hazai tankönyvirodalomban: szerzői a hagyományos leíró nyelvtani és lexikográfiai módszereket követve igyekeztek egy újszerű, kontrasztív segédanyagot alkotni a francia nyelvet tanuló és használó magyar anyanyelvűek számára. A szótár anyaga a hosszú gyűjtőmunka ellenére sem teljes – élő, organikus nyelvet rendszerezni kívánó szótár soha nem is lehet az –, remélhetőleg azonban az újabb, javított kiadások majd tovább

gazdagítják a példaanyagot s ezzel az olvasók ismereteit.

KISS MÓNIKA

## Sándor Klára (szerk.): Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás. Tanulmányok a Bolyai Nyári Akadémia előadásaiból

(Csíkszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza kiadója. 2000. 161 p.)

A mű a Bolyai Nyári Akadémián (Csíkszereda) Kárpát-medencei magyartanároknak 1996-1998 években tartott előadások anyagából készült. Bár a szerkesztő a munka több mint felének szerzője is, mégis a szerkesztői munka nehézségét, s annak sikeres megoldását kell először kiemelni.

A szerzők azt tekintették feladatuknak, hogy bemutassák a nyelvtudomány mai állását, (főként) kisebbségi magyartanárok számára. Hogy ez érdeklődést kiváltó legyen, úgy kellett bemutatni, hogy szinte minden más, mint ahogy a főiskolán, egyetemen tanulták. Azután annak bemutatása következett, hogy ténylegesen más a helyzet (kétnyelvűség). A következő előadás-csoportban annak magyarázata következett, hogy ez nem véletlen (nyelvi jogok). Végül következett az ellentmondások megoldására javasolt út: minek szolgálatába szegődjék az anyanyelv tanítása. Különösen érdekessé tette az előadássorozatot, hogy oly világnagyság szerepelt az előadók között, mint Peter Trudgill, a szociolingvisztikai irány egyik legnagyobb hirdetője és Tove Skutnabb-Kangas, a nyelvi jogok egyik legkiválóbb szakértőjének szövege, valamint Kontra Miklós négy előadása.

I. A füzet első *Szociolingvisztikai alapismeretek* c. fejezete Sándor Klára tollából az „*Újkapu*". Bemutatja, hogy eddig a rendszernyelvészet uralkodott, akár a strukturalisták, akár a generatív nyelvészek képalkotásán alapult, így megalkották a sztenderd nyelvet, melyet az iskolában meg *kell* tanulni. Ezen túl a változó nyelvhasználat, mely társadalmi fejlődésünk történelmének fontos tényezője, lesz az iskolai nyelvhasználat alapja, és a magyartanár nemcsak a nyelvtan tanításával, hanem a társadalmi rétegek és nyelveik ismertetésével fogja fokozatosan a felnövőket kiokosítani, hogy melyik helyzetben mely változattal boldogul a legjobban (kommunikatív kompetencia).

Különben is: a nyelv és a társadalmi struktúra kölcsönhatása még nem szociolingvisztika. Ha ehhez hozzájárul a beszédhelyzetnek, a nemnek, az életkornak, a szóban forgó hangtani korlátnak számszerű megjelölése, tehát a tények által beszűkített társadalmi korreláció jellemzése, akkor a nyelvhasználatra vonatkozó *feltételes szabályokat* nyerünk. Megmondható előre, hogy valamennyi tényező ismerete mellett mely nyelvi változat kerül alkalmazásra. Ez a szociolingvisztikai szabály úgy viszonylul a rendszernyelvészeti szabályhoz, mint a kísérleti

természettudomány az elméleti természettudományhoz. Mindezzel a nyelvészet kognitív tudománnyá vált. A nyelvész nem alkotja a törvényt, hanem „megtalálja" (*the law is found*).

II. *Egy s más a kétnyelvűségről* a címe Kontra Miklós soron következő cikkének. Leírja a trianoni határokon kívül élők nyelvváltozatait, ami kétnyelvűségük következménye. Az elmében az anyanyelv és az államnyelv hatnak egymásra (kontaktnyelvváltozat), és hangtanban, szintaxisban, de lexikonban is interferencia, integrálódás következik be, akár tetszik az egynyelvű nyelvművelőknek, akár nem. Ami lényeges és új felismerés, hogy a magyar kétnyelvűség veszélyes állapot: szubtraktív. A hivatalos államnyelv kiszorítja a magyar szónak megfelelő fogalmat. Kontra maga írja, hogy az erdélyi falusi szász nyelvét befolyásolja az iskolában tanult irodalmi német, de a román államnyelv nem. Ami a magyar kiszoríthatóságot illeti, ez nem varrható a nyelv nyakába, a hiba az emberben van. Az Amerikába szakadt Szentgyörgyi Albert semmit sem felejtett magyartudásából, de az ugyanoda származott szabósegéd hamar elfelejtette nyelvét. Széchenyi István 1842-ben felismerte, hogy az „olvasztóképességhez" sok tudati tényező szükséges. Az anyanyelv kiszoríthatatlanságához nemcsak fejlett nyelv, hanem fejlett tudat is kell, amit a különböző elnyomások ténye mellett nem lehet elvárni. A tanár, pap hivatása, hogy meg-ismertesse a sztenderd magyar nyel-vet is mint egyik létező nyelv-változatot. Ha ki próbálja irtani a kialakult helyi normát, jobb esetben nem sikerül, rosszabb esetben nyelv-cseréhez vezet.

*Az élőnyelvi vizsgálatok, és az iskola* problémájáról szól Sándor Klára következő terjedelmes cikke. Nem ok nélkül: a kisebbségben élő magyarok gyermekei is kétnyelvűek, és így nyelvváltozatuk eltér a sztenderdtől. Ezeket az eltéréseket nem lehet megszüntetni nyelvműveléssel, amelynek harci eszközei a hibáztatás, a nevetségessé tevés, a „bomlott" elme létrehozásának vádja, a magyartalan gondolkodás vagy a póriasság állítása. Ehelyett az alkalmazandó eljárás a nyelvtervezés: az élő nyelv vizsgálatán alapuló (szekuláris) korpusz-leírás (a kisebbségi nyelvek leírása) és a státusztervezés, hogy mely nyelvváltozatot melyik célra célszerű használni. A nyelvművelés tilt, a nyelvtervezés javasol. Nyelvtant azért tanít, hogy a tanuló közölni tudja mondanivalóját alapnyelven vagy valamely nyelvváltozatban, amit a politikai, gazdasági és kulturális helyzete megkíván. A nyelvtan-tanítással egyenrangú követelmény a nyelv társadalmi vonatkozásainak oktatása, hogy a tanuló a megfelelő közegben a megfelelő nyelvváltozatot használja. Megszűnt a magyar nyelv egyközpontúsága, a határainkon túli magyarok nyelvét részleges központok tervezik.

III. *A nyelvi emberi jogok* kérdéséről először ezek legismertebb nemzetközi szakértője, Tove Skutnabb-Kangas értekezik, Kontra Miklós

fordításában. Skutnabb-Kangas és Phillipson a világon létező nyelvi jogok helyzetének jellemzésére koordinátarendszert szerkesztettek. Az abszcisszán a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos szándék van feltüntetve, a negatív részen a tiltástól a tűrésen át egész a semleges diszkriminációmentességig, míg a pozitív részen az engedélyezésen át egész a segítésig. Az ordináta negatív felén a rendelkezések burkoltságának, pozitív részén a nyíltságának különböző mértékei szerepelnek. Szó van az emberi nyelvi jogokról, melyeknek deklarációját Európára vonatkozólag a Kuijpers nyilatkozat (Európa Parlament, 1987) tartalmazza. Az ENSZ-t hasonló deklarációra szólítja fel a Recifei nyilatkozat (1987). A nem oktatott, kevésbé használt nyelvet nem tanulják meg, így nem használják, kihal (lingvicizmus), és vele a beszélő közösség léte is megszűnik.

*„Legyen joguk az általuk kiválasztott nyelven kifejezni magukat"* a címe Kontra Miklós következő cikkének. Csehszlovákiának, majd Szlovákiának nem volt nemzetiségellenes nyelvtörvénye sem a kommunizmus előtt, sem alatt, sem után, 1995-ig. Ekkor elhatározták, hogy megvalósítják az elnyomást, melyhez hasonló őket az osztrák-magyar monarchia idején érte. Messze túllőttek ezen a célon. Kontra összehasonlítja a szlovák előírásokat az Amerikai Nyelvtudományi Társaság 1996. évi nyelvi jogi nyilatkozatával, mely jelen cikk címében olvasható. Ezzel szemben a szlovák nyelvtörvény szerint a szlovákiai kisebbségekhez tartozóknak szlovákul kell szólni:

- a helyi önkormányzati hivatalokban, üléseken, így szól a közhírré tétel;
- beadványokban;
- általános, középiskolai ügyintézésben;
- ill.szlovák nyelvűek az utca-, helységnév-jelzések.

A felsorolás azért így történt, mert mindezek az 1868. évi, a nemzetiségek egyenjogúságáról szóló magyar törvény szerint a nemzetiség nyelvén történtek, de nem magyarul jegyzőkönyvezve csak akkor, ha a szóban forgó nemzetiség részaránya elérte a 20%-ot.

A jövő gondjairól szól Kontra Miklós következő cikke: *Nyelv, oktatás, emberi jogok.* A nyelv egyik elsődleges szerepe az identitás biztosítása, és az idegentől történő megkülönböztetés volt. Ha valamely kisebbséget megfosztanak anyanyelvén történő alapképzésétől, megnehezítik felzárkózását. Ha középiskolai, egyetemi képzése, továbbképzése anyanyelvén nem lehetséges, tovább nehezedik a helyzete. Szlovákiában a lakosság 5,8%-a felsőfokú végzettségű, a szlovákiai magyaroké csak 2,9%. Az asszimiláló román iskolapolitika ellenére Romániában ellenkező a trend. Az oktatáspolitika célja országonként eltérő. A haladó országok oktatása az őshonos kisebbségek megtartására irányul (pl. finnországi svédek). Döntő a kisebbség szándéka: ha be akar olvadni, mint a magyar Burgenlandban vagy az USA-ban, akkor akaratuk ellen nehéz őket megtartani. Itt

megint rá kell mutatni a tudati tényező fontosságára: a saját kultúrájában otthonos magyar additív kettős kultúrára törekszik. A jogfosztó kultúrák elfelejtésre, az új jogot adó mozgalmak nyelvei térnyerésre ítéltetnek.

IV. Az ellentmondások feloldására utal Peter Trudgill hozzájárulása: *Tankönyvek és a nyelvészeti ideológia - szociolingvisztikai nézőpontból.* Az nem vitás, hogy az iskola is a hatalom irányítása alatt áll, csak az különböző országonként is, korszakonként is, hogy a hatalom az elnyomó elit kezében van-e, vagy a demokratikus többség kezében. Teljesen új ismeretek tanítása - számtan, történelem, földrajz, idegen nyelvek - kapcsán ez a kérdés kevésbé releváns. Az anyanyelvi óra esetében ez a kérdés élesen merül fel. Anyanyelvként a kiváltságos rétegek elit nyelvét oktassuk-e, melyet az otthoni nem-sztenderd, informális nyelvváltozatot beszélő, iskolába kerülő gyermek nem ért, és ezért abból nem tanul meg semmit, vagy a saját nyelvváltozatát, melyet eleve ismer, és ezért nem tanul belőle semmi újat. Ha ezen tanítjuk meg olvasni, írni, szövegét, írását ugyanúgy nem fogadják el, mintha nem tudna olvasni, írni. Ha elfogadja az iskola a nép többségének változó hangzású, sőt néha eltérő írású nyelvváltozatait sztenderdnek, mint pl. jelenleg Norvégiában (bokmal és nynorsk egyesítése), annak igen pozitív hatása van a pedagógiában, és elősegíti a nyelv fejlődését is. A legtöbb országban helyes a tanulót a kultúra, a magasabb közéleti rétegek nyelvváltozatával is megismertetni, de saját alapnyelvét nem szabad helyteleníteni, stigmatizálni.

Kontra Miklós: *A nyelv mint a diszkrimináció eszköze* c. cikke rávilágít a valós helyzetre. A sztenderd nyelv nem egyetlen, a kommunikáció feladatát elvégezni képes verbális eszköz. Ugyanúgy képes arra a standardizált követelményekkel ellentétbe kerülő nyelvi alak is (pl. kijelentő módban *fogyassza*). Az ezzel kapcsolatos előítélet nem a nyelvben, hanem a társadalomban van. Aki így beszél, annak nem volt „gyerekszobája". A nem magyar anyanyelvű magyar állampolgárt oktatni anyanyelvén kell, nem magyarul, a magyar nyelvet második nyelvként kell tanítani számára. A helyesírási szabályok se legyenek diszkriminálóak, mint ahogy azok. A *magyar gyerek* mintájára a *cigánygyerek* se írassék egy szóba. A sztenderd formális nyelvet, a regiszterek szakszerűségét lehet, sőt kell javasolni, de nem lehet előírni: a sztenderdtől való eltérést észlelni kell, de nem szabad kipellengérezni. Nem az egyén bűne, hogy nem volt gyerekszobája.

GOLDMAN LEONÓRA

# James Crawford: At War with Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety

(Clevedon: Multilingual Matters Ltd.. 2000. 143 p.)

James Crawford, a nyelvoktatás és a nyelvpolitika elismert amerikai szakértője – korábban az *Education Week* washingtoni szerkesztője – 2000-ben egyetlen kötetben foglalta össze a 90-es évtized második felében írt tanulmányainak egy csokrát, amelyben az USA-ban zajló aktuális nyelv- és oktatáspolitikai jellegű vitákat, problémákat, illetve lehetséges jövőbeli tendenciákat elemzi történeti, demográfiai és pártpolitikai nézőpontból egyaránt.

A szerző mintegy 15 esztendeje folyamatosan publikál nyelvpolitikai témájú szakkönyveket és tanulmányokat, köztük az 1992-ben megjelent *Hold Your Tongue: Bilingualism and the Politics of 'English Only'* (Reading, MA: Addison-Wesley) és az ugyanabban az évben napvilágot látott *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy* (Chicago: University of Chicago Press) című kiadványokat.

A jelen kötet hat, első látásra merőben eltérő témájú esszét foglal magában, melyek felölelik az angol nyelv hivatalossá tételét célul kitűző („English-only") mozgalom történeti gyökereinek meghatározását, az irányzat 90-es években elért (vélt vagy valós) „eredményeinek" vizsgálatát, valamint az észak-amerikai indián nyelvek túlélési esélyeinek és a nyelvvesztés okainak elemzését. Az ötödik tanulmány az egyesült államokbeli kétnyelvű oktatás törvényi hátterének eltérő értelmezéséből fakadó nézetkülönbségeket taglalja, míg a válogatás utolsó fejezete a (kétnyelvű oktatást Kaliforniában gyakorlatilag megszüntető) hírhedt 227-es javaslat politikai sikereinek okait tárja szisztematikusan az olvasó elé. A t[illegible]mák látszólag nehezen összeegyeztethető tarkasága ellenére mindegyik tanulmány arra az alapvető kérdésre keresi a választ, hogy az amerikaiak milyen módon kezeljék (vagy egyszerűen csak fogadják el) az USA-ban egyre erőteljesebben jelentkező, a főleg spanyolajkú és ázsiai bevándorlók tömegei által előidézett nyelvi sokszínűséget. A szerző álláspontja egyértelműen az, hogy a kétnyelvűség – az előbb említett tényezőknek köszönhetően – számos területen meglévő olyan tapasztalati tény, amely egyfajta kulturális nyereségként értékelendő. Ezért a bilingvizmus fenntartása érdekében átgondolt, koherens törvényi szabályozásra van szükség, ellentétben az emberi jogokat – köztük a választás szabadságát – is gyakran sértő, az angol nyelv kizárólagos alkalmazását egyre több nyelvhasználati színtéren előíró restrikcionista politikával.

Az Egyesült Államokban a nyelvi, nyelvpolitikai jellegű viták – az elmúlt két évtized történéseit leszámítva – meglehetősen ritkán kerültek a közfigyelem homlokterébe. A nyelvi kérdést szinte mindig háttérbe

szorították az olyan – nem ritkán a közvetlen társadalmi robbanás rémével fenyegető – feszültségforrások kezelésére irányuló törekvések, mint a faji megkülönböztetés felszámolására és a társadalmi egyenlőtlenségek egyéb okainak megszüntetésére tett, a választókat erősen polarizáló kísérletek.

Az „Anatomy of the English-only Movement" című első fejezetben Crawford megállapítja, hogy az 1980-as évek elején felszínre törő nyelvvédő irányzatok (és nem ritkán indulatok), amelyek az angol nyelv szövetségi szintű hivatalossá tételéért folytatandó küzdelemben találták meg nyíltan is vállalható céljukat, legjobb esetben is alig burkolt bevándorlás-ellenességükről nevezetesek, illetve gyakran kifejezetten rasszistának minősíthetők. Bár a nyelvi restrikcionizmus nyomokban már a függetlenség kivívása előtt is felütötte fejét az amerikai kolóniák némelyikében, valódi politikai erővé csak az elmúlt két évtizedben nőtte ki magát az „English-only" mozgalom. Hívei szerint az angol nyelv mindig is az amerikai társadalom legfontosabb kötőanyagának számított, és ezt a funkcióját be is tudta tölteni egészen addig, míg az 1965-ös bevándorlási reform következtében érkező, nyelvi és nemzeti identitásukhoz kifejezetten ragaszkodó nem angolszász csoportok veszélybe sodorták a kétszáz éve hatásosan működő olvasztótégely nemzetkovácsoló erejét. E gondolatmenet értelmében a szövetségi kormányzat által finanszírozott kétnyelvű oktatási programok nemcsak az adófizetők pénzének elherdálását jelentik, hanem egyenesen a nemzetárulás határát súrolják, mivel a nyelvi sokszínűség fenntartása elkerülhetetlenül konfliktusokhoz, etnikai zavargásokhoz, végső soron pedig politikai szeparatizmushoz vezet (lásd Québec példáját).

Bármennyire is hátborzongató logikával építkezik a fent leírt vészforgatókönyv, lényegében egyik eleme sem támasztható alá hiteles kutatási eredményekkel. Az USA történelme során sohasem a nyelvi-etnikai hovatartozás, hanem sokkal inkább a demokrácia értékrendjének elfogadása képezte a nacionalizmus ideológiai alapját (Morris 1987, Heath 1992). A Crawford által idézett megfigyelések szerint pedig az utóbbi években a bevándorlók körében kifejezetten felgyorsult az amerikanizálódásra való hajlam: napjainkban a nyelvvesztés nem ritkán már két generáció alatt bekövetkezik, még a sokat bírált spanyol anyanyelvűek között is (Veltman 1983, 1988).

A szerző általános hipotézise szerint a nyelvi konfliktusok csaknem kivétel nélkül olyan szimbolikus küzdelmekként értelmezhetők, melyek érintik a kulturális, vallási, etnikai vagy nemzeti identitás kérdését. Végső soron pedig a nyelv státusza körül zajló politikai csatározások hátterében a társadalmi-gazdasági hatalom megszerzéséért vagy megtartásáért való versengés játssza a főszerepet. (E tekintetben Crawford megközelítésmódja nagyban emlékeztet a Robert Phillipson által 1992-ben közreadott nyelvi imperializ-

mus- illetve lingvicizmus-definíciókra.)

A kötetben szereplő második tanulmány („Boom to Bust: Official English in the 1990s") részletesen elemzi az „English-only" mozgalom legjelentősebb szervezete, az 1983-ban alapított – és mára saját bevallásuk szerint mintegy 1,5 millió taggal rendelkező – *US English* politikai sikereit és kudarcait. Az S.I. Hayakawa és John Tanton által létrehozott szervezet fennállásának addigi legnagyobb sikerét könyvelhette el 1988-ban, mikor Arizona, Colorado és Kalifornia határaikon belül törvényileg rögzítették az angol nyelv hivatalos státuszát, így 16-ra emelkedett a hasonló eszközökhöz folyamodó tagállamok száma. (A legszigorúbban Arizona járt el, ahol az „Official English" megkötések még a köztisztviselők szóbeli megnyilatkozásaira is kiterjedtek, de az erre vonatkozó drákói 28-as cikkelyt 1998-ban alkotmányellenesnek ítélte az állam legfelsőbb bírósága a *Ruíz kontra Hull* ügy kapcsán.) Az 1988-as sikerszériát azonban rövidesen baljós események árnyékolták be, mivel egy John Tanton által írt belső memorandum kiszivárgása után nyilvánvalóvá váltak a szervezetben addig többé-kevésbé sikeresen leplezett rasszista tendenciák, és az erőteljesen negatív sajtóvisszhangok nyomán szinte a teljes vezetőség távozni kényszerült. A szervezetet csak Mauro Mujica 1993-as színrelépése mentette meg a teljes marginalizálódástól, aki barátságosabbra formálta a *US English* arculatát azáltal, hogy az angol nyelv bevándorlókra gyakorolt áldásos hatásainak kidomborítását helyezte előtérbe a nyelvi konfliktus lehetőségének folytonos hangoztatása helyett.

A *US English* napja 1994-ben virradt fel újra, mikor a „republikánus forradalom"-nak is nevezett, a törvényhozás mindkét házában bekövetkező konzervatív restauráció nyomán az amerikai politikai centrum jobbra tolódása ismét a főáramba segítette a mérsékelt közép felé lavírozó szervezetet. A 60-as és 70-es évek polgárjogi mozgalmainak hangulatában született liberális törvényeket felülvizsgálni kívánó, és a gondoskodó állam Ronald Reagant túlélt maradványainak felszámolását célul kitűző republikánus akciótervbe logikusan illeszkedett a nyelvvédelem szándéka is – különösen, ha ezzel tovább lehetett zilálni a demokraták amúgy is megtépázott sorait. Ezt a hozzáállást tükrözte a 123-as képviselőházi határozatként (illetve teljes nevén „English Language Empowerment Act"-ként) ismertté vált javaslat, amely az angolt tette volna meg *de jure* is a szövetségi kormány hivatalos nyelvévé, egyúttal megtiltotta volna az államapparátusban dolgozó hivatalnokok számára munkakörükben az egyéb nyelvek használatát. A H.R. 123-as problémamentesen megkapta a szükséges képviselőházi támogatást 1996 augusztusában, de a szenátuson már nem jutott át, nem kis részben a Clinton által kilátásba helyezett elnöki vétónak köszönhetően. A pár hónappal később lezajló választások megerősítették a demokraták pozícióit, így a kérdés lekerült a nagypoli-

tika napirendjéről, ez pedig a *US English* számára egyértelmű vereségnek minősült.

A törvényhozásban zajló vita indirekt következményeként az országban felerősödött egyfajta „nyelvi éberség", ami gyakran „Ez itt Amerika! Beszélj angolul!"-típusú utcai megnyilvánulásokban is jelentkezett. A demokraták pedig az „English Plus" nevű indítványukkal próbálták kifogni a szelet a H.R. 123-as támogatóinak vitorlájából, melynek értelmében a központi kormány támogatta volna az angol mellett más nyelvek tanulását és (bevándorlók illetve őslakosok esetében) megtartását.

Crawford harmadik és negyedik tanulmánya az amerikai indián őslakosság nyelveinek túlélési esélyeit és a nyelvvesztés lehetséges okait vázolja. Az „Endangered Native American Languages: What Is To Be Done, and Why?" című esszében a szerző Krauss (1992) nyomán felhívja a figyelmet arra a hogy az USA-ban jelenleg még beszélt 175 indián nyelv közül kb. 155-öt a biztos kihalás réme fenyeget. A veszély legfőbb forrásai ma már a nyelvközösségeken belül keresendők, mivel egyre inkább a beszélők értékrendjében bekövetkezett változások (pl. hasonulás az amerikaiak által nagyra tartott individualista, pragmatista és materialista világszemlélethez) játszszák a folyamatban a főszerepet. A leszűrhető tanulság tehát az, hogy a nyelvváltás visszafordítására irányuló törekvéseknek is tükrözniük kell ezt a tendenciát, valamint az érintett csoportokon belül kell megtalálni ennek a küzdelemnek a lehetséges vezéralakjait („Seven Hypotheses on Language Loss").

Az ötödik cikk („The Political Paradox of Bilingual Education") megismerteti az olvasót az 1968-ban hozott, kétnyelvű oktatásról rendelkező Bilingual Education Act későbbi interpretációival. A Lyndon B. Johnson elnöki periódusának végén született oktatási törvény a „Great Society" néven ismertté vált társadalmi reformtörekvések szerves részét alkotta. Csupán eredeti célja nem volt teljesen világos: vajon elsősorban a szegénység felszámolása érdekében foganatosított intézkedéscsomag összetevőjeként, diszkrimináció-ellenes lépésként, avagy a multikulturalista szemléletű – a kétnyelvűséget nem csupán átmeneti állapotként kezelő – iskolarendszer megteremtése felé történő elmozdulásként kellett-e értelmezni? A hivatalos oktatáspolitika képviselői az utóbbi olvasat mellett tették le voksukat, mely döntést a Legfelsőbb Bíróság *Lau kontra Nichols* perben (1974) megfogalmazott véleménye is megerősíteni látszott.

A kétnyelvű oktatás általános bevezetésére irányuló, sokak által erőszakosnak ítélt próbálkozások (1975-81) azonban országszerte ellenérzést szültek, ami hosszú távon megalapozta az utolsó tanulmányban elemzett 227-es javaslat kaliforniai elfogadását 1998 júniusában („The Proposition 227 Campaign: A Post Mortem"). A szavazati joggal rendelkező lakosság 61%-a által támogatott indítvány gyakorlatilag megszüntette a bevándorlók gyermekei-

nek anyanyelven történő oktatását abban az államban, ahol az ország összes angolul nehezen kommunikáló diákjának 40%-a koncentrálódik. A népszavazási kezdeményezés sikerkovácsa, a multimilliomos szoftverfejlesztő cégtulajdonos Ron Unz értelmezése szerint az amúgy is alacsony hatásfokú kétnyelvű oktatás megfosztja a tanulókat az angol nyelv korai és piacképes elsajátításából fakadó előnyöktől, tehát végső soron bevándorlóellenes gyakorlatnak minősíthető. Az „English for the Children" címkével ellátott kampány olyan területet támadott sikerrel, amelyet a korábbi „English-only" aktivizmus érintetlenül hagyott, mivel túlzottan extrémnek ítélte meg, hogy politikai előnyöket kovácsoljon a kiskorúak oktatási programjai elleni kirohanásokból. A Ron Unz-féle csomagolásban viszont ugyanaz a cél emberbaráti gesztusként volt eladható, nem kis részben annak köszönhetően, hogy Unz egyértelműen szakított a szélsőségesnek minősíthető politikai erők képviselőivel.

James Crawford kötete sokoldalú és alapos megközelítésben tárgyalja az Egyesült Államokban jelenleg is zajló nyelvpolitikai irányzatok és ütközési pontok számos kulcsfontosságú aspektusát. Az egymástól függetlenül íródott tanulmányokat a szerző kereszthivatkozásai logikus egésszé kapcsolják össze, időszerűségük pedig napjainkban is vitathatalan. A tanulmánykötet felbecsülhetetlen előnye, hogy szervesen kapcsolódik egy olyan – a szerző által folyamatosan frissített – internetes adatbázishoz, amely naprakész információkkal látja el a téma iránt behatóbban érdeklődő olvasót (http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/langpol.htm).

CZEGLÉDI SÁNDOR

## Margaret Deuchar és Suzanne Quay: Bilingual Acquisition

(Oxford University Press. 2001. 163 p.)

Napjainkban világszerte, így Magyarországon is egyre gyakrabban merül fel a kérdés a leendő, több nyelvet beszélő szülőkben, miként válhatna gyermekük kétnyelvűvé. A kétnyelvűség vagy a korai második nyelv elsajátítása iránti igény indokolt, hiszen az Európai Unióhoz való csatlakozásnak nyelvi vetületei is vannak. Az is ismert, hogy a gyermekkorban megkezdett második nyelv elsajátításának számos előnye van. Bizonyított tény, hogy az artikulációs bázis kialakulásában nagy szerepe van az életkornak, tehát a jobb kiejtés, a helyes intonáció akkor biztosított, amikor még az agy plaszticitása adott, amikor még az újszülött nemcsak az anya-, illetve környezetnyelv hangjainak produkálására képes, hanem a világ bármely nyelvének hangjaira is. A határok megnyitása, a külföldön elérhető nagyobb munkavállalási lehetőségek, a multinacionális cégek megjelenése az egyes országokban – így

hazánkban is – egyre több vegyes házasságot eredményez, ami a gyermekkori kétnyelvűség kialakulásának ideális táptalaja. Mivel Magyarországon viszonylag új jelenségről van szó, kevés irodalom jelent még meg azzal kapcsolatban, hogy miként is segíthetjük gyermekünket a kétnyelvűvé válás útján. Ezért tartom különösen értékesnek Margaret Deuchar és Suzanne Quay nemrégiben megjelent könyvét, a *Kétnyelvű elsajátítást*.

A könyv nem csak a magyar olvasónak nyújt betekintést annak titkaiba, hogy miként is zajlik a kétnyelvű elsajátítás: eddig még sehol nem jelent meg ilyen részletes, az első verbális megnyilatkozástól kezdődő nyelvfejlődési leírás (eltekintve Leopold jól ismert négykötetes sorozatától (1939-49)).

Margaret Deuchar saját lányának, Manuelának a spanyol-angol nyelvi fejlődését írja le. Audio- és videofelvételek alapján elemzik a gyermek 1;3 és 3;3 életkora közötti verbális megnyilatkozásait, azonban a teljesség kedvéért a szerzők az anya Manuela legelső megnyilatkozásairól készített naplófeljegyzéseire is támaszkodnak.

Az eddig megjelent könyvterjedelmű esettanulmányokban a gyermekek jóval idősebbek, ezért nem csoda, hogy a Taeschner- könyvtől eltekintve mindegyik határozottan tudja bizonyítani az „elkülönült nyelvi rendszerek" hipotézist. Deucharék most megjelent könyvében azonban hitelesebb az ilyen irányú vizsgálódás, hiszen a gyermek még nincs abban az életkorban, hogy a nyelvi tudatossága felszínre kerüljön, és még nem tudatosan választ a nyelvek között az egyes kommunikációs szituációkban.

Kezdő, gyakorló és tapasztalt gyermeknyelvi, kétnyelvűségi kutatóknak is felettébb tanulságos rész a kutatásmódszertani fejezet. Példamutató részletességgel mutatja be a gyermeket, a körülményeket, a nyelvhasználatot az egyes szituációkban, a nyelvi inputot. Az olvasóban egyetlen kérdés nem marad megválaszolatlanul. Egyébként Margaret Deuchar nevéhez fűződik egy új módszer bevezetése, amely a Ronjat-i egy személy – egy nyelv elv egyik változata. E szerint a modell szerint mind a két szülő mind a két nyelven beszél a gyermekkel. Nem a személy, hanem a kommunikációs helyzet, a környezet határozza meg, hogy mikor melyik nyelvet választják. Az otthon nyelve náluk a spanyol, az otthonon kívül pedig az angolt használják (a család Nagy-Britanniában, a felvett anyag idején Brightonban, jelenleg Észak-Walesben lakik).

A szerzők a nyelvi szintek közül a fonológiai, lexikai és a szintaktikai szintet és azok fejlődését veszik górcső alá. Mindhárom szinten arra keresnek elegendő és megbízható bizonyítékot, hogy vajon valóban meg lehet-e határozni azt, hogy közös vagy elkülönült nyelvi rendszerek kezdenek kifejlődni a kétnyelvű elsajátítás során.

A fonológiai szinten nem találtak elég bizonyítékot az egységes nyelvi rendszerre és a lexikai szinten sem tudták alátámasztani Clark „kon-

traszt elv"-ét, amely szerint egy nyelvben bármilyen formai változás jelentésbeli különbséggel jár. A kétnyelvűségre vonatkoztatva: a gyermek csak az egyik nyelv szavát fogadja el egy bizonyos tárgyra még akkor is, ha mindkét nyelvből kapja a stimulust. Ezzel Clark azt is állítja, hogy nincsenek nyelvek közötti szinonimák. Mindkét állítást cáfolja e könyv szerzőpárosa. Ami a szintaktikai szintet illeti: az egy- és kétszavas fázisban az adatok az egységes rendszer létét támogatják, azonban a nyelvspecifikus morfológia megjelenése után már elkülönült nyelvi rendszerek működnek.

A nyelvválasztással kapcsolatos fejezet alátámasztja azt a feltételezést, miszerint a nyelvi kontextus, azaz a környezet segítség a gyermek számára a megfelelő nyelv kiválasztásában. Nyelvi keverésre csak akkor találtak példát, amikor az egynyelvű kontextusban történő beszélgetések, játékok során megjelent a másik nyelv beszélője is.

A könyv elsősorban kutatók, nyelvészek számára jelent élményt, hiszen nekik mutatja meg a helyes utat, őket győzi meg tudományos érvekkel a bizonyítékaikról. Nem találtak megfelelő, kielégítő bizonyítékot sem az egységes, sem pedig az elkülönült nyelvi rendszerek hipotézisre. A szerzőpáros véleménye szerint is túlságosan leegyszerűsített a kérdés ilyen felvetése. Vannak ugyanis olyan szintek, amelyek az egységes, és vannak, amelyek az elkülönült rendszereket támasztják alá.

A könyv külön értéke, hogy a mindenki által egy kicsit másként kezelt kutatásmódszertani kérdésekben példamutató. A gyermekkori kétnyelvűségi kutatók számára mintaadó az ilyen körültekintő adatrögzítés és feldolgozás.

NAVRACSICS JUDIT

**Alkalmazott Nyelvtudomány**
I. évfolyam 2. szám 2001.

# Konferencianaptár 2001 december-2002 május

## Konferenciák külföldön

**2001. 12. 08. Workshop on Minority Linguistics**
Színhely: Paulilatino, Sardinia, Italy
www: http://odur.let.rug.nl/~heeringa/minority

**2001. 12. 09. International Conference on Multilinguality, Transnationality and Cultural Sciences**
Színhely: Vienna, Austria
www: http://www.inst.at/english/saverne.htm

**2001. 12. 14. Language, Brain and Culture: An Interdisciplinary Conference**
Színhely: Sydney, Australia
www:
http://homepage.mac.com/asfla/lbcconf.htm

**2001. 12. 15. International Language in Education Conference**
Színhely: Hong Kong
www: http://www.ied.edu.hk/ilec2001

**2001. 12. 21. II International Colloquium on Applied Linguistics**
Színhely: Havana, Cuba
flex@flex.uh.cu

**2001. 12. 21. Online conference on the Neurocognitive Bases of Language**
www: http://www.kcn.ru/tat_en/science/fccl

**2002. 01. 06. Translation in Context**
Színhely: Philadelphia, PA
www: http://www.hfac.uh.edu/transcontext

**2002. 01. 28. Winter Conference on Discourse, Text & Cognition**
Színhely: Jackson Hole, WY
www:
http://www.uic.edu/depts/psch/cog/wintertext/subm.html

**2002. 02. 1–3. Distance Learning of the Less Commonly Taught Languages**
Színhely: Arlington, VA
www: http://www.langinnovate.msu.edu

**2002. 02. 4–6. 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen**
Színhely: Bratislava, Slovakia
www: http://pinguin.philosophie.uni-stuttgart.de/GeSuS

**2002. 02. 16–18. Interaction of Linguistic Form and Meaning with Human Behavior**
Színhely: New York, NY
www:
http://odur.let.rug.nl/~dejonge/columbia/index.htm

**2002. 02. 17–23. 2nd International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics**
Színhely: Mexico City, Mexico
www: http://www.cicling.org/2002/

**2002. 02. 28–03. 03. 2nd International Conference on Specialized Translation**
Színhely. Barcelona, Spain
www:
http://www.upf.es/dtf/activitats/2icst/2ctradsp.htm

**2002. 03. 13–17. Theoretical and Methodical Issues in Machine Translation**
Színhely: Keihanna, Japan
www: http://www.kecl.ntt.co.jp/events/tmi

**2002. 03. 19–23. Annual Bilingual/Multilingual Education Conference**
Színhely: Philadelphia, PA
www: http://www.nabe.org

**2002. 03. 24–27 Human Language Technology Conference**
Színhely: San Diego, CA
www: http://hlt2002.org/

**2002. 03. 24–27. 36th International IATEFL Conference**
Színhely: York, UK
www: http://www.iatefl.org

**2002. 03. 25–28. Language of politico-social Ideologies**
Színhely: Landau, Germany
puetz@uni–landau.de

**2002. 03. 27–30. Evolution of Language**
Színhely: Harvard, USA
www: http://www.ling.ed.ac.uk/evolang2002

**2002. 04. 4–6. Sociolinguistics Symposium 14**
Színhely: Ghent, Belgium
www: http://bank.rug.ac.be/ss14

**2002. 04. 5–7. ILA Conference: "Bilingualism and Multilingualism"**
Színhely: Toronto, Canada
www: http://www.ilaword.org/ilacall2002.html

**2002. 04. 6–9. American Association for Applied Linguistics (AAAL)**
Színhely Salt Lake City, UT
www: http://www.mrhassoc.com/aaal2002

**2002. 04. 9–13. TESOL Annual Convention**
Színhely: Salt Lake City, UT
www: http://www.tesol.edu

**2002. 04. 12–14. 2nd International Gender and Language Association Conference**
Színhely: Lancaster, UK
www:
http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/gal/igala2.htm

**2002. 04. 12–14. Language World Conference and Exhibition**
Színhely: York, UK
www: http://www.languagelearn.co.uk

**2002. 04. 18–20. XX Congreso de AESLA**
Színhely: Jaén, Spain
www:
http://www2.uji.es/aesla/Congreso/jaen.htm

**2002. 04. 26–28. Generative Approaches to Second Language Acquisition 2002**
Színhely: Ottawa, Canada
www: http://aix1.uottawa.ca/~gasla6

**2002. 04. 27–28. Finno-Ugric Studies Association of Canada**
Színhely: Burnaby, BC, Canada
www: http://vpacademic.yorku.ca/fusac

**2002. 07. 16–21. Joint Conference of the IX International Congress for the Study of Child Language and the Sympsium on Research in Child language Disorders**
Színhely: Madison, WI USA
www.waisman.wisc.edu/srcld/

**2002. 08. 22–24. International Conference on** First Language Attrition
Színhely. Vrija Universiteit, Amsterdam, Hollandia
language.attrition@let.vu.nl

## Konferenciák Magyarországon

**2002. 05. 9–12. Tenth International Morphology Meeting**
Színhely: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
drozi@nytud.hu

**2002. 10. 18–19. Beszédkutatás 2002**
Színhely: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
menyhart@nytud.hu

**2002. 03. 27–29. XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus**
Színhely: Szegedi Tudományegyetem
www.jgytf.u-szeged.hu/alk-longresszus

**2002. 05. 26–30. V. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem**
Színhely: Nereus Hotel, Balatonalmádi
navracsj@almos.vein.hu,
lengyelz@almos.vein.hu



MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

# A VESZPRÉMI EGYETEM ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉKÉNEK KIADVÁNYAI

## Folyóiratok

*Alkalmazott Nyelvtudomány* I/1. Budapest-Veszprém. 133 p.

## Tanulmánykötetek, jegyzetek

**Lengyel Zs.** (1994) *Bevezetés a pszicholingvisztikába.* Veszprém. 146 p.

**Lengyel Zs. és Navracsics J.** (szerk., 1996) *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Veszprém, 1995.* Veszprém. 238 p.

**Lengyel Zs., Navracsics J., Szabari K., és Szépe Gy.** (1996) *Szociolingvisztika* $\delta$ -- $\pi$. Budapest-Pécs-Veszprém. 134p.

**Navracsics J., Lengyel Zs., Simon O.** (Eds., 1997) *Applied Linguistic Studies in Central Europe* Vol. I. Veszprém. 228 p.

**Lengyel Zs. és Navracsics J.** (szerk., 1998) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok Közép-Európa* II. kötet. Veszprém. 212 p.

**Navracsics J., Lengyel Zs.** (Eds., 1999) *Applied Linguistic Studies in Central Europe* Vol. III. Veszprém. 144 p.

**Lengyel Zs., Navracsics J. és Nádasi E.** (szerk., 2000) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok Közép-Európa* IV. kötet. Veszprém. 184 p.

## 'Nyelv, politika, oktatás' kiskönyvtár sorozat

1. **G. Molnár B.** (szerk., 1998) *Nyelvpolitika.* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. 116 p.
2. **András I.** (1999) *Termelés, kultúra, nyelv. Külföldi tulajdonosi érdekeltségű vállalatok nyelvi-kommunikációs sajátosságai a Dunaferr Csoportnál.* Veszprém/ Dunaújváros: Dunatáj Kiadói Kft. 168 p.
3. **Csernusné Ortutay K. és Forintos É.** (szerk., 1999) *Nyelvi jogok.* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. 138 p.

A kiadványok az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken és a Veszprémi Egyetemi Kiadónál megvásárolhatók, ill. megrendelhetők.

Tel/Fax: 88/406-360, e-mail: lengyelz@almos.vein.hu, navracsj@almos.vein.hu, simono@almos.vein.hu

**Veszprémi Egyetem**
**Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék**
**8200 Veszprém, Egyetem u. 10.**
**Tel/fax: 88/406-360**

✂.....

# MEGRENDELŐLAP

az

MTA Nyelvtudományi Bizottság Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága
***Alkalmazott Nyelvtudomány*** c. folyóiratához

**A folyóirat évente kétszer jelenik meg, éves előfizetési díja: 1400,- Ft + postaköltség**

**Fizetés módja:**

- átutalással: (az új számlaszámról a tanszék pontos felvilágosítást ad)
- postai csekken: Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék 8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

**NÉV:** _____

**CÍM:** _____

**PÉLDÁNYSZÁM:** _____

**€ átutalással fizetek**

**€ postai csekken fizetek**
Kérjük a megfelelőt bejelölni szíveskedjen.

**A számlát a következő névre és címre kérjük:**

_____

_____

✂.....

MTA Könyvtára
Periodika 2002/1916 n.

# Az *Alkalmazott Nyelvtudomány* leendő szerzőihez

Folyóiratunk első közlésre szánt, elsősorban magyar nyelvű dolgozatokat vár megjelentetésre az alkalmazott nyelvtudomány tárgyköréből. A lap évente kétszer, április és november közepén jelenik meg. A közlésre szánt kéziratokat Microsoft Word fájlként és egy példányban kinyomtatva a következő címre kérjük:

**Veszprémi Egyetem**
**Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék**
**8200 Veszprém, Egyetem u. 3.**
**simono@almos.vein.hu**

A kézirat terjedelme ne haladja meg az 1 ívet (40 000 n)! Kérjük, a kéziratban ne alkalmazzanak tabulátorokat, stílusokat és elválasztást, s kövessék a következő formátumot:

## Összefoglaló

A kézirat elején szerepeljen egy legfeljebb 1000 leütés hosszú, angol nyelvű összefoglaló. Az összefoglalót Times New Roman (TNR) 11 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, behúzás nélkül kérjük.

## Szövegtörzs

A kézirat szövege TNR 14 pt. normál betűvel, szimpla sortávolsággal, sorkizárással, az első sor 0,5 centiméteres behúzásával készüljön, a margó minden oldalon 2,5 cm legyen. A fél oldalnál nagyobb ábrákat és táblázatokat kérjük a mellékletben elhelyezni, a szövegben sorszámozással hivatkozzanak rá. A táblázatok és ábrák száma és címe TNR 11 pt. normál betűvel készüljön, a felirat a táblázat esetében felül, középen, az ábra esetében alul, középen legyen elhelyezve. Az esetleges **kulcsszavak** kiemeléséhez félkövér, vagy dőlt betűket használjanak, felsorolásoknál pedig egységesen behúzást és – ha szükséges – bajuszos szöveget.

## Szerző, cím, alcím, fejezetcímek

A szerző neve TNR 14 pt. normál betűvel szerepeljen kis kapitálissal, középre zárva. Kérjük feltüntetni a szerző munkahelyét és e-mail címét is a szerző neve alatt TNR 11 pt. normál betűvel. A cím legyen TNR 16 pt. félkövér középre zárva, az alcím és a szövegben szereplő további alcímek pedig TNR 15 pt. félkövér betűvel balra zárva.

## Nyelvi példák

*Nyelvi példák* megadása dőlt betűvel történjen az esetleges **hívószavaké** félkövérrel. Használjuk a következő jelöléseket: /fonéma/, [hang], 'betű'.

## Idézetek, hivatkozások

A szövegben szereplő „két sornál rövidebb idézeteket" kérjük idézőjelbe tenni.

> A hosszabb – két sort meghaladó – idézetek külön bekezdésbe kerüljenek, 14-es betűnagysággal, idézőjel nélkül. Ilyenkor a sortávolság legyen szimpla, és mindkét oldalon legyen 1 cm a behúzás. Az idézet előtt és után hagyjanak 6 pt helyet.

Mindkét esetben kérjük, adják meg a pontos forrást. A hivatkozásokat (Grosjean, 1997) és a pontos hivatkozásokat (Grosjean, 1997: 123) formában kérjük megadni. Kérjük, legfeljebb két szerző vezetéknevét tüntessék fel, több szerző esetén alkalmazzák az *et al.* rövidítést (McLeod, *et al.*, 1998: 23). Ha a szerző több, azonos évben kiadott művére hivatkoznak, az évszám utáni kis betűkkel különböztessék meg a műveket (Long, 1990a: 649-66) és (Long, 1990b: 251-85). A művek részletes adatait az irodalomjegyzékben kérjük megadni.

## Jegyzetek

1. A jegyzetek a szöveg után következzenek sorszámozva, TNR, 11 pt, normál betűvel.
2. A sortávolság legyen szimpla.
3. Lábjegyzeteket ne használjanak.

## Irodalom

Az összes felhasznált mű pontos megadása a kézirat végén szerepeljen. Kérjük, használja a következő példákban látható formátumot (TNR, 11 pt., szimpla sortáv, a bekezdés típusa függő, a szerző neve félkövéren, a magyar szerzők keresztneve elé ne kerüljön vessző, az évszámok a szerző neve után zárójelben jelenjenek meg, csak a könyvcímek legyenek dőlten szedve, a cikkek címét ne tegyék idézőjelbe, a kiadó neve kövesse a kiadás helyét, magyar nyelvű kiadványok esetében pp. jelet ne használjanak). Amennyiben a közlésre szánt tanulmány nem magyar nyelvű, alkalmazkodjanak az adott nyelvben szokásos irodalomjegyzék formátumához.

*Kötetek:*

**Latour, B.** (1987) *Science in Action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Stigler, F., Schweder, R. & Herdt, G.** (eds., 1990) *Cultural Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Kiss J.** (1995) *Társadalom és nyelvhasználat.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

*Folyóiratcikkek:*

**Long, M.** (1990a) The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24/4. pp. 649-66.

**Long, M.** (1990b) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12/3. pp. 251-85.

*Tanulmánykötet adatai:*

**Sulyok H.** (1994) A dalmáciai „latinok". In: Annus G., Bárdos J. és Lengyel Zs. (szerk.) *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1992.* Veszprém: Egyetemi Kiadó. 315-318.

## Függelék

A mellékletek, függelékek a jegyzeteket és az irodalomjegyzéket kövessék (TNR, 11 pt., szimpla sortáv). A mellékletben szerepeljenek a nagyobb táblázatok és ábrák sorszámozva. Az ábrák legyenek fekete-fehérek, nyomdakész állapotban, a betűk pedig legyenek könnyen olvasható méretűek.

## Recenziók

A recenziókat a szövegtörzsben leírtakhoz hasonlóan kérjük megszerkeszteni, hasábokat ne alkalmazzanak. A recenzált könyv szerzője és címe kerüljön a lap tetejére, TNR, 16 pt., félkövér, középre zárva, majd ugyancsak középre zárva, TNR 11 pt. normál betűvel zárójelben jelenjen meg a mű kiadási helye, a kiadó, a kiadás éve és a mű terjedelme a következőképpen:

**David Graddol: The Future of English?**
(London: The British Council. 1997. 64 p.)

Tisztelettel kérünk minden leendő szerzőt, hogy írása benyújtásakor vegye figyelembe a fent ismertetett szerkesztési útmutatót. Amennyiben a kéziratban formai hiányosságok fedezhetők fel, a kéziratot átszerkesztésre visszaküldjük.

A kéziratokat folyamatosan várjuk a szerkesztőségbe. Tekintettel arra, hogy a lektorálási és az utólagos szerzői módosítási munkák több hónapot is igénybe vehetnek, az egyes írások megjelentetése nem garantálható a beérkezésüket követő számban.

Minden szerző értesítést kap kézirata beérkezéséről, a lektorok által javasolt módosításokról, de arról is, ha a kézirat valamilyen ok miatt nem jelenhet meg a folyóiratban. Kéziratokat nem küldünk vissza.

Applied Linguistics

ANGEWANDTE LINGUISTIK

# ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY

I. ÉVFOLYAM 2. SZÁM 2001.

E számunk munkatársai:


| | |
|---|---|
| **Andor József** | Pécsi Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Pécs |
| **Bálizs Jutka** | Jugoszláv Alkalmazott Nyelvészeti Társaság, Újvidék |
| **Czeglédi Sándor** | Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Veszprém |
| **Goldman Leonóra** | Veszprémi Egyetem, Nyelvi Lektorátus, Veszprém |
| **Gósy Mária** | MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest |
| **Hoffmann Ildikó** | MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest |
| **Huszár Ágnes** | Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Kutató Intézet, Pápa |
| **Kis Ádám** | ELTE, BTK, SZAK Kiadó, Bicske |
| **Kiss Mónika** | PTE, BTK, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Pécs |
| **Kontra Miklós** | MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Szegedi Tudományegyetem, Szeged |
| **Lengyel Zsolt** | Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém |
| **Mikes Melánia** | Jugoszláv Alkalmazott Nyelvészeti Társaság, Újvidék |
| **Mildner, Vesna** | Department of Phonetics, University of Zagreb |
| **Navracsics Judit** | Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém |
| **Simon Orsolya** | Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém |
| **Sulyok Hedvig** | SZTE, JGYTFK, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék, Szeged |
| **Unger Tamás** | Veszprémi Egyetemi Nyelvvizsga Iroda |
| **Vančoné Kremmer Ildikó** | Párkányi Gimnázium, Szlovákia |
| **Zárda Sarolta** | SZÁMALK Oktató Központ, Budapest |


Primijenjena lingvistika

LINGUÍSTICA APLICADA