

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI DOKTORANDUSZ KONFERENCIA

I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia



Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet
Budapest, 2007. február 2.

I. Alkalmazott Nyelvészeti
Doktorandusz Konferencia

Budapest, 2007.02.02.

ISBN 978-963-9074-44-6

Szerk.: Váradi Tamás
Technikai szerk.: Kuti Judit
Kiadja: MTA Nyelvtudományi Intézet,
Budapest, 2007.

Előszó

A jelen kötet az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásait tartalmazza. A konferenciát az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Nyelvtudományi Intézet közösen rendezte 2007. február 2-án a Nyelvtudományi Intézetben.

A konferencia állandó fórumot kíván biztosítani az ország valamennyi doktori iskolájában folyó alkalmazott nyelvészeti kutatásnak. A jelentkezések meglepően magas száma bőségesen igazolta az eredeti szándékot, bebizonyosodott, hogy nagy igény van egymás munkájának, eredményeinek közelebbi megismerésére. Az AlkNyelvDok Konferenciát azonban egyben megmérettetésnek is szántuk. A szervezőbizottság, amely egyben a programbizottság szerepét is vállalta, kutatási témától és kutatóhelytől függetlenül, egyedül a szakmai színvonalra való tekintettel válogatott a benyújtott jelentkezések között. Bár egyeseket bizonyára ért csalódás amiatt, hogy nem fogadták el a dolgozatát, ha eljöttek meghallgatni az előadásokat, reméljük azzal a jóleső érzéssel távoztak, hogy az esetleges szigornak megvolt az eredménye: az elhangzott előadások szinte kivétel nélkül igazolták a programbizottság döntését. Reméljük, ez mindenkit arra sarkall, hogy legközelebb ismét jelentkezzen a következő konferenciára. Erre pedig már nem is kell olyan sokat várni: a nagy, mondhatni tömeges, érdeklődésre tekintettel a szervezőbizottság úgy döntött, hogy az eredetileg meghirdetett kétéves időszak helyett, évente megrendezi a konferenciát.

A kötetben található cikkek az AlkNyelvDok Konferencián elhangzott előadások lektorált, szerkesztett változatai. A szóban előadott dolgozat írásban benyújtott változata nem jelentett változatlan formában történő automatikus elfogadást a kötetbe. Sok esetben a programbizottság módosításokat, javításokat kért a szerzőktől, mielőtt a kéziratokat közlésre javasolta. Látható tehát, hogy bár ez a kötet csak elektronikus formában jelenik meg, összeállítását ugyanazzal a gondossággal és figyelemmel igyekeztünk végezni, mint a nyomdából kikerülő könyvekét.

Örömmre szolgál, hogy e helyütt köszönetet mondhatok lelkiismeretes munkájukért a szervező-programbizottság valamennyi tagjának, név szerint Gósy Máriának, Károly Krisztnak, Klaudy Kingának, Kontra Miklósnak, Lengyel Zsoltnak, Navracsics Juditnak és Prószéky Gábornak. Külön köszönet illeti Kuti Juditot, aki a szervezőbizottság titkáraként a napi munka dandárját végezte nagy figyelemmel és pontossággal.

Bízom abban, hogy az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia, miként a jelen kötet is, hagyományt teremt majd, és hozzájárul a magyar alkalmazott nyelvészet szakmai és szervezeti megerősödéséhez.

Budapest, 2007. november 1-én

Váradi Tamás
az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság elnöke

Tartalomjegyzék

Manipulatív érvelés írott reklámokban.....	1
<i>Árvay Anett</i>	
Retrospektív interjúk a szinkrontolmácsolás kutatásában.....	12
<i>Bakti Mária</i>	
Választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel?.....	24
<i>Doró Katalin</i>	
Az előadói spontaneitás adta szövegszerkezet és az interpretáció viszonyának vizsgálata hallgatói jegyzetek alapján	34
<i>Gerliczkiné Schéder Veronika</i>	
Kódváltás és nyelvcsera az amerikai magyarok körében.....	42
<i>Kovács Emőke</i>	
Információeloszlás tolmácsoló szövegekben. Egy kutatás részeredményeiről.....	55
<i>Kusztor Mónika</i>	
A szótárhasználat jellegzetességeinek változása a fordítói tapasztalat függvényében.....	67
<i>Lesznyák Márta</i>	
A székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási identitástudata.....	80
<i>Lukács Csilla</i>	
Tanulásban akadályozottak beszédészlelési és -megértési vizsgálata.....	91
<i>Macher Mónika</i>	
Valószínűségi skálák az igazságügyi nyelvészetben.....	102
<i>Pápay Kinga</i>	
A lexikai kohézió vizsgálata a fordításkutatásban egy korpusznyelvészeti eszközzel végzett kutatás tükrében.....	114
<i>Péché Olívia</i>	
Egy nyelvpolitika-történeti vizsgálat eredményi: Az írországi nyelvcsera történeti beágyazottságának nyelvpolitikai szemléletű vizsgálata.....	128
<i>Pintér Márta</i>	
"Mazsola" — eszköz a magyar igék bővítmény-szerkezetének vizsgálatára.....	137
<i>Sass Bálint</i>	

How are Presentation Skills Taught?.....	150
<i>Jazmina Szardovska</i>	
A kérdések pragmatikája.....	160
<i>Schirm Anita</i>	
Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában.....	170
<i>Szabó Tamás Péter</i>	
A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációjának összefüggése: egy strukturális modell tanulságai.....	182
<i>Szaszkó Rita, Csizér Kata</i>	
Az idegen nyelvi szintaktikai tudás automatizálódása magyar anyanyelvű beszélőknél....	194
<i>Tamási J. Gergely</i>	
A félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításainak lehetőségeiről.....	206
<i>Vincze Veronika</i>	
Elemi tárgyias predikátumok jelentésszerkezetének kiépülése a magyarban (L1, L2).....	218
<i>Weber Katalin</i>	
Az üzleti email retorikai szerkezete.....	233
<i>Zsubrinszky Zsuzsanna</i>	

Manipulatív érvelés írott reklámokbanⁱ

Árvay Anett

Neveléstudományi Doktori Iskola, Nyelvpedagógia Program
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 1088. Rákóczi út 5.
arvaya@freemail.hu

Kivonat Dolgozatomban a készülő disszertációm elméleti részében feltérképezett és részletesen tárgyalt manipulációs stratégiák közül a hibás érvelést fogom megvizsgálni egy magyar nyelvű reklámkorpuszon. A leggyengébb típusú, azaz a befogadó szempontjából a legnagyobb eséllyel felfedhető manipulációs stratégiának két altípusát különítem el: 1.) az érvelési hibákat és 2.) a diskurzus igazságtartalmának sérülését. A hatvan írott reklámot tartalmazó korpusz véletlenszerű szövegkiválasztással állt össze. Típusát tekintve háromféle: szórólap, folyóiratban megjelent hirdetés és személyre szóló reklámlevél. A konkrét elemzés az Eemeren és Grootendorst (1992, 2002) által kidolgozott pragma-dialektikus hibalista alapján történik. A dolgozat első részében röviden ismertetem a manipuláció fogalmát, valamint azt, hogy miként lehet manipulatív stratégia a hibás érvelés. A második részben az elemzés eszközként szolgáló érvelési hibalista alkalmazásának előnyeit és problémáit mutatom be példákkal illusztrálva. Végül, a harmadik részben összefoglalom, hogy az elemzett reklámokban milyen típusú hibákat találtam, melyek voltak a leggyakoribbak, és hogy az eredmények alapján milyen következtetések vonhatók le.

1 Bevezetés

A nyelvhasználat által megvalósuló manipuláció gyakran előforduló jelenség az emberi interakcióban, különösen intézményesült formában a marketing kommunikáció és a politika nyelvhasználatában. A manipuláció és a szorosan hozzá kapcsolódó meggyőzés témájával többféle diszciplína: a szociálpszichológia, a retorika, a kritikai diskurzuselemzés és a pragmatika foglalkozik, melyek mind különböző oldalról vizsgálják a két jelenséget. Míg a meggyőzést illetően megközelítően hasonló definíciók és elemzések olvashatók a szakirodalomban, addig a manipuláció esetében kevés az olyan elméleti munka, amely részletesen leírná a manipuláció működési mechanizmusát, valamint rendszerben tárgyalná a manipulációs stratégiákat. Ismereteim szerint e témában még nem készült olyan elemzés sem, amely empirikus szinten reklámkorpuszon vizsgálná, hogy melyek e műfaj leggyakrabban alkalmazott manipulációs stratégiái, és hogy ezek nyelv-, ill. kultúraspecifikusak-e.

ⁱ Köszönetet szeretnék mondani társkódolómnak, Kalmár Eszternek sok munkájáért és hasznos megjegyzéseiért.

Jelen dolgozat a doktori kutatásom részét képezi, amely három szinten közelít a manipuláció témájához: elméleti, empirikus valamint pedagógiai szinten. Ebben a dolgozatban a manipulatív nyelvhasználat empirikus vizsgálatát mutatom be.

2 Az empirikus kutatás feltételei

Ahhoz, hogy konkrét elemzést végezhessünk a témában, megfelelő elméleti és elemzési követelményeknek kell eleget tenni. Először is, definiálni kell, mi is a manipuláció, másodsor, fel kell térképezni és rendszerezni a manipulációs stratégiákat; harmadszor megfelelő elemzési eszközt kell kidolgozni, végül pedig az elemzés megbízhatósága érdekében be kell vonni a kutatásba egy második elemzőt.

2.1 A manipuláció

A meggyőzés és a manipuláció egyaránt a befolyásolás kategóriájába tartozik. Mindkettő célorientált: a kommunikátor arra törekszik, hogy egy neki tetsző álláspontot, véleményt alakítson ki a befogadóban, vagy megváltoztassa (esetleg fenntartsa) a szövegbefogadó véleményét egy adott témában. Reklámszövegek esetében a cél az, hogy az olvasó pozitív képet alakítson ki a termékről vagy szolgáltatásról, ezáltal potenciális vásárlóvá váljék. A Magyar Értelmező Kéziszótár meghatározása szerint aki *meggyőz*, az „beláttatja valakivel, hogy valami való, igaz”, aki viszont *manipulál*, az „mesterkedéssel visszaélést követ el; a közvéleményt burkolt módon befolyásolja”, a Merriam-Webster szótár szerint: „to control or play upon by artful, unfair, or insidious means especially to one's own advantage.” A manipulációt a Magyar Értelmező Kéziszótár a következőképpen definiálja: „ravasz mesterkedés valamely (üzleti) ügyben”. Ravasz, mert a hallgatók észre sem veszik, hogy manipulálták őket, mert a szöveg nem direkt módon akar meggyőzni valamiről, hanem burkoltan, elkendőzve valódi szándékát (Árvay 2003: 12).

Breton (2000: 25) szerint a manipuláció „erőszakos és kényszerítő fellépés, amely megfosztja a szabadságától azt, akit a manipuláció érint”. Breton kiemeli azt is, hogy a tájékoztató, érvelő reklámok napjainkban kisebbségbe kerültek, a reklámok többsége tartalmaz manipulatív megnyilatkozásokat, mert a hagyományos információk, érvek nem elég hatásosak ahhoz, hogy megváltoztassák a potenciális vásárlók magatartását.

A fenti meghatározások a manipulációt egybehangzóan negatív jelenségként írják le, meg kell azonban jegyezni, hogy a léteznek olyan szituációk, amelyekben a manipuláció jó célt szolgál, sőt éppen a manipulált egyén érdekében történik (pl. pszichoterápiás kezelések során).

Mivel a szótárak meghatározásai nem fejtik ki (nyilván nem is ez a céljuk), mit takar a ravaszság vagy a megtévesztés fogalma, szükség van egy tudományos definíció megalkotására, amely kiindulási pontként szolgál a kutatás során.

A nyelvhasználat által megvalósuló manipuláció tehát olyan verbális interakció, ahol a kommunikátor célja egy adott információ: tényállás vagy vélemény elfogadtatása, de az elfogadtatás céljából alkalmazott stratégia nem felel meg az együttműködő kommunikáció elveinek (vö. Árvay 2003: 19).

A definícióból két fontos dolog következik. Először is, manipuláció esetén tudatos félrevezetéssel állunk szemben, azaz a manipulatív szándék mindig jelen van. Másodszer pedig, a manipulált felet a manipuláció nem megalapozott következtetés elfogadására készíti.

E két megjegyzést azért tartom fontosnak, mert lehetséges olyan eset, amikor a beszélőnek nincsen manipulatív szándéka a hallgató felé, mégis félrevezeti a hallgatót (pl. tudatlansága miatt), azaz a hallgató hibás következtetésre jut. A hallgató felől szemlélve a szituációt az eredmény tehát ugyanaz lehet, mintha manipulálták volna, a különbség csupán az, hogy a beszélő manipulatív szándék nélkül alkalmazott egy befolyásolási eszközt. Lássunk erre egy példát! Pályázati anyagomat viszem a postára, mikor találkozom az egyik ismerőssel, aki a következő kérdést intézi hozzám: *Tudtad, hogy már egy hete lejárt a pályázati határidő?* Ha ő valóban így tudja (tévesen), akkor nem manipulált, csak befolyásolt. Ha azonban tudta, hogy még nem járt le a határidő, csak irigységből nem akarta, hogy én is beadjam az anyagot, akkor manipulált. Az eredmény ugyanaz lesz: nem megyek el a postára. Összefoglalásképpen az alábbiakban jellemezzük a két esetet a beszélői szándékok, az alkalmazott stratégiák és az ezeket megvalósító nyelvi eszközök szempontjából.

Manipuláció esetén:

1. A beszélő rendelkezett manipulatív szándékkal (tudatosan félre akart vezetni).
2. A beszélő manipulációs stratégiája: elfogadásra kényszerítő nyelvi eszköz tudatos használata. A preszuppozíciós szerkezetet hamis előfeltevéssel használta a beszélő.
3. A manipulációs stratégiát megvalósító nyelvi eszköz: a *tud* faktív ige.
4. A hallgatóra gyakorolt hatás: hibás következtetés megtételére kényszerültem.

Nem tudatos befolyásolás esetén:

1. A beszélő nem rendelkezett manipulatív szándékkal, nem tudatosan vezetett félre, ő is rosszul tudta a határidőt.
2. Befolyásolási eszköz (= manipulatív stratégiával egybeesik): elfogadásra kényszerítő nyelvi eszköz: preszuppozíciós szerkezet hamis előfeltevéssel.
3. A befolyásolást megvalósító nyelvi eszköz: a *tud* faktív ige.
4. A hallgatóra gyakorolt hatás: hibás következtetés megtételére kényszerültem.

2.2 A hibás érvelés mint manipulációs stratégia

Kutatásomban négy manipulációs stratégiát különítettem el (Árvay 2003, 2004)¹, ezek közül a leggyengébb, azaz a befogadó szempontjából a legnagyobb eséllyel felfedhető manipulációs stratégia a hibás érvelés. A szakirodalom számos helyen említi (Breton 2000, Eemeren et al. 2002, van Dijk 2006), hogy a hibás érvek alkalmasak a befogadók manipulálására egyrészt azért, mert akadályozzák a hallgatók vagy olvasók ösztönös kritikai szövegértelmezését, másodsorban pedig azért, mert nem megalapozott, logikailag helytelen következtetés levonására készítetnek. Ez utóbbit sok esetben az érzelmekre ható érveléssel éri el a kommunikátor (Walton 1989, 1992). Breton (2000) könyvében tizenegy, érzelmi és kognitív manipulációs eljárást említ. Ezek közül több klasszikus érvelési hibaként ismert (pl. megalapozatlan oksági viszony, félelemkeltés, csábítás személyes vonzerővel). Hasonlóképpen, van Dijk

(2006) az érvelési hibákat, mint diskurzív stratégiákat, alkalmasnak tartja a befogadó manipulálására. A érvelési hibák azért tekinthetők a leggyengébb manipulációs eszköznek, mert figyelmes olvasással, kritikai gondolkodással észrevehetőek és ezáltal hatástalaníthatók. Bár a hibás érvelés kiszűrésének megvan az elméleti lehetősége, azért lehet mégis sok esetben sikeres a befogadók hibás érvekkel történő manipulálása, mert a reklámokat nagyon gyakran nem figyelmesen olvassuk, hallgatjuk, azaz nem központi hanem perifériás úton dolgozzuk fel (Petty & Cacioppo 1986).

Egy adott diskurzusban az érvelést akkor tekinthetjük hibásnak, ha 1.) a diskurzusban érvelési hibát találunk; 2.) a diskurzus igazságtartalma sérül (vö. Connors & Corbet 1999). Az érvelési hibát gyakran előforduló és megtévesztő, rossz megnyilatkozásként definiálhatjuk (Margitay 2004: 117). Az érvelési hibákról tudni kell, hogy racionálisan rendszerint nem meggyőzőek, de pszichológiai okokból mégis meggyőzőnek tűnnek.

A diskurzus igazságtartalma többféleképpen sérülhet. Egyrészt, ha a diskurzus hamis állítást tartalmaz vagy ha a kommunikátor a manipuláló beállítottságú stratégiájával él, például félretájékoztat, vagy átcsoportosítja a tényeket (vö. Breton (2000) dezinformáció fogalma). Ezt a kategóriát a jog is szankcionálja, a fogyasztók tudatos megtévesztéséért büntetés róható ki². Egy hamis állításról sokszor nem könnyen derül ki, hogy hamis, hacsak a befogadó nem szakértője az adott területnek. Amennyiben tehát a diskurzus igazságtartalma sérül, a befogadó hamis következtetésre jut. E manipulációs stratégia feltűntetésére azért volt szükség, mert vannak olyan esetek, amelyek nem férnek bele a retorikából ismert hibás oksági kapcsolatból fakadó érvelési hiba kategóriájába, mert egyszerűen csak hamis állítások.

3 Az elemzés módszertana

3.1 A korpusz

A vizsgálatban 60 magyar nyelvű, írott reklámot elemeztem, melyeket kockadobással, véletlenszerűen választottam ki a 250 darabos reklámgyűjteményemből. A reklámok származásuk szerint háromfélék: szórólapok, képesújságban (Nők Lapja, Tina, Hamu és Gyémánt) megjelent hirdetések és személyre szóló reklámlevelek (ún. direct mail). A reklámok témája sokféle: banki, kozmetikai termékek, élelmiszerek, technikai cikkek. A szövegek közös jellemzője, hogy hosszuk legalább 60 szó, amely azért fontos, mert az ennél rövidebb szövegek nagyon gyakran csak egy nagyméretű kép köré írt szlogenek. Ahhoz, hogy egy reklám érvelését is meg tudjuk vizsgálni, összefüggő, koherens szövegre van szükségünk.

A reklámok létrehozása hosszabb folyamat, melynek során a szerzők (copywriter) tudatosan tervezik, javítják és tesztelik a szöveget, mielőtt az nyilvánosságra kerül. Ezért a reklámokat a stratégiai diskurzusokhoz sorolhatjuk (Habermas 1984).

3.2 Az elemzés eszköze

Az elemzéshez az Eemeren, Grootendorst és Henkemans (1992, 2002) által kidolgozott pragma-dialektikus érvelélméletet és érvelési hibalistát használtam. Elméletükben az érvelési hibákat az érvelési folyamat helytelen lépéseinek tekintik, azaz egy érvelési hiba nem önmagában álló (formális vagy informális) logikai hiba, hanem a racionális vita szabályainak megsértése. Eemeren és munkatársai a racionális vitának tíz szabályát fogalmazták meg. Minden esetben meghatározták a szabály célját, a megsértési lehetőségeket, azaz az érvelési hibákat. A rendszerükben felsorakoztatott érvelési hibák között megtaláljuk az Arisztotelész óta ismert klasszikus retorikai hibákat (pl. kétértelműség, kompozíciós hiba, túl sokat állító kérdés), és újabbakat is (pl. szalmabáb érvelés, irreleváns érvelés). Az alábbiakban lássunk egy példát az egyik érvelési szabály megsértésére.

A 2. szabály: A bizonyítás terhe. A szabály kimondja, hogy az álláspontot előterjesztő félnek meg kell védenie az álláspontját. Ez a szabály kétféleképpen sérthető meg: a beszélő 1.) kibújhat a bizonyítás terhe alól; 2.) a beszélő az ellenféltől várja el, hogy cáfolja meg az álláspontját. Nem neki kell bizonyítania, hogy az álláspontja helyes, hanem az ellenfélnek kell bizonyítania, hogy helytelen. A következő reklámrészletben az első megsértési módra látunk példát, amikor a beszélő kibújik a bizonyítás terhe alól:

Minden idők legsikeresebb önfejlesztő sikerkönyve. Mert működik.

Az állítás, hogy a könyvbeli önfejlesztő módszer működik a reklámban nincs alátámasztva érvekkel.

Eemeren és munkatársai rendszerükben az argumentációt tág értelemben használják: explicit, implicit vitát értenek alatta. Ez utóbbihoz a monológokat és az írott érveléseket sorolják, ahol feltételezhetően az olvasónak lehetnek ellenérvei, ezért a diskurzus létrehozója a potenciális ellenérvek és cáfolatok ellen is kell, hogy védekezzen. A kutatók rendszerüket szóbeli, írásbeli dialógusok és monológok elemzésére, és helyes érvelések megalkotására (írás-készség fejlesztésére) ajánlják. Összegzésként elmondható, hogy Eemerenék rendszere normatív, mert elméletükben az „ideális” vita lépéseit és szabályait írták le, amely kiindulási pontként szolgál, és amelyhez viszonyítható minden argumentáció.

3.2.1 Az elemzési eszköz alkalmazásának előnyei

Az Eemeren és munkatársai által kidolgozott rendszer előnye, hogy átfogó és a gyakorlatba könnyen átültethető. A szakirodalomban többféle érvelési hibalistát találunk (pl. Hamblin 1970, Pirie 1985, Curtis 2007), de a legtöbb igen nehezen alkalmazható konkrét szövegelemzéshez, mert az érvelési hibákat sokszor kezelhetetlenül sok alkategóriára bontják.

3.2.2 Az elemzés közben felmerült problémák

1. A kevés érv problémája

Több reklámnál tapasztaltuk, hogy a szövegalkotó kevés érvet vonultat föl állításának bizonyítására, így a konklúzió nem kellőképpen alátámasztott. Ezt a hiányosságot azonban a hibalista nem tudja kezelni, mert nincs „keves érv” hiba. Mindazonáltal azt

nem mondhatjuk a szövegről, hogy egyáltalán nem alátámasztott a konklúzió, hiszen néhány érv jelen van, ezért a „kibújás a bizonyítás kényszere alól” hiba nem áll fenn³.

2. A tartalmi ellentmondások problémája

Néhány esetben a reklám állításai között tartalmi ellentmondást fedeztünk fel. Az olvasó számára így nem egyértelmű a szöveg jelentése. A tartalmi ellentmondások oka egyrészt lehet pontatlan fogalmazás (ez szakmai hiba egy több százezer példányban megjelenő reklám esetében), másrészt viszont a manipuláció egyértelmű bizonyítéka, ugyanis kiderülhet, hogy a reklámozott termék valójában nem is alkalmas egy adott probléma megoldására. Ezt illusztrálja az alábbi reklámrészlet:

Az élet első 2-3 hónapjában a legtöbb baba hasfájással, puffadással küszködik, mert...

A tea használatát a baba négyhónapos korától javasoljuk.

A tartalmi ellentmondásokat a homályosság hibájába soroltuk.

3. A hamis ígéretek problémája

A hamis ígélet, vagy más néven „megalapozatlan remény ébresztése” nagyon gyakran előforduló jelenség a reklámokban. Mivel ilyen kategória az Eemeren-féle hibalistában nem szerepel, a jelenséget hibás oksági viszonyként kategorizáltuk. Amikor egy reklám a hamis ígélet eszközeivel él, természetesen a diskurzus igazságtartalma is sérül. Az alábbi reklámrészletben a bankkártya mint a szabadság megvalósulásának eszköze jelenik meg:

A VISA szabaddá tesz, hogy az év 365 napján azt tedd, amit csak akarsz!

4. Egy propozíció két kategóriába is tartozhat

Elemzés során több esetben tapasztaltuk, hogy egy adott érv kétféle hibaként is értékelhető. Ilyenkor az erősebbnek érzett hibába soroltuk az érvet. Néhány esetben, amikor nem lehetett erősségi sorrendet felállítani, megegyeztünk a besorolásban. A következő idézetben az irreleváns érvelés keveredik az olvasó érzelmeire való apellálással:

Mindig különleges élmény a szépen terített reggelizőasztal ropogós zsömlével, gőzölgő teával, és legfőképp az, ahogy a kapkodó és magányos falatozás nyugodt családi szertartássá gazdagodik. (...) Flóra. A szíved szerint.

A hangulatos reggelizés képe irreleváns arra nézve, hogy melyik vajkészítményt vegyük meg.

5. Az érzelmekre apellálás esetei

A pragma-dialektikus hibalista tartalmaz egy ún. érzelmekre apellálás kategóriát (fallacy of playing on the sentiments of the audience/pathetic fallacy), de a retorikai hagyományt követve emellett külön szerepel az Ad baculum (fenyegetésre apellálás), Ad misericordiam (szánalomkeltésre apellálás) és az Ad populum (a többiekre hivatkozás) hiba. Az elemzés során tehát a kiemelt érzelmeket külön kategóriába soroltuk, míg az egyéb érzelmekre ható érveket egy csoportban hagytuk.

3.3 Az elemzés menete

A reklámkorpusz elemzése precíz rend szerint történt. Első lépésként az elemzendő reklámokat választottam ki (ld. 3.1.), majd egy második elemző bevonásával áttekintettük Eemeren érvelési hibalistájának minden egyes elemét, és példákat kerestünk az egyes érvelési hibákra. Ezt követően három reklámot – egy szórólapot, egy újságban megjelent hirdetést és egy személyre szóló reklámlevelet – közösen elemeztünk, hogy az esetleges elemzési problémák és nehézségek kiderüljenek. Következő lépésként a felmerült problémákat megvitattuk, és a meghozott elemzési döntéseket rögzítettük. Ekkor következett az egész korpusz önálló elemzése, melyet az elemzési eredmények összevetése és az eltérések feloldása zárt le. 125 érvelési hibából tizenkilencnél (15,2%) tért el a kódolás. Az eltérés a másként kategorizálásából és a hibák fel nem ismeréséből fakadt.

3.4 Mintaelemzés

Ebben a részben egy személyre szóló reklámlevél elemzése olvasható. A küldeménybe egy kétoldalas levelet, egy *igen* feliratú borítékot, egy nyereményszelvényt és egy megrendelőszelvényt, valamint két mintakártyát tettek. A reklámot nagyon figyelmesen végigolvasva, a levél információtartalma a következőképpen foglalható össze. A reklámlevél célja, hogy rávegye az olvasót arra, hogy megrendeljen egy állatokról szóló kedvezményes árú bemutatócsomagot (490 forintért), majd a három-négy hetente érkező teljes árú kártyacsomagokat (1290 forintért). A csomagokat a bemutatócsomag kifizetése után automatikusan küldik, hacsak nyolc munkanapon belül le nem mondja a vásárló. „Szerencsés esetben” akár kilencven csomagunk is lehet, amely azt jelenti, hogy a teljes kiadvány több mint százezer forintba kerül. Az információtartalom kiszűrését több manipulációs stratégia nehezíti, melyek közül ebben a dolgozatban a hibás, tehát manipulatív érveléseket gyűjtöttük össze a szövegből vett példákkal illusztrálva:

Már előkészítettünk Önnek egy nagyszerű ajándékot.

Az *igen* feliratú vásárlást motiváló válaszborítékon ajándék fényképezőgépet ígérnek megrendelés esetén. Ez racionális szempontból teljesen irreleváns érv arra nézve, hogy a kiadvány tartalmas és jó minőségű-e.

Még ma rendelje meg bemutatócsomagunkat! Ne késlekedjen, küldje el megrendelését még ma!

Ezekben az idézetekben az érzelmekre apellálás egyik alosztala, a sürgetés jelenik meg. A levélben többször ismételt sürgetés azt az érzetet kelti az olvasóban, hogy ez az ajánlat nagyon fontos, erről nem szabad lemaradnia.

Megtalálta a három pandát?

A kérdés a „preszuppozíció tisztességtelen használata” (fallacy of making unfair use of presuppositions) elnevezésű hibára (másnéven a sokat állító kérdésre) példa. Az egzisztenciális preszuppozíciót a határozott névelő használata valósítja meg, és azt a benyomást kelti, hogy a három panda mindenképpen ott van a lapon. Az egész reklámszöveg viszont azt hangsúlyozza, hogy csak a szerencsések találnak három pandát. Amennyiben viszont minden kiküldött levélben három pandát rejtettek el (ezt sajnos nem tudjuk ellenőrizni), akkor már nem ez a kérdés manipulatív, hanem éppen azok, amelyek szerencsés kiválasztottnak állítják be a három pandás matricát tartalmazó levelet magáénak tudó olvasót.

A következő idézet nem érvelési hibát tartalmaz, hanem a diskurzus igazságtartalmának sérülésére példa. Az idézet a valóság manipuláló beállítása, mert a kommunikátor egy evidenciát különleges engedményként állít be:

A bemutatócsomag tartalmát annak kifizetése után minden esetben megtarthatja.

4 Eredmények

Az első táblázatban felsorolom a reklámokban talált érvelési hibákat gyakorisági sorrendben, majd pedig a leggyakoribb hibákkal kapcsolatos észrevételeket foglalom össze.

Hibás érv típusa	Szórólap	Újsághirdetés	Reklámlevél	Összesen
Érzelmekre apellálás	10	11	23	44
Preszupp. helytelenül	4	3	11	18
Homályosság	9	6	3	18
Irreleváns érv	4	2	9	15
Hibás ok-okozat	9	3	2	14
Ad populum	0	1	3	4
Ad baculum	1	0	2	3
Ad verecundiam	0	2	0	2
Kibújás a biz. alól	1	1	0	2
Rész-egész hiba	1	1	0	2
Kétértelműség	0	1	0	1
Ad misericordiam	0	1	0	1
Vitathatatlanság	0	0	1	1
Összesen	39	32	54	125

1. táblázat Hibás érvelés a reklámkorpuszban

A táblázatból kiderül, hogy a leggyakrabban előforduló érvelési hibának az érzelmekre apellálás bizonyult. Ha figyelembe vesszük, hogy az Ad populum (a többiekre hivatkozás), az Ad baculum (fenyegetés) és az Ad misericordiam (szánalomkeltés) is érzelmekre ható hibák, akkor különösen feltűnő az érzelmekre apellálás nagy aránya. Mindösszesen tehát 125 hibás érvből 52 (41,6%) a befogadó érzelmeire apellált. Elemzés során az érzelmekre hatás több altípusát figyeltük meg, találtunk példát a termék vagy az olvasó különlegességnek, egyediségének hangsúlyozására (pl. ... *könyvesboltokban nem kapható; Tűnj ki a tömegből!*),

sürgetésre (pl. *Még ma rendelje meg!*), hiúságra apellálásra (pl. *Az új Philishave Sensotec borotvával Ön is James Bondnak érezheti magát.*), szabadságvágyra apellálásra (pl. *Tiéd az egész világ!*). Az érzelmre apelláló érvek nagy része a reklám konklúziójának szempontjából irreleváns érvelési hibának is bizonyult. Ezekben az esetekben, az érzelmi töltetű szavakkal leírt jelenetek és sok esetben az érzelmet gerjesztő színes fotó nem volt szoros tartalmi összefüggésben a reklámozott termékkel, azaz nem támasztotta alá a szöveg konklúzióját. Egy mosópor népszerűsítő reklám például a baba-mama kapcsolat keltette jó érzést próbálja rávetíteni a termékre, melyet érzelmi töltetű szavak használatával (pl. *otthon melege, mama hasában, biztonságos, a mamád megóv mindentől*) igyekeznek elérni, azonban ezek az eszközök nem relevánsak a mosópor megvásárlása szempontjából.

A vizsgálat eredményei igazolni látszanak a szakirodalmi megállapításokat, miszerint a reklámok nagyrészt a befogadó érzelmeit célozzák meg (Zentai 1989: 57). A számok azt mutatják, hogy a vizsgált korpusz nagy része nem felel meg a racionális érvelés szabályainak, tehát ezeknek a reklámoknak a többsége nem tekinthető racionális diskurzustípusnak, holott első olvasásra gyakran annak tűnhetnek a hosszuk, vagy megszerkesztettségük alapján.

A második leggyakoribb hibának, 18 esetben (14,4%), a preszuppozíció tisztességtelen használatának hibája bizonyult. Ezekben az esetekben a kommunikátor a preszuppozíciós eszközöket (Kiefer 1983) hamis előfeltevéssel használta, és ezáltal manipulálta a befogadót. Nézzünk néhány érdekes példát erre a hibatípusra. A *tud* faktív ige *hog*y kötőszós mellékmondata által kifejezett tényállást automatikusan igaznak tételezzük fel (*Ruháidat Ariellel mossa majd patyolattisztára, hiszen tudja és érzi, hogy ez jó neked.*). A következő reklámrészlet azért manipulál, mert először előfeltevés formájában evidenciaként közli, hogy az olvasó jelenleg unatkozik a buszon és a taxiban (*Többé nem kell unatkoznod a buszon vagy a taxiban.*), majd pedig a reklámozott telefont, mint az unaloműző megoldást mutatja be. Egy másik reklámban hasonlóképpen evidenciaként értelmezzük a mobilszámlánk kiszámíthatóságát (*... bárcsak minden ilyen kiszámítható lenne.*), pedig az egész reklámot többször, alaposan végigolvasva kiderül, hogy ez az előfeltevés hamis, mert az ajánlott kedvezmény csak a számla egy részére vonatkozik.

Szintén sok esetben (18 eset, 14,4%) találtunk példát homályosságra. Ez azért is fontos hibatípus a reklámok esetében, mert képes a valós információtartalmat elfedni, elkenni, és ezáltal megnehezíteni a reklámozott termék objektív megítélését. Például egy arckrém esetében fontos lenne tudni, hogy milyen hatóanyagokat tartalmaz, de az elemzett reklámban a gyógynövények és az ásványi anyagok felsorolása helyett a kommunikátor „*a természetben fellelhető összes jó*” homályos kifejezésével él. Több helyen a homályosság abból fakadt, hogy a kommunikátor egyáltalán nem vagy csak igen felszínesen magyarázta meg a szakszavakat (pl. *intelligens borotválkozási élmény, GMP előírások*). Tartalmi homályosságra is több példát találtunk. Az egyik banki termék reklámja például versformában, rímekbe szedve próbálja bemutatni az új folyószámlahitelét. A választott forma kifejezetten megnehezíti a szöveg megértését, és az erőltetett rímre törekvés tartalmi homályosságot eredményez, azaz a kommunikátor itt egy rosszul megválasztott „antistratégiát” alkalmazott.

Az irreleváns érvelés (15 eset, 12%) többféleképpen jelent meg a reklámokban. Elsőként a már említett, érzelmre ható érvekkel együtt. Másodsorban irrelevánsnak tekintettük azokat az eseteket, amikor a kommunikátor a reklámozott termék

megrendelését vagy megvásárlását ajándéktárggyal próbálta motiválni. Példaképpen említhető az ajándék pártedli vagy törülköző, amelyet egy biztosítással kombinált babakötvény kötésekor küldenek. Az ajándékozást a szociálpszichológia nagyon hatásos befolyásolási stratégiának tartja, de a racionális érvelés szempontrendszer szerint hibásnak kellett minősítenünk.

Végül, irrelevánsnak minősítettük azokat az érveket, amelyek önmagukban megállták a helyüket, de nem kapcsolódtak a reklámozott termékhez. Egy pelenkát reklámozó reklámlevél például hosszú szöveget közölt a gyermekek mozgásfejlődéséről, majd pedig minden átvezetés nélkül áttért a saját pelenkamárkájára népszerűsítésére. Ez esetben valószínű, hogy a kommunikátor azért alkalmazott irreleváns érveket, mert a gyermekek fejlődését és igényeit alaposan ismerő szakember szerepében akart feltűnni (vö. éthos fogalma).

Kiemelt figyelmet érdemel még a hibás oksági kapcsolat hibája (14 eset, 11,2%). Amint azt fentebb említettem (ld. 3.2), a reklámok nagyon gyakran hamisan ígérenek, megalapozatlan reményt ébresztenek. A reklámozó az adott terméket valamilyen probléma megoldására ajánlja, vagy úgy tünteti fel, mintha a termék képes lenne komoly változást előidézni, mint ahogy ez a következő reklámban olvasható: „... leggyakrabban előforduló mellékhatások: megnövekedett önbizalom, nagyobb önbecsülés és boldogabb családi élet”. Másodlagos érvelési hibaként a hibás oksági kapcsolatnál is többször találtunk érzelmre apellálást, főként a divatos és hibátlan megjelenést megcélzó termékek esetében: „A G. Skin Naturals garantálja, hogy mindenki megtalálja a számára legmegfelelőbb készítményt, mely bőrét üdévé, kicsattanóan egészségessé varázsolja”.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy az elemzett hatvan reklámból ötvenháromban találtunk hibás érvelést, és harmincegy esetben sérült a diskurzus igazságtartalma. Az eredményekből az is látszik, hogy a reklámlevelek több hibát tartalmaztak, mint a szórólapok vagy az újságban megjelent hirdetések, igaz a reklámlevelek jóval hosszabbak is voltak. Mivel a reklámlevél alkorpusz kis számú (n=20), nem általánosíthatuk arra nézve, hogy a reklám hossza és a hibák száma között korreláció áll fenn, az eredmény viszont felhívja a figyelmet arra, hogy egy következő vizsgálatnál fontos lehet a reklámleveleket külön vizsgálni. Jelen kutatás arra törekedett, hogy a korpuszban a magyar viszonyok között előforduló mindhárom írott reklámtípus szerepeljen, és nem volt cél az egyes reklámtípusok közötti különbségek okainak kiderítése.

Ahhoz, hogy az itt ismertetett eredmények alapján általános következtetéseket vonhassunk le az írott reklámokról, egy nagyobb minta elemzése szükséges. A amerikai paralel korpusz tervezett vizsgálatának eredményei érdekes információkkal szolgálhatnak az írott reklámok nyelvi és kulturális sajátosságainak feltérképezése szempontjából is.

Irodalom

- Árva, A. 2003. A manipuláció és a meggyőzés pragmatikája a magyar reklámszövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* Vol. 20. 11-35.
- Árva, A. 2004. Pragmatic Aspects of Persuasion and Manipulation in Written Advertisements. *Acta Linguistica Hungarica* Vol. 51. 231-263.

- Breton, P. 2000. *A manipulált beszéd*. Budapest: Helikon.
- Corbet, E. P. J., Connor, R. J. 1999. *Classical Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, G. N. 2007. The Fallacy Files. Elérhető: <http://www.fallacyfiles.org/index.html>
- Eemeren, F. H. van., Grootendorst, R. 1992. *Argumentation, Communication and Fallacies*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eemeren, F. H. van., Grootendorst, R., Henkemans, A. F. S. 2002. *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- ÉKsz. 1972.: *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of Communicative Action I: Reason and the Realisation of Society*. London: Heineman.
- Hamblin, C. L. 1970. *Fallacies*. London: Methuen.
- Kiefer F. 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Margitay T. 2004. *Az érvelés mestersége*. Budapest: Typotex.
- Merriam – Webster Online dictionary. Elérhető: <http://www.m-w.com/>
- Pirie, M. 1985. *The Book of the Fallacy: a Training Manual for Intellectual Subversives*. London: Routledge.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. 1986. *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- van Dijk, T. 2006. Discourse and Manipulation. *Discourse and Society*, Vol. 17. No. 3. 359-383.
- Walton, D. N. 1989. *Informal Logic: a Handbook for Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. 1992. *The Place of Emotion in Argument*. University Park, PA.: Pennsylvania State Press.

¹ A négy manipulációs stratégia a következő: 1. proposíció(k) elhallgatása, 2. információközlés kommunikatív szándék nélkül, 3. nyelvi és logikailag hibásnak nem tekinthető, de feltétlen egyetértésre/elfogadásra kényszerítő nyelvi elemek használata és 4. logikailag hibás nyelvi elemek használata. A manipulációnak ezek az esetei nem egymást kizáróak. Egy adott diskurzusban elképzelhető, hogy mind a négy egyszerre jelen van, és egymás hatását erősítik (Árvay 2003: 19).

² Magyarországon a Gazdasági Versenyhivatal Versenytanácsa foglalkozik a problémás esetekkel. Az elmúlt években több reklám esetében is milliós bírságokat szabtak ki „fogyasztói döntések tisztességtelen befolyásolása” miatt.

³ A doktori kutatásban természetesen ez a probléma kiküszöbölhetővé vált azzal, hogy minden érvelési hiba esetében feltüntettem egy külön oszlopban, hogy melyik grice-i maxima sérült. A „kevés érv” esetét a Mennyiség maximájának megsértéseként értelmezem.

Retrospektív interjúk a szinkrontolmácsolás kutatásában

Bakti Mária

SZTE JGYPK Angol Tanszék
ELTE BTK Fordítástudományi Doktori Iskola
bakti@jgypk.u-szeged.hu

Kivonat Jelen vizsgálat retrospektív interjúk segítségével arra kereste a választ, hogy a gyakorló szinkrontolmácsok hogyan vélekednek saját célnyelvi beszédprodukcójuk diszharmonias jelenségeiről, észreveszik-e megakadásaikat, javítják-e őket. A vizsgálatban részt vevő gyakorló szinkrontolmácsok célnyelvi beszédprodukcójában a spontán beszédhez hasonlóan fordultak elő megakadások, főleg a téves szótalálás, morfológiai, szintaktikai hibák, illetve újraindítások. A tolmácsolási feladatot követő retrospektív interjúk során a szinkrontolmácsok főleg a forrásnyelvi szöveg megértésével és a célnyelvi szöveg értékelésével kapcsolatos megjegyzéseket tettek, alig említették a megakadásokat. A vizsgált korpuszban csekély számban fordultak elő olyan megakadások, amelyeknek nem definíciós jegye a javítás. A korrekciós folyamatok működésére vonatkozóan nem lehetett általános következtetéseket levonni ebben a vizsgálatban, mivel nagyon kevés volt a nem javított megakadások száma, és a retrospektív interjúkban is csak kevés esetben tudták a szinkrontolmácsok előhívni a megakadáshoz kapcsolódó, a hosszú távú memóriában tárolt információkat.

1 Bevezetés

A szinkrontolmácsolás a beszédprodukción és beszédpercepción egy különleges esete, mivel a tolmácsolás során a beszédpercepción és a beszédprodukción nem azonos nyelven zajlik és a két folyamat szinte egy időben történik. A szinkrontolmács nem a saját gondolatait fejezi ki, hanem kívülről megadott program szerint dolgozik. A szinkrontolmács motivációja is közvetett, nem saját kommunikációs igényeit elégíti ki (Klaudy 2004). Számos modell magyarázza ezt a nagyon összetett kognitív folyamatot; Csernov a hosszú- és rövid távú előrejelzés szerepét hangsúlyozza (Chernov 2004), Gile a rendelkezésre álló mentális energiával való gazdálkodás szemszögéből közelíti meg a szinkrontolmácsolás folyamatát (Gile 1995). A szinkrontolmácsolás során lejátszódó folyamatok jobb megértését segíti elő Fabbro és Gran munkája, akik a neurolingvisztika módszereivel vizsgálják a szinkrontolmácsok mentális folyamatait és azt állapították meg, hogy a tanuló és a gyakorló szinkrontolmácsok eltérő tolmácsolási stratégiákat alkalmaznak, a tanulók inkább a szavak szintjén tolmácsolnak, míg a profi tolmácsok a jelentés átadására koncentrálnak. Egy másik kísérletükben azt is megállapították, hogy

szinkrontolmácsolás folyamatában mindkét agyi félteke szerepet játszik (Fabbro és Gran, 1994).

1.1 Introspektív módszerek a kognitív folyamatok kutatásában

A kognitív folyamatok megismerésének, jobb megértésének egyik lehetséges módja az introspektív módszerek használata. Jääskeläinen az introspektív módszerek három nagy csoportját különbözteti meg a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* Think Aloud Protocols szócikkében: az *introspekciót*, amikor a kísérleti alany önmaga elemzi gondolkodási folyamatait, a *retrospektív interjúkat*, ahol az adott feladat elvégzése után számol be az alany a feladat megoldása során lejátszódott mentális folyamatokról, illetve a „*think aloud*”-típusú vizsgálatokat, amelyek a feladat megoldásával párhuzamosan zajlanak, és nem irányítottak (Jääskeläinen 2001).

Az introspektív módszerek szerepét az idegennyelv-tanulásban Gass és Mackey vizsgálta (Gass és Mackey 2000). A kognitív pszichológiában használt verbális jegyzőkönyvek történetét, módszertanát tekinti át Ericson és Simon (Ericson és Simon 1999). Habár a verbális jegyzőkönyvek érvényességét sokan vitatták, Ericson és Simon az introspekciós módszerek használata mellett érvelnek, a jegyzőkönyvekből nyert adatokat „hard” adatoknak tekintik. (Ericson és Simon 1999: 3-4). A megismerésről alkotott általános modelljük alapján Ericson és Simon azt állítják, hogy a kognitív folyamatok nyomán a hosszú távú memóriában megmarad az eredetileg feldolgozott információ egy részegysége, mégpedig egymáshoz kapcsolódó, mozaikszerű előhívható emlékképek formájában (Ericson és Simon 1999: 149). Ha a kísérleti alanyokat megkérlik arra, hogy beszéljenek a feladat során lejátszódott kognitív folyamataikról, akkor a mozaikszerű emlékképek nagy részét elő tudják hívni a rövid távú memóriában tárolt információk és nyomok alapján. Nem szabad azonban azt várni, hogy az alanyok minden mozaikszerű információt újra fel tudnak idézni (Ericson és Simon 1999: 151). A szerzők hangsúlyozzák, hogy sokkal sikeresebbek azok a retrospektív interjúk, ahol a retrospekció során az emlékképek előhívásához valamilyen segítséget alkalmaznak (Ericson és Simon 1999: 151).

1.2 Introspektív módszerek a fordítástudományban

A *think aloud* típusú vizsgálatokat az 1980-as évek óta használják a fordítástudományban a fordítók fordítás közben lejátszó mentális folyamatainak vizsgálatában (Jääskeläinen 2001). A hangosan gondolkodásos vizsgálatok a fordítási folyamat számos részterületre koncentráltak, például a fordítás során rendelkezésre álló segédanyagok használatára (House 2000), illetve a laikus és professzionális fordítók eltérő fordítási stratégiáira (Lesznyák 2006).

1.3 Retrospektív interjúk a szinkrontolmácsolásban

A szinkrontolmácsolás vizsgálatában, a tevékenység természetéből adódóan, a *think aloud* (azaz a feladat megoldása közben lejátszó gondolatokat hangosan

megfogalmazó) típusú vizsgálatok nem kivitelezhetőek, itt a retrospektív interjúk használata terjedt el (Ivanova 2000, Vik-Tuovinen 2002). A retrospektív interjúk során, feltéve, hogy az interjú közvetlenül követi az adott feladatot, elő tudjuk hívni azokat a gondolatokat, amelyek a feladat elvégzése során játszódtak le elménkben (Ericson és Simon 1999). A retrospektív interjúk a szinkrontolmácsolási feladat után zajlanak, a tolmácsok meghallgatják saját teljesítményüket, illetve olvashatják az eredeti szöveget is, ezek alapján tesznek megjegyzéseket, hívják elő a tolmácsolás közben lezajlott folyamatokat a hosszú távú memóriából. Az interjú készítője gyakran nem is tesz fel kérdéseket, csak rögzíti a tolmácsok megnyilatkozásait.

Kutatása során Ivanova retrospektív interjúk segítségével azt vizsgálta, hogy milyen kapcsolat lehet a szinkrontolmácsolás során lezajló kognitív folyamatok között (megértés, fordítás, beszédprodukció); kitért továbbá a figyelemmegosztás és a memória szerepének feltérképezésére a szinkrontolmácsolásban. Nem csak azt vizsgálta, hogy a forrásnyelvi szövegből mire emlékeznek a tolmácsok, hanem azt is, hogy felmerülő problémákat hogyan oldják meg, illetve hogy miben különbözik a gyakorló szinkrontolmácsok és a tolmácsolók teljesítménye. Ivanova arra az eredményre jut, hogy a tolmácsok főleg a megértés és a produkció során fellépő problémákra emlékeznek, az átváltás során fellépő problémákra azonban nem (Ivanova 2000).

Vik Tuovinen vizsgálatában Ivanovához hasonlóan tolmácsolók és gyakorló szinkrontolmácsok vettek részt. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy milyen mentális folyamatok játszódtak le szinkrontolmácsolás közben, illetve milyen stratégiákat alkalmaztak a szinkrontolmácsok. Vik Tuovinen arra az érdekes következtetésre jutott, hogy annak ellenére, hogy a tolmácsolási folyamat a gyakorló szinkrontolmácsoknál már automatizált, mégis ők tudtak több információt nyújtani a szinkrontolmácsolás folyamatáról. Vik Tuovinen ennek két lehetséges okát állapította meg: elsősorban azt, hogy a gyakorló szinkrontolmácsok jobban hozzászórtak teljesítményük elemzéséhez, másodsorban pedig azt, hogy ebben a kutatásban a tolmácsolók lényegesen kevesebb célnyelvi szöveget hoztak létre, így kevesebb megjegyzést is tudtak fűzni hozzá (Vik Tuovinen 2002).

Vik-Tuovinen meghatározta a retrospektív interjúk korlátait is a szinkrontolmácsolás kutatásában: vagyis azt, hogy bizonyos döntéseket a szinkrontolmácsok nem tudnak utólag megfogalmazni. A tolmácsok nem emlékeznek mindenre, és nem biztos, hogy mindenről be fognak számolni. Éppen ezért hangsúlyozza, hogy a retrospektív interjúk csak kiegészítői legyenek a kutatásoknak, önmagukban ne képezzék vizsgálat tárgyát. Vik Tuovinen azt is hangsúlyozza, hogy a retrospektív interjúk kérdőívekkel, írásos megjegyzésekkel is kiegészíthetők, így átfogóbb képet kaphatunk a szinkrontolmácsolás közben lezajló mentális folyamatokról (Vik Tuovinen 2002).

Ivanova és Vik-Tuovinen egyetértenek annak fontosságában, hogy rövid idő teljen el a szinkrontolmácsolási feladat és az interjú között. A másik fontos, gyakorlatból leszűrt következtetésük az, hogy a gondolkodási folyamatok visszaidézését segíti az eredeti szöveg áttanulmányozása, illetve a célnyelvre tolmácsolt szöveg meghallgatása (Ivanova 2000, Vik Tuovinen 2002).

2 A kísérlet leírása

Jelen vizsgálatnak kettős célja volt. Elsősorban azt vizsgáltam, hogy milyen jellegű információkra emlékeznek a tolmácsok, emellett arra is kíváncsi voltam, hogy hogyan vélekednek a tolmácsok beszédprodukciónk diszharmóniás jelenségeiről.

A vizsgálat során négy gyakorló szinkrontolmácsot kértem meg arra, hogy egy előre rögzített nyolc perc hosszúságú angol beszédet tolmácsoljanak le angolról magyarra. Az előre rögzített szöveg a brit belügyminiszter beszéde volt, az egyházak és vallási csoportok társadalmi szerepéről szólt. A beszédet egy magyar anyanyelvű személy olvasta fel, a felolvasott szöveget rögzítettük, majd a szinkrontolmácsok ezt a szöveget tolmácsolták angolról magyarra.

A kísérletben résztvevők több éve dolgoznak szinkrontolmácsként. A résztvevők közül ketten az Európai Unió intézményeinek szabadúszó tolmácsai, ketten pedig Magyarországon dolgoznak szinkrontolmácsként, A nyelvük magyar, B nyelvük angol. A kísérletben egy nő (33) és három férfi (31, 33, 40) vett részt.

A felvételek és az interjúk 2007. januárjában készültek Szegeden, a Szegedi Tudományegyetem Irinyi épületében, az I. Nyelvi Laborban, TANDBERG EDUCATIONAL Media Centre IS-10 MM felszereléssel, Sony HF 60 típusú kazettákra. Az eredmény összesen 36 percnyi hanganyag.

A szinkrontolmácsolási helyzet során a szinkrontolmácsok nem látták az előadót, és egyedül voltak a tolmácsfülkében, nem számíthattak a tolmácskolléga segítségére. Erre azért volt szükség, hogy minden résztvevő számára egyenlő feltételeket tudjunk biztosítani. A szinkrontolmácsolás után azonnal sor került az interjúkra, ahol a szinkrontolmácsok megkapták az angol beszéd írott változatát, és meghallgatták saját szinkrontolmácsolásukat. Ennek fontosságára Ericson és Simon (1999), Ivanova (2000) és Vik Tuovinen (2002) is rávilágított. A tolmácsok saját szinkrontolmácsolásuk hallgatása és az eredeti szöveg követése közben szabadon kommentálhatták teljesítményüket

2.1 A retrospektív interjúk közléseinek kódolása

A vizsgálat során az első feladat a retrospektív interjúk közléseinek kódolása volt. A retrospektív interjúkból származó információkat Ivanova és Vik Tuovinen más megközelítésben kódolja. Vik Tuovinen a szinkrontolmácsolási folyamat különböző szakaszai alapján különíti el a retrospektív interjúk közléseit. A közléseket a tolmácsolási folyamat három nagy szakaszához köti: elkülöníti a megértés, a transzfer és a beszédprodukciónk folyamatához kapcsolódó megjegyzéseket. Negyedik fő kategóriája a háttértudás. A fő kategóriákon belül alkategóriákat is elkülönít; a háttértudáson belül az általános műveltséghez, illetve a felkészüléshez kapcsolódó megjegyzéseket; a megértés csoportján belül a recepció és a jelentéstartalomhoz kapcsolódó megjegyzések alkotják az alcsoportokat. Az átvitelhez kapcsolódó megjegyzéseket Vik Tuovinen a következő négy alcsoportra osztotta fel: az elfogadhatóság, a formai megfelelés, a tartalmi megfelelés, és a tolmácsolási technika. A célnyelvi beszédprodukciónk vonatkozó megjegyzések a nyelvi kifejezés, az ekvivalencia és az előadás alkategóriáiba kerültek (Vik Tuovinen 2002).

Az alábbi táblázat Vik Tuovinen kódolási kategóriáit mutatja:

Tudás	<ul style="list-style-type: none"> • Háttértudás / általános műveltség • Felkészülés
Megértés	<ul style="list-style-type: none"> • Recepció (jól hallja-e a tolmács az elhangzottakat?) • Tartalom
Átvitel	<ul style="list-style-type: none"> • Elfogadhatóság • Formai megfelelés • Tartalmi megfelelés • Tolmácsolási stratégiák
Célnyelvi termék	<ul style="list-style-type: none"> • Nyelvi kifejezés • Ekvivalencia • Előadásmód

1. táblázat Vik Tuovinen kódolási kategóriái (Vik Tuovinen 2002: 66)

Ivanova megközelítése inkább probléma-orientált, a retrospektív interjúkban megemlített problémák alapján az alábbi négy csoportot különíti el: megértés, fordítás, feladatok egyidejűsége és a monitoring. A megértés belül a percepció, a lexikai hozzáférés, a szintaktikai feldolgozás, a szövegintegráció, és a háttértudáson alapuló szövegértés kategóriáit különbözteti meg. A fordítás kategória a célnyelvi megfelelő megtalálása és a több célnyelvi megfelelő közül választás alcsoportjait tartalmazza. A feladatok egyidejűsége csoporton belül is két alkategóriát határoz meg Ivanova: az első a nagyon sűrű forrásnyelvi inputból eredő problémák, a másik a fordítás miatti késések a célnyelvi beszédprodukción. Ivanova monitoring kategóriáján belül a következő alcsoportokat különíti el: 1. a fordítás fogalmi szinten egyezik-e az eredetivel, 2. megfelel-e a célnyelvi szöveg a célnyelv szabályainak, 3. milyen a forrásnyelvi szöveg időzítése a célnyelvi produktumhoz képest, 4. a forrásnyelvi szövegre, illetve a forrásnyelvi beszélőre vonatkozó megjegyzések, 5. a tolmácsok teljesítményének értékelése, 6. nem elemzett problémák (Ivanova 2000: 38-39).

Vizsgálatom során a négy retrospektív interjúban összesen 71 közlést különítettem el, ezek kódolására Ivanova beosztása bizonyult hatékonyabbnak, azonban Ivanova kategóriáit helyenként módosítottam. Az eredeti rendszerben szerepelt ugyan a tolmácsok teljesítményére vonatkozó kategória, ehhez hozzáadtam a tolmácsok személyes megjegyzéseit, ezek nem feltétlenül a célnyelvi produktumra vonatkoztak, hanem a tolmácsok általános lelkiállapotára. Ivanova kategóriáit emellett a célnyelvi beszédprodukción során felmerülő „túlélési stratégiák” kategóriával egészítettem ki. Összevontam továbbá Ivanova két időre vonatkozó kategóriáját, és az időzítés nevet adtam neki. Az Ivanova alapján általam használt kategóriákat és a lejegyzett interjúkból vett példákat mutatja a következő táblázat:

Megjegyzés típusa	Példa	%
Megértés 1/ Hallja – e a tolmács a forrásnyelvi egységet?	Úgy gondoltam, hogy azt hallottam: <i>black – led</i> , de nem voltam benne száz százalékgig biztos, hogy az volt. A2	8,4
Megértés 2 / Megérti-e, ismeri-e a tolmács a forrásnyelvi szót	Itt nem értettem, nem tudtam hogy mi ez: <i>here's the rub</i> . A1	7
Megértés 3 / A forrásnyelvi mondat szerkezetek felismerése, megértése	Vártam, hogy mi lesz a vége, vártam, hogy mi lesz a tárgy. Hogy ezeknek mit nyújt a vallási közösség. A2	8,4

Megjegyzés típusa	Példa	%
Megértés 4 / A forrásnyelvi üzeneten belül a logikai/ kohéziós kapcsolatok felismerése	Ezt most sem értem: <i>had an internet in Medieval times.</i> A2	1,4
Megértés 5 / Háttérismeretek, általános műveltség szerepe a forrásnyelvi szöveg megértésében	Hallottam, hogy <i>Home Secretary</i> , de nem mertem mondani, nem tudtam, hogy tényleg a Belügyminiszterről van szó.	2,8
Fordítás 1 / A forrásnyelvi megfelelő megtalálása	Nem jutott eszembe a <i>vicar</i> , de közben ment a többi. A4	4,5
Fordítás 2 / A kontextusba illő forrásnyelvi megfelelő kiválasztása több lehetséges változat közül	Azon gondolkodtam, hogy <i>building blocks</i> . Azt gondoltam először, hogy <u>tégla</u> , de aztán <u>építőkő</u> lett. Hülyén hangzik, hogy a hit tégla. Az tompa, nem olyan emelkedett, míg az építőkő olyan (i.e. emelkedett), más a regisztere. A4	8,4
Folyamatok egyidejűsége 1 / A forrásnyelvi szöveg sűrűsége, sebessége	Éreztem, hogy majdnem ledobott a szöveg, félig lent is voltam... A4	2,8
Folyamatok egyidejűsége 2 / Időzítés	...túl közelről követtem, trükközni kellett, hogy beszűrjam, hogy a 2000-es népszavazás. A4	4,2
Monitoring 1 / A fordítás pontos megfelelője-e az eredetinek	Ez a <u>föltétlenül</u> itt rossz helyen van. <i>Necessarily</i> - ez utólag jutott eszembe, hogy ez ott volt. Mikor már mondtam, hogy <u>nem</u> , akkor jutott eszembe, hogy a <i>necessarily</i> is ott volt, és az kell, hogy legyen, hogy <u>nem feltétlenül</u> . A2	1,4
Monitoring 2 /Megfelel-e a forrásnyelvi megoldás a forrásnyelv szabályainak	--	--
Monitoring 3 /Megjegyzés a forrásnyelvi szövegről vagy az előadóról.	Én nem vettem észre, hogy ott volt egy kérdés. Azt hiszem, nem jól hangsúlyozta az előadó, meg nem is igazi kérdés. A4	7
Monitoring 4 / A tolmácsolt célnyelvi szöveg értékelése	<i>On behalf of their faith</i> -ennek a fordítása kicsit körülményes, nem szép, de hirtelen nem jutott eszembe jobb. A2	15,5
Beszédprodukció / Túlélési stratégiák	Itt kimaradt az <i>individual spirituality</i> -direkt hagytam ki, mert hosszú volt a mondat és a lényeg akartam. A1	17
Személyes megjegyzések	A végére elfáradtam. A3	2,8
Nem elemzett probléma	A <i>peace</i> -rejtély, hogy miért nem lett meg a <i>peace</i> , pedig hallottam. A1	8,4

2. táblázat Vizsgálatunk retrospektív interjúiban szereplő közlések kódolása Ivanova alapján (Ivanova 2000: 38-39), saját interjúinkból vett példákkal és a jelen kísérletben szereplő közlések adott kategóriák közötti százalékos eloszlásával.

2.2 Eredmények

A retrospektív interjúk közléseinek kódolása után a legtöbb megjegyzés a *túlélési stratégiák* kategóriába került. A tolmácsok itt indokolták meg a célnyelvi beszédprodukciónál hozott döntéseiket, hogy mit miért áldoztak fel, vagy adtak hozzá az eredetihez. A második helyre a *Monitoring 4* kategória került, vagyis a tolmácsolt célnyelvi szöveg értékelése. Ez alátámasztja Vik Tuovinen állítását, mely szerint a gyakorló szinkrontolmácsok jobban megszokták, hogy elemezzék teljesítményüket, illetve a szinkrontolmácsolás során felmerült problémákat. A többi megjegyzés többé-kevésbé egyenletesen oszlott el a fennmaradó kategóriák között. Az eredményeket magyarázhatja, hogy a kísérletben gyakorló szinkrontolmácsok vettek részt, akiknél a tolmácsolási folyamat már automatizálódott, ők inkább a célnyelvi produktumra, illetve annak stílusára is tudtak figyelni, illetve kifejtett túlélési stratégiáik vannak, pontosan tudják, hogy mit miért érdemes feláldozni. Vik Tuovinen szerint a válaszok megoszlása a kísérletben résztvevők speciális problémáit, illetve prioritásait tükrözi. Nála a legtöbb megjegyzés a transzfer és a produkció kategóriába került (Vik Tuovinen 2002: 68).

3 Retrospektív interjúk és a célnyelvi beszédprodukciónál diszharmóniás jelenségei

A retrospektív interjúkkal kapcsolatos felmérésem másik célja az volt, hogy válaszok találjanak a következő kérdésekre: a szinkrontolmácsolás során előforduló megakadásokat mennyire javítják a tolmácsok, illetve a szinkrontolmácsolási feladat során mire emlékeznek a megakadásokból.

3.1 Megakadásjelenségek a beszédprodukciónál

A spontán beszéd megakadásjelenségeit Gósy a következőképpen definiálja: „a spontán beszéd artikulációs illetve percepciósi folyamatosságát megakasztó, különféle jelenségeket nevezünk összefoglaló néven megakadásjelenségeknek.” (Gósy 2004: 7). A megakadásjelenségeket megjelenési formáik alapján Gósy a következő csoportokba sorolja: elszólások, morfológiai, szintaktikai hibák, kontamináció, téves szótalálás, „nyelvem hegyén van” – jelenség, szóváltoztatás, újraindítás, perszeveráció, anticipáció, metatézis és egyszerű nyelvbtlások. (Gósy 2005) A megakadásjelenségek tehát definíció szerint a spontán beszéd jellemzői, vizsgálatuk a beszédprodukciónál jobb megértését segíti elő. Gósy szerint a kezdeti tervezési szinteken nagyobbak a nehézségek, így ezekhez a beszédtervezési szintekhez több megakadás kapcsolódik. (Gósy 2003). Horváth a beszédprodukciónál tervezési szintjei felől közelíti meg a megakadások vizsgálatát (Horváth 2004). Szabó nyelvi játék közben vizsgálta a megakadásokat (Szabó 2004), Markó azt vizsgálta, hogy a beszélő tudásállapota illetve a feladat nehézsége befolyásolja-e a beszédprodukciónál előforduló és megakadások számát és eloszlását (Markó 2004). A beszédészlelési folyamat

megakadásait térképezte fel Bóna (Bóna 2004). A többnyelvűek és az idegen nyelvet tanulók megakadásait vizsgálva Poulisse arra a következtetésre jutott, hogy felnőtt beszélőknél az idegennyelvi és az anyanyelvi beszédprodukciónak hasonló; az anyanyelvi megakadásoknál megfigyelt jellegzetességek igazak a második nyelvet tanuló felnőttek nyelvbotlásaira is (Poulisse 1999: 54).

3.2 Megakadások előfordulása szinkrontolmácsolás során

Szinkrontolmácsolás során, amikor a beszédpercepció a forrásnyelven, a beszédprodukciónak a célnyelven, párhuzamosan zajlik, a megakadásjelenségek vizsgálata segíthet közelebb jutni a szinkrontolmácsolási folyamat jobb megértéséhez. A szinkrontolmácsolás során előforduló nyelvbotlásokat vizsgálta Pöchhacker (Pöchhacker 1995). Magyarra szinkrontolmácsoló célnyelvi szövegeknél a megakadások előfordulásait és típusait Bakti vizsgálta (Bakti 2006). A vizsgálat tolmácsolókat és gyakorló szinkrontolmácsolókat által szinkrontolmácsoló szövegekben előforduló megakadásokat tekintette át. A tolmácsoló munkájában lényegesen gyakoribb volt a megakadások előfordulása, minden megakadástípusból előfordult. A gyakorló szinkrontolmácsoló esetén ezzel szemben sokkal ritkábban fordultak elő a nyelvbotlások, és itt túlnyomórészt a morfológiai, szintaktikai hibák és újraindítások fordultak elő. Magyarán erre az lehet, hogy a gyakorló szinkrontolmácsolóknál a tolmácsolási folyamat automatizálódott, a morfológiai hibák előfordulására pedig a fül-száj ívhossz, vagyis a forrásnyelvi tolmácsolási egység észlelése és a célnyelvi megfelelő produkálása között eltelt idő nagysága adhat magyarázatot.

Jelen vizsgálat során 36 perces angolról magyarra szinkrontolmácsoló szövegben kerestem megakadásjelenségeket. Hasonlóan a 2006-os vizsgálat eredményeihez, itt is téves szótalálás, a morfológiai, szintaktikai hibák, és az újraindítások fordultak elő a leggyakrabban. A leggyakrabban a téves szótalálás előfordulása volt, ez a lexikai hozzáférés szintjéhez kapcsolódó hiba. Második helyen szerepeltek a morfológiai / szintaktikai hibák. Ezek a spontán beszédben a nyelvi tervezéshez kapcsolódó hibák, a szinkrontolmácsolás során gyakori előfordulásához a fül- száj ívhossz is hozzájárul. A harmadik leggyakrabban előforduló megakadásjelenség az újraindítás, ez a megakadás a lexikai hozzáférés és az artikulációs tervezés összehangolatlanságából ered. Ezek az eredmények alátámasztják Gósy azon, spontán beszédre vonatkozó állítását, mely szerint a mentális lexikon aktiválása és az artikulációs tervezés közötti részfolyamatban viszonylag nagy a megakadások aránya (Gósy 2003: 265). A megakadások előfordulásához hozzájárulnak a szinkrontolmácsolás természetéből adódó sajátosságok, vagyis a véges mennyiségben rendelkezésre álló mentális energia és az azzal való gazdálkodás (Gile 1995), illetve a korábbi vizsgálatnál már említett fül-száj ívhossz nagysága.

Az alábbi táblázat a szinkrontolmácsoló célnyelvi beszédprodukciónak előforduló megakadásokat és gyakoriságukat mutatja.

Megakadás típusa	Előfordulásának gyakorisága %	Példa
Morfológiai / szintaktikai hiba	25	...amely mindenki számára segítségre...segítséget nyújt A1
Téves szótalálás	32	...rendkívül elő_e_erős politikai szerepet vállalnak A2
Változtatás	3	Az individuumban és a vall_ a családban meglévő ilyesfajta megalapozottság A3
Újrarendezés	21	Azt is f_figyelembe kell vennünk A3
Perszeveráció	3	Például a katolikus egyházban már a középkorban is egyfajta olyan, a középkorban is olyan hálózat alakult ki...A4
Metatézis	7	És ezen egyénben található alapból növekszik ki a közösség struktúrája.A3
Egyszerű nyelvbtlés	9	...azok számára is, akik nem kimondottan vallások A3

3. táblázat A célnyelvi beszédprodukcióban előforduló megakadások és gyakoriságuk

3.3 Megakadások és javításuk szinkrontolmácsolás során

A vizsgálat során arra szerettem volna választ kapni, hogy a szinkrontolmácsok mennyire javítják a megakadásaikat, illetve hogy mennyire veszik észre őket.

Spontán beszédben „a megakadásjelenségek felismerése és ellenőrzése tehát mind a beszélő, mind a hallgató esetében meglehetősen bonyolult működéssorozat eredménye. Ezekről a folyamatokról egyelőre nem állnak rendelkezésre megbízható, mennyiségi mutatókat is tartalmazó kutatások.” (Gósy 2004: 16.) A megakadások javítása estleges (Gósy 2005: 112). Ennek oka Gósy szerint az, hogy a beszélő nem mindig veszi észre a hibát, illetve a hiba észlelése esetén sem javít mindig. Fontos megjegyezni azt is, hogy a megakadások egy része nem is korrigálható, például az ismétlések, vagy éppen a javítás miatt tekintjük őket megakadásnak. (Gósy 2005: 113.) Tehát a javításról csak a következő esetekben beszélhetünk: elszólások, kontamináció, „nyelvem hegyén van”- jelenség, perszeveráció, anticipáció, metatézis és az egyszerű nyelvbtlások (betoldás, csere, kiesés).

Az általam vizsgált korpuszban a fenti nyelvbtlásokból csak elvétve akadt. Az alábbi táblázat néhány példával illusztrálja a megakadásokat, azt, hogy volt- javítás, és hogy mit mondtak erről a szinkrontolmácsok a retrospektív interjúkban.

Megakadás típusa	Példa	Javítás	Retrospektív megjegyzés
Perszeveráció	Például a katolikus egyházban már a középkorban is egyfajta olyan, a középkorban is olyan hálózat alakult ki...	Van	<u>Középkorban</u> - de javítottam. Egyből... két szó után javítottam; azt gondoltam, hogy nagyon idétlen. Nem lehet úgy hagyni, főleg ilyen szövegben nem. A4
Metatézis	Ironikus módon az Egyesült Amerikai ö_a_ Államokban	Nincs	Arra emlékszem, hogy Egyesült Államok, de hogy az Amerikai is ment, arra nem. A3
Metatézis	És ezen egyénben található alaptól növekszik ki a közösség struktúrája.	Nincs	-
Egyszerű nyelvbottlás-kiesés	...azok számára is, akik nem kimondottan vallások	Nincs	-
Egyszerű nyelvbottlás-betoldás	Arra ösztönözzük őket, hogy tegyék meg hozzájárulásajukat.	Nincs	-

4. táblázat Megakadások típusai, javításuk és a kapcsolódó retrospektív közlések

A vizsgálatból látszik, hogy nagyon kevés megakadással kapcsolatban tettek megjegyzést a tolmácsok. Későbbi vizsgálatokban esetleg konkrétabb rákérdezéssel elő lehetne hívni a megakadásjelenségekhez kapcsolódó, a hosszú távú memóriában tárolt információkat.

A vizsgálat során felmerültek olyan megakadások is, amelyekre emlékeztek a tolmácsok, és elő is tudták hívni a hozzájuk kapcsolódó hosszú távú memóriában tárolt információkat Például a következő megakadásnál: ...Itt Yorkshire-ben vannak olyan muzulmán templomok, olyan mecsetek is... itt a téves szóátalálásra a tolmács is emlékezett, és a következő megjegyzést tette:” itt a mecset csak később jutott eszembe.”(A1).

4 Összegzés

Vizsgálatom során retrospektív interjúk segítségével vizsgáltam azt, hogy szinkrontolmácsolás után a szinkrontolmácsok mennyire emlékeznek a tolmácsolás során előforduló megakadásokra, illetve azok javítására.

A retrospektív interjúk közléseit kódoltam, a legtöbb közlés a szinkrontolmácsolt célnyelvi szövegre vonatkozott, ami a célnyelvi produkció elsődlegességét jelezheti a produkció és az átváltás folyamataival szemben.

A szinkrontolmácsolt magyar nyelvű szövegben leggyakrabban a téves szóátalálás, a morfológiai, szintaktikai hibák és az újraindítások fordultak elő. Ezeket definíció szerint javítjuk. A vizsgált korpuszban csekély számban fordultak elő olyan megakadások, amelyeknek nem definíciós jegye a javítás. A korrekciós folyamatok működésére vonatkozóan nem lehetett általános következtetéseket levonni ebben a vizsgálatban, mivel nagyon kevés volt a nem javított megakadások száma, és a

retrospektív interjúkban is csak kevés esetben tudták a szinkrontolmácsok előhívni a megakadáshoz kapcsolódó, a hosszú távú memóriában tárolt információkat.

Irodalom

- Bakti, M. 2006. Interferenciális nyelvbottások a szinkrontolmácsolásban. In: Heltai, P. (szerk.) MANYE XVI. Nyelvi modernizáció. *Szaknyelv, fordítás, terminológia. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Gödöllő, 2006. április 10-12. MANYE Vol. 3., 625-629.
- Bóna, J. 2004. A beszédészlelési folyamat megakadásai. In: Gósy, M (szerk.) *Beszédkutató 2004. „Nyelvbottás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 223-230.
- Chernov, G. V. 2004. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A Probability-Prediction Model*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ericson, K. A., Simon, H. A. 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data. Revised Edition*. Cambridge, Mass. London : The MIT Press.
- Fabbro, F. and Gran, L. 1994. Neurological and Neuropsychological Aspects Of Polyglossia and Simultaneous Interpretation. In: Lambert, S., Moser-Mercer, B. (szerk.) *Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 273-317.
- Gass, S. M., Mackey, A. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Gósy, M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar nyelvőr* Vol. 127. 257-277.
- Gósy, M. 2004. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszédkutató 2004. „Nyelvbottás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 6-18.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Horváth, V. 2004. Megakadásjelenségek a párbeszédokban. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszédkutató 2004. „Nyelvbottás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 187-199.
- House, J. 2000. Conscious and Strategic Use of Aids in Translation. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R.. (szerk.) *Tapping and Mapping the Process of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 149-162.
- Ivanova, A. 2000. The Use of Retrospection in Research on Simultaneous Interpreting. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (szerk.) *Tapping and Mapping the Process of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 27-51.
- Jääskeläinen, R. 2001. Think Aloud Protocols. In: Baker, M (szerk.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London, New York: Routledge. 265-269.
- Klaudy, K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Lesznyák, M. 2006. A fordítási folyamat explicit mutatói laikus és professzionális fordítók esetében. Elhangzott: „Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia” XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Gödöllő, 2006. április 10-12.
- Markó, A. 2004. Megakadások vizsgálat különféle monologikus szövegekben. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszédkutató 2004. „Nyelvbottás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 209-222.

- Poullisse, N. 1999. *Slips of the Tongue. Speech Errors in First and Second Language Production*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pöchhacker, F. 1995. Slips and Shifts in Simultaneous Interpreting. In: Tommola, J.(szerk.) *Topics in Interpreting Research*. Turku: The University of Turku, Centre for Translation and Interpreting. 73-90.
- Szabó, E. 2004. Megakadásjelenségek nyelvi játék közben. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszéd kutatás 2004. „Nyelvbtlás”-korpuz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 200-208.
- Vik-Tuovinen, G. 2002. Retrospection as a Method of Studying the Process of Simultaneous Interpreting. In: Garzone, G., Viezzi, U. (szerk.) *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 63-69.

Választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel?

Doró Katalin

SZTE Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
SZTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
6725 Szeged, Tisza Lajos krt. 103.
dorokati@lit.u-szeged.hu

Kivonat A minél választékosabb szókincs kulcsfontosságú az idegen nyelvi értésben és produkcióban minden nyelvtanuló számára, de a szókincs még nagyobb hangsúlyt kap nyelvszakos egyetemisták esetében, akik a célnyelvet már az ismeretanyag megszerzésének eszközeként használják. Tanulmányom 148 elsőéves anglicisztika szakos hallgató körében végzett szókincsfelmérés részeredményeit mutatja be. A résztvevők egy standardizált szókincsteszt receptív és produktív változatát töltötték ki (Nation 1990 és Laufer és Nation 1995). A szógyakorisági szinteken alapuló, szókincsnagyság becslésére szolgáló tesztek eredményeit összehasonlítom az elsőévesek által a kurzusaikon feldolgozandó angol nyelvű szövegek szóanyagával. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálati célcsoport egy része nem rendelkezik mindennapi újságcikkek olvasásához elengedhetlenül szükséges szóismerettel sem, mely a későbbi tanulmányok során jelentkező ismeretanyag feldolgozásának komoly nehézségét vetíti elő, és megkérdőjelezi az önálló szókincstanulás eredményességét.

1 Bevezetés

Az utóbbi évtizedek nyelvtanulásra és -tanításra vonatkozó szakirodalmában egyre nagyobb hangsúlyt kap az a megállapítás, hogy a szókincsnek milyen nagy szerepe van a nyelvismeretben. Számos tanulmány vizsgálja a szókincs összefüggését különböző átfogó nyelvi vizsgák eredményével, illetve olyan részterületekével, mint az olvasás, írott vagy szóbeli szövegalkotás (lásd például Chujo és Utiyama 2005, Zimmermann 2004, Morris és Cobb 2003, Laufer és Nation 1995, Laufer 1992). Tény tehát, hogy a választékos szókincs kiegészíti a nyelvtanként emlegetett ismeretanyagot, és ezek együttes megléte szükséges a sikeres értéshez és nyelvi produkcióhoz. Az, hogy mekkora és milyen jellegű szókincs segíti leginkább a nyelvtanulót, az attól függ, hogy mire használja a célnyelvet. Az egyetemre nyelvszakosként bekerülve a hallgatók egyre nagyobb része szembesül azzal, hogy a középiskolában megszokott nyelvtanulás jellege megváltozik. Az intenzív nyelvi órák mellett az idegen nyelv számukra a tanulás eszközévé válik, hiszen célnyelven hallgatnak különböző témájú kurzusokat, kapnak írott tananyagot és később az adott nyelven is vizsgáznak. A nyelvi információk megértéséhez és feldolgozásához számukra elengedhetlenül fontos a minél bővebb szókincs. De hol húzható meg az elegendő és a feltétlenül szükséges közötti határ? Amíg nemzetközi tanulmányok több

ezer szócsalád ismeretét nevezik meg az idegen nyelvű felsőfokú tanulmányok sikeres követésének a feltételeként, vajon egy nálunk angolokként a tanulmányait megkezdő diáknak hol állíthatjuk fel a szükséges minimum határát, ami alatt nem meglepő, ha nem teljesíti a legkülönbébb nyelvi akadályokat? Annak ellenére, hogy egyre több nemzetközi kutatás folyik a szókincsismeret és elsajátítás témakörében, a magyar diákok szókincséről nagyon keveset olvashattunk az elmúlt néhány évben (lásd például Lehmann 2003, 2006a, 2006c, Dóczy 2006, Doró 2007b), továbbá elhangzott a témában három előadás a 2006-os gödöllői MANYE kongresszuson (Doró 2007a, Lehmann 2006b, Peckham 2006).

A jelen dolgozat elsőéves egyetemisták szókincsét vizsgálja arra a kérdésre keresve a választ, hogy a felmérésben résztvevő, az egyetemre anglicisztika szakosként belépő hallgatók rendelkeznek-e újságcikkek olvasásához elengedhetetlenül szükséges szókinccsel. Laufer tanulmányai arra a megállapításra jutottak, hogy egy szöveg ismeretéhez elengedhetetlen a 95%-os szólefedettség, azaz legalább a szavak ilyen arányát ismernünk kell ahhoz, hogy a szöveget értelmezni tudjuk. Arra a kérdésre keresve a választ, hogy a hallgatók milyen aránya éri el ezt a szólefedettséget, összehasonlítom az általuk megoldott receptív és produktív szókinccsteszten elért eredményeket a nyelvi órákon használt újságcikkekből álló minikorpusz szóanyagával.

2 Szókincsismeret

Amikor idegen nyelvi szókincsismeretről beszélünk, azonnal felmerül az a kérdés, hogy egy anyanyelvi beszélő mekkora szókinccsel rendelkezik. Az adatok jelentősen eltérnek, Waring (1997) például 20 000 szócsaládra teszi egy angol anyanyelvű egyetemista szóismeretét. A számok azért nagyon eltérőek, mert egyrészt gyakran csak jósolni tudunk, hiszen ekkora szómennyiséget nehéz tesztelni, másrészt eltérően értelmezik a kutatók a „szóként” említett kifejezést. A jelen tanulmányban szón egységesen szócsaládot értek, mely magában foglalja a tőszót és az azonos lexémából származó szavak összességét. Így például a *play*, *plays*, *played*, *playing* és *player* szavak egy szócsaládot alkotnak. Meg kell azonban említenünk, hogy míg az anyanyelv esetében ezek a szóalakok egy csoportot alkotnak és ragozásuk, képzésük nem okoz különösebb nehézséget, addig egy idegen nyelv esetében már nem ennyire könnyű a helyzet. Sokszor a különböző alakokat a tanulók nem is egyszerűen sajátítják el és nehézségi fokuk sem azonos.

Ugyanakkor azt is fontos pontosítanunk, hogy mit értünk azon, hogy ismerünk egy szót. A kérdés összetettségéből adódik az, hogy nincs egységes álláspont a szakirodalomban arról, hogy mikor tartunk egy szót elsajátítottnak. A szókinccsel foglalkozó nyelvészek egy része megpróbálta összegezni mindazon részismereteket, melyek alapján egy szót ismertnek tekinthetünk. Nation (2001) többek között a következő részismereteket említi: kiejtés, helyesírás, morfológia, szintaktika, jelentés (beleértve a poliszemiát, homonímiát, kollokációkat, stb.), a szó reprezentativitása, stílusa, gyakorisága. A szókinccstanulás egy soha véget nem érő folyamat, és nem lineáris. Ez magával hozza azt, hogy nem minden szót ismerünk azonos mértékben, van, amelyiknek csak éppen felismerjük az alakját, illetve a már megtanult szavak

gyakorlás és használat hiányában feledésbe merülnek. Zahar és szerzőtársai (2001) rámutatnak arra, hogy akár 20 találkozás is szükséges egy új szóalakkal ahhoz, hogy az rögzüljön, és legközelebb előhívható legyen.

A szóismeret egy másik, nem részismereteket felsoroló megközelítése különböző dimenziókban értelmezi a lexikai ismeretet. A kutatók két, három vagy négy dimenzióban ábrázolják a szóismeretet. Az egyik leggyakrabban idézett modell Henriksen 1999-es értelmezése, aki a következő három dimenziót nevezte meg:

részleges ismeret	----- pontos, teljes ismeret
szókincs nagysága	----- szókincs mélysége
receptív szókincs	----- produktív szókincs

A jelen kutatásban ezekből a dimenziókból a receptív–produktív megkülönböztetés kerül előtérbe, melyre a szakirodalomban, különösen magyar nyelven a passzív–aktív terminust is használják. Gyakran alkalmazott, de ritkán pontosan definiált kifejezésekről van szó, a terminológia használatában nincs egységesség (Doró 2007a). Laufer és Nation (1995) megkülönböztette a produktív dimenzió két csoportját aszerint, hogy az előre kidolgozott teszten mért eredményt vagy például fogalmazásírás alkalmával önállóan megválogatott szókincset jelenti-e. Így ők elkülönítik a kontrollált aktív és a szabad aktív szókincset.

Ha szóismeretről beszélünk, szükségszerű azt is hangsúlyoznunk, hogy egyes szavak nem azonos gyakorisággal jelentkeznek. Vannak nagyon gyakran előforduló szavak, az angol esetében például a funkciószavak, melyek bármely szöveg körülbelül felét teszik ki. Ezeket már a nyelvtanulás legelején elsajátítjuk, és értési nehézséget nem okoznak. Azonban ha megvizsgáljuk egy egynyelvű szótár sok tízezer szóból álló jegyzékét, akkor láthatjuk, hogy bizonyos szavak csak nagyon ritkán fordulnak elő, ezért megtanulásuk és szókincsünkben való életben tartásuk igen nehéz feladat (Laufer 1997a és 1997b). Attól függően, hogy milyen jellegű szöveget olvasunk, az abban található szógyakorisági eloszlás is eltérő lesz. Ezt jól illusztrálja az 1. táblázat. Egy átlagos beszélgetés szóanyaga egyszerűbb, mint egy újságcikk vagy tanulmány szövege. A táblázat a következő csoportokra bontja egy szöveg szókincsét: az első ezer leggyakoribb szócsaládra, a második ezer leggyakoribb szócsaládra, a tudományos szókincs 570 szavára, illetve a fennmaradó szavakra. A tudományos szókincs itt nem egy-egy szakterület szakszókincsét jelenti, hanem tanulmányokban, egyetemi tankönyvekben leggyakrabban előforduló szavak gyűjteményét. Láthatjuk, hogy amíg egy beszélgetés szóanyagának a 84%-át, addig egy újságcikknek a 76,5%-át, egy tudományos szövegnek a 71%-át teszi ki a leggyakoribb 1000 szó. A tudományos szókincs ugrásszerűen nő a különböző szövegtípusok között, hiszen alig találkozunk ilyen jellegű lexikával egy mindennapi beszélgetés során, viszont egy tanulmány kb. 10%-át alkotják. Látjuk, hogy ami egy beszélgetés megértéséhez elegendő szókincs, az a legtöbb írott szöveg megértéséhez már nagyon kevésnek bizonyulhat.

	Első 1000 szócsalád	1001–2000 szócsalád	tudományos szókincs (570)	Egyéb
beszélgetés*	84,3%	6,0%	1,9%	7,8%
újságcikk*	76,5%	4,6%	7,3%	11,6%
tudományos szöveg*	71,4%	4,7%	10,0%	13,9%

*A beszélgetésre és tudományos szövegekre vonatkozó adatok forrása: Hu és Nation (2000: 406), az újságcikkekre vonatkozó adat saját feldolgozás

1. táblázat Szógyakorisági eloszlás különböző szövegtípusok esetén

3 Szókincs és olvasás kapcsolata

A szókincs és az olvasás kapcsolatát két megközelítésre oszthatjuk. Egyrészt beszélhetünk az olvasás során elsajátított ismeretről, azaz mellékes vagy járulékos szótanulásról, másrészt az olvasási értéshez szükséges szókincsismeretről. Az első megközelítés a gyakoribb, számos tanulmány foglalkozik a témával, például Horst, Cobb és Meara (1998), Huckin és Coady (1998), Paribakht és Wesche (1999), Zahar, Cobb és Spada (2001), valamint Laufer (2003) részletesen vizsgálják a kérdést különböző szempontból.

A járulékos szókinccstanulás esetében gyakran hangoztatott nézet az, hogy az ismeretlen szavakat a szöveggörnyezetből ki lehet találni, azaz meg lehet jósolni ezek jelentését. Fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy az ismeretlen szavak jelentésének a kitalálása nem minden esetben működik. Csak akkor lehetséges, ha az ismeretlen szavak aránya kicsi, illetve ha az olvasó felismeri azokat. Gyakori jelenség, hogy félreolvasunk, így ismertnek vesszük, alakjában egy hasonló szóval összetévesztjük az ismeretlen betűsort. Angolul különösen problémás az, hogy esetleg csak a szó alakja rögzül mellékes szótanuláskor, kiejtése már nem feltétlenül, így mindenképpen csak részleges lesz a szótanulás. Ezen felül Laufer és Yano (2001) azt is adatolták, hogy a tanulók hajlamosak túlértékelni a szótudásukat, egy felmérés során ismeretlen szavakat is ismertnek vallani, melyet később a szövegben mégsem tudnak értelmezni.

Az olvasás és szókincs másik megközelítése szólefedettségi küszöbszintet (vö. angol *vocabulary threshold level*) próbál megállapítani, azaz azt vizsgálja, hogy egy szöveg szóanyagának hány százalékát kell ahhoz ismernem, hogy az ismeretlen egységek jelentését ki tudjam következtetni vagy szótározni egy szövegből (Qian 1999, Hunt és Beglar 2005). Laufer (1992) azt állapította meg, hogy egy írott szöveg szókincsének 95%-át, azaz minimum 3000 szócsaládot kell(ene) felismerni és jelentéssel ellátni a folyékony olvasáshoz és szövegértéshez. Ha nem éri el a diák ezt a küszöbszintet, nem képes az anyanyelvében használt olvasási stratégiákat a célnyelvre transzferálni, tehát például nem fog működni a jelentés szöveggörnyezetből való megsejtése. Hirsh és Nation (1992) valamint Hu és Nation (2000) ugyanakkor felülvizsgálja ezt a 95%-os küszöbhatárt, és 98%-ra megemeli azt. A különbség csekélynek tűnhet, de ha megnézzük a következő listát, láthatjuk, hogy

akár egy százalékos javulás is az ismeretlen szavak számának drasztikus csökkenését jelenti:

Szöveg szövefedettsége	Ismeretlen szavak száma
99%	minden 100.
98%	minden 50.
97%	minden 33.
95%	minden 20.
90%	minden 10.
80%	minden 5.

4 A felmérés résztvevői, módszere és menete

A jelen tanulmányba 148 anglicisztika szakos elsőéves hallgató adata került be egy átfogó, több évfolyamra kiterjedő felmérésből. A diákok egy receptív és egy produktív standardizált szókinccstesztet töltöttek ki. A lehetséges felmérők közül a célnak leginkább a következő két teszt felelt meg:

1. Receptív szókinccsteszt: *Vocabulary Levels Test* (Nation 1990)

1. birth
2. dust _____ game
3. operation _____ winning
4. row _____ being born
5. sport
6. victory

2. Produktív szókinccsteszt: *Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer és Nation 1995)

I'm glad we had this opp_____ to talk.
 There was a doz_____ eggs in the basket.
 Every working person must pay income t_____ .

Mindkét szókinccsteszt öt, egyre nehezedő szószinten méri fel a diákok szóismeretét: 2000-es, 3000-es, 5000-es, 10 000-es és tudományos szinten. A szinteket jelző szám azt mutatja, hogy az adott csoport az angol nyelv első hány leggyakoribb szócsaládját reprezentálja, a tudományos szint pedig az egyetemi tankönyveknek és tudományos cikkeknek a legjellegzetesebb lexikáját tartalmazza. A receptív teszt szópárosítást kér, míg a produktív változat mondatkiegészítést. Azt kiküszöbölendő, hogy a diákok kihagyják a felmérés végén a nehezebb szinteket fáradtság vagy figyelemhiány miatt, a feladatok eredeti sorrendjét szisztematikusan összekevertem úgy, hogy az öt szint alkotta blokkok egymást követik. Így a diákok

biztosan elolvasták és próbálták megoldani a nehezebb kérdéseket is. A tesztek az órai munkától független, közös tesztírás részeként oldották meg 2006 szeptemberében, a két feladatra összesen 60 perc állt a rendelkezésükre.

A feldolgozandó szövegek jellege és mennyisége kurzusonként változik. A jelen tanulmányhoz az általam tartott angol kommunikációs órákon használt szövegek alkotta közel húszezer szavas minikorpuszt elemeztem. Ez többnyire napi híreket tartalmazó újságok és folyóiratok cikkeit, ismertetőket, szóróanyagokat tartalmaz. Nem volt célom a tudományos cikkek, regények nyelvének a feltérképezése, mert ezekből a második évtől olvasnak csak nagyobb mennyiségben az óráikhoz a diákok, illetve az újságcikkek megértését alapfeltételének tekintem a nehezebb nyelvezetű, ritkábban előforduló szavakat tartalmazó, hosszabb szövegek megértéséhez. A minikorpuszt a Tom Cobb jóvoltából az interneten is elérhető VocabProfile nevű elemzőprogrammal végeztem el, mely négy szintre bont bármely beillesztett angol nyelvű szöveget (lásd 1. táblázat).

5 Eredmények

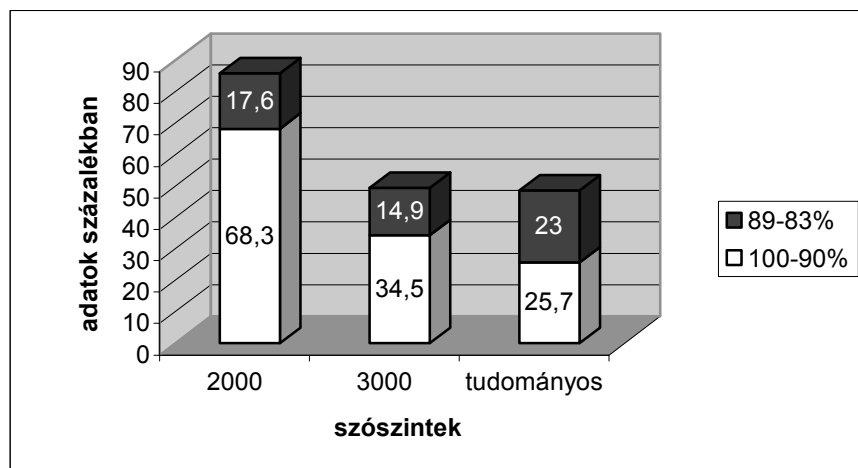
Először részletesen az olvasáshoz szükséges receptív szókincs eredményei érdemes megvizsgálnunk. Ahogy az a 2. táblázaton jól látható, nagyon nagy ingadozást mutatnak a diákok között. A szintek nehezedésével az elért eredmények csökkennek, a tudományos szókincs eredményei a 3000-es és az 5000-es szint értékei közé esnek. Azt várhatnánk, hogy az alsóbb szinteket a diákok mindegyike hibátlanul, vagy közel maximális pontszámmal teljesíti. Az eredmények ezen elvárásunkat nem igazolják, jóllehet egy szint kivételével mindenütt találunk néhány maximális pontszámot. A legjobb átlagot a 2000-es szintű feladatok adták, de érdemes a minimális százalékokat is megvizsgálnunk. Ezek az 5000-es szinttől meredeken esnek, ami arra enged következtetni, hogy ezek a feladatok már sokkal nehezebbnek bizonyultak az előző két szinthez képest. A nagy átlagos eltérési értékek arra utalnak, hogy az 5000-es és a 10 000-es szinteken a legnagyobb a szórás az egyes diákok tudásában.

	minimum %	maximum %	átlag %	átlagos eltérés
2000-es szint	33	100	90,43	10,69
3000-es szint	27	100	78,78	16,60
5000-es szint	3	100	63,85	20,03
10 000-es szint	3	90	42,50	17,43
tudományos szint	10	100	77,50	15,86

2. táblázat A receptív szókincseszten elért százalékos eredmények

Felmerül a kérdés, hogy ha ekkorák a különbségek a diákok és a szintek között, akkor mi a minimálisan elérendő teszteredmény. Nation (1990) a teszt kidolgozásakor azt tartotta, hogy a 83%-os teszteredmény gyenge, de még elfogadható tudást jelent az adott szinten. Ha elfogadjuk a minimum 95%-os szólefedettségi küszöbszintet, akkor

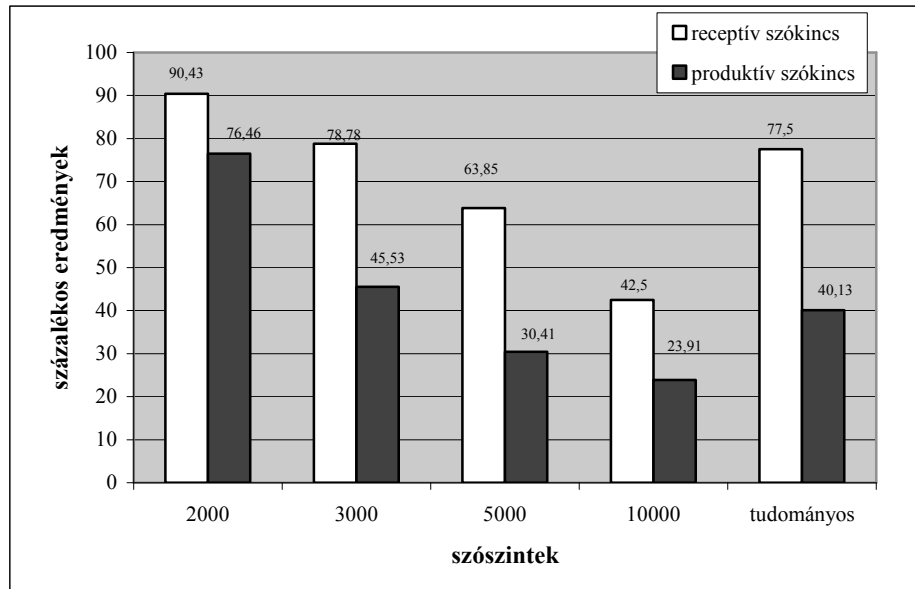
az újságolvasás esetén ez azt jelenti, hogy legalább a 2000-es és 3000-es szinteken a hallgatóknak a receptív teszten jól kell teljesíteniük, ezen szókinccs hiányában folyamatos olvasás és szövegértés nem lehetséges. Az 1. ábra azt mutatja, hogy az első két szinten, illetve a nyelvészeti, irodalmi, kultúrtörténeti szövegek későbbi olvasásához szintén elengedhetetlen tudományos szinten, a diákok hány százaléka éri el Nation meglehetősen engedékeny 83%-os minimális követelményét. A 2000-es szinten a diákok 85,9%-a, a 3000-es szinten már csak 49,4%-uk teljesítette a minimumot, tudományos szinten hasonló, 48,7%-os arányt látunk. Ha viszont szigorúbbak vagyunk, és az elfogadható eredményt 90%-os ponthatárban állapíthatjuk meg (még mindig nem maximális pontszámot kérünk, hiszen egy-egy pontatlanság előfordulhat), akkor az 1. ábra oszlopaiból le kell vennünk a felső sötét sávot, a 84 és 90% között teljesítőkét. Ha ezt a szigorúbb minimális követelményt támasztjuk a vizsgált szinteken, akkor a hallgatók még kisebb százaléka mutatja az olvasáshoz feltétlenül szükséges szóismeretet. Így csak a diákok 68,3%-a teljesít jól a 2000-es szinten és csupán 34,5%-uk a 3000-es szinten. A tudományos szókinccsük ez előző szinthez képest is hiányosabb, hiszen a hallgatók 25,7%-a éri csak el a szigorúbban számított minimálisan elvárt eredményt.



1. ábra Három szógyakorisági szinten legalább minimálisan elfogadható eredményt elérő hallgatók aránya

Ha a szövegolvasáshoz szükséges eddig elemzett receptív eredményeket összevetjük a párhuzamos teszten elért produktív adatokkal, láthatjuk, hogy a szintek emelkedésével nő a különbség a két teszt azonos szintjein elért eredmények között (lásd 2. ábra). Ez azt jelenti, hogy azokat a szavakat, amelyeknek alakját felismeri és jelentéssel csoportosítja a hallgató, kontextusban már nem feltétlenül tudja azokat előhívni. A szófelismerési készség, amely elengedhetetlen az olvasáshoz, már nem lesz elegendő az önálló szövegalkotáshoz, azaz, azok a hallgatók, akik nem rendelkeznek újságcikkek olvasásához szükséges receptív szókinccsel, nagy valószínűséggel kifejező produktív nyelvhasználatkor is problémákba ütköznek. A

szakadék a két tesztformátum között a 10 000-es szint esetében a legkisebb, itt viszont már a receptív tudás is a diákok többségénél igen alacsony.



2. ábra A receptív és produktív eredmények összevetése

6 Összegzés és kitekintés

Az elemzett adatok azt mutatják, hogy a felmérésben részt vevő elsőéves hallgatók jelentős része az egyetemre bekerülve nem rendelkezik tudományos szövegek, de még a napi sajtóban megjelenő egyszerűbb nyelvezetű újságcikkek olvasásához elengedhetetlenül szükséges szókinccsel sem, mely megakadályozza őket nyelvgyakorlásukban, általános és tanulmányaikhoz szükséges ismeretek megszerzésében. Gyakran elhangzó panasz az, hogy nem olvasnak eleget a célnyelven a nyelvszakos hallgatók. Felmerül a kérdés, hogy miért nem. Ha kizárjuk a motivációs hiányt az esetleges okok közül, a szókincsbeli hiányosság a legvalószínűbb magyarázat. Jóllehet az olvasás sokkal többről áll, mint a szövegben lévő szavak egyenkénti ismeretéből, a minimálisan szükséges szókincs hiányában túl sok az ismeretlen egység egy szövegben. Ez nehézkes olvasáshoz, rengeteg szótározáshoz vagy értelmezhetetlen információhalmazhoz vezet. Ha túl nehéz a szöveg, még egy motivált diák sem képes azt önállóan feldolgozni. Nyelvszakos egyetemisták esetében ez azt jelenti, hogy a feldolgozandó tananyag ismerete hiányos lesz, és a szókincsük nem fejlődik. Ez pedig így egy ördögi kör, hiszen ha a hallgató nem képes elsajátítani a minimálisan szükséges szóanyagot, akkor nincs biztos alapja, amire építeni tudná a következő szinteket. Tanulmányok bizonyították, hogy az első 3000 szócsalád, illetve tudományos vagy egy adott tudományterület szakszókincsének explicit tanulása pozitív eredményt mutat az olvasásértésben (lásd például Coady és

Huckin 1997, Zimmerman 1997, valamint Chujo és Utijama 2005). Szükséges lenne a magyar diákok esetében is az első évben a szókincsbeli hiányosságok fókuszált, intenzív pótlására, lehetőleg órai keretek között, mivel önálló tanulás hiányos szókincs esetén reménytelen. Ha visszatérünk a címben feltett kérdésre, azt összegezzük, hogy egy angol újságcikk olvasása esetében feltétlenül szükséges a leggyakoribb 3000 szócsalád receptív ismerete, tudományos szövegek esetében pedig már az 5000-es és a tudományos szint szóanyagának biztonságos felismerése és értése szükséges. Ez feltétele a sikeres egyetemi tanulmányoknak, a további szóismeret pedig megkönnyíti azt és magabiztosabb nyelvtudást eredményez.

Irodalom

- Chujo, K., Utijama, M. 2005. Understanding the Role of Text Length, Sample Size and Vocabulary Size in Determining Text Coverage. *Reading in a Foreign Language* Vol. 17. No. 1. 1-22.
- Coady, J., Huckin T. (szerk.) 1998. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. *The Complete Lexical Tutor*. Elérhető: <http://132.208.224.131>.
- Doró, K. 2007a. Aktív és passzív szókincs a középiskolai idegennyelv-tanulásban és tanításban. In: Heltai Pál (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai* Gödöllő, 2006. április 10-12, 277-281.
- Doró, K. 2007b. The Use of High- and Low-frequency Verbs in English Native and Non-native Student Writing. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J. (szerk.) *Second Language Lexical Processes: Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 117-129.
- Dóczy, B. 2006. Mapping the Mental Lexicon of Pre-Intermediate Learners: Word Association in a Depth of Word Knowledge Elicitation Task. In: Nikolov, M., Horváth J. (szerk.) *UPRT2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca. 99-119.
- Henriksen, B. 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 21. No. 2. 303-317.
- Hirsh, D., Nation, P. 1992. What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language* Vol. 8. No. 4. 689-696.
- Horst, M., Cobb, T., Meara, P. 1998. Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading. *Reading in a Foreign Language* Vol. 11. No. 2. 207-223.
- Hu, M., Nation, P. 2000. Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* Vol. 13. No. 1. 403-430.
- Huckin, T., Coady, J. 1999. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: A Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Hunt, A., Beglar, D. 2005. A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. *Reading in a Foreign Language* Vol. 17. No. 1. 23-59.
- Laufer, B. 1992. Reading in a Foreign Language: How Does L2 Lexical Knowledge Interact with the Reader's General Academic Ability? *Journal of Research in Reading* Vol. 15. No. 2. 95-103.
- Laufer, B. 1997a. The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know and Words You Can't Guess. In: Coady J., Huckin T. (szerk.) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. New York: Cambridge University Press. 20-34.

- Laufer, B. 1997b. What's in a Word that Makes it Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words. In: Schmitt N., McCarthy M. (szerk.) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 140-155.
- Laufer, B. 2003. Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review* Vol. 59. No. 4. 567-587.
- Laufer, B., Nation P. 1995. Lexical Richness in L2 Written Production: Can it be Measured? *Applied Linguistics* Vol. 16. No. 3. 307-312.
- Laufer, B., Yano Y. 2001. Understanding Unfamiliar Words in a Text: Do L2 Learners Understand How Much They Don't Understand? *Reading in a Foreign Language* Vol. 13. No. 2. 549-566.
- Lehmann, Magdolna. 2003. The Lexis of Writing and Vocabulary Size: The Relationship Between Receptive Knowledge and Productive Use. In: Andor, J, Horváth, J., Nikolov, M. (szerk.) *Studies in English Theoretical and Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca. 172-181.
- Lehmann, M. 2006a. Vocabulary as a Filter with First-Year English Majors. In: Nikolov, M., Horváth J. (szerk.) *UPRT2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca. 121-137.
- Lehmann, M. 2006b. Az idegennyelvi szókincs és az olvasott szövegértés kapcsolata. *Mérések angol szakos hallgatókkal*. Elhangzott: Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Gödöllő, 2006. április 11.
- Lehmann, M. 2006c. Magoljunk vagy olvassunk? Előtanulmány a tudatos és járulékos szótanulás összehasonlítására. *Modern Nyelvoktatás* Vol. 12. No. 1. 44-57.
- Morris, L., Cobb, T. 2003. Vocabulary Profiles as Predictions of Academic Performance of Teaching English as a Foreign Language Trainees. *System* Vol. 32. 75-87.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S., Wesche, M. 1999. Reading and Incidental L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Peckham, D. 2006. *The Relative Role of Grammar versus Vocabulary Knowledge in Foreign Language Reading*. Elhangzott: Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Gödöllő, 2006. április 11.
- Qian, D. 1999. Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review* Vol. 56. No. 2. 283-307.
- Waring, R. 1997. *Tasks for assessing second language receptive and productive vocabulary*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales, United Kingdom.
- Zahar, R., Cobb T, Spada N. 2001. Acquiring Vocabulary Through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness. *Canadian Modern Language Review* Vol. 57. No. 4. 541-572.
- Zimmerman, C. B. 1997. Does Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. *TESOL Quarterly* Vol. 31. 121-140.
- Zimmerman, K. J. 2004. *The Role of Vocabulary Size in Assessing Second Language Proficiency*. Unpublished MA thesis, Brigham Young University.

Az előadói spontaneitás adta szövegszerkezet és az interpretáció viszonyának vizsgálata hallgatói jegyzetek alapján

Gerliczkiné Schéder Veronika

ELTE, Magyar Nyelvtudományi Doktori Iskola
1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A
gerliczkine@nyf.hu

Kivonat A főiskolai hallgatóknak – saját bevallásuk alapján is – gyakran okoz gondot az előadásokon történő jegyzetelés. Egy klasszikus előadáson az előadó (fél)spontán beszél, a hallgatók pedig vagy arra panaszkodnak, hogy az egyes közlésegségek gyors egymásutánjával nem tudnak írásban lépést tartani, vagy arra, hogy egyáltalán nem értik az elhangzottakat, ezért fogalmuk sincs, mit emeljenek ki abból lényeges információként. Az alábbi tanulmányban egy olyan kutatás részeredményeit mutatom be, amely tágabb értelemben foglalkozik a beszédmegértési és a jegyzetelési nehézségek összefüggéseivel. A jelen vizsgálat főiskolás hallgatók előadásjegyzeteinek elemzését, értékelését tartalmazza, a percepció és produkció nehézségek szemszögéből, figyelembe véve az elhangzottak jelentésbeli/grammatikai/stiláris rendezettségét is. Az adott kutatás a felnőttkori tanulási nehézségekre hívja fel a figyelmet.

1 Bevezetés

Az alábbi tanulmányban a spontánbeszéd-alapú előadások jegyzetelő befogadásának mechanizmusával, valamint a beszédészlelési és beszédmegértési zavarok sajátos megjelenési formáival foglalkozom. A téma elméleti háttérének rövid áttekintését egy, főiskolás hallgatókkal elvégzett kísérlet eredményeinek bemutatása és értékelése, majd a következtetések levonása követi. Hipotézisem szerint az évfolyam-előadások jegyzetelési nehézségeinek egyik oka a beszédfeldolgozás folyamatában keresendő: a beszédpercepció mechanizmusok működési bizonytalanságai és zavarai gyakran fiatal felnőtt korban is tetten érhetők, s komplex megértési, értelmezési nehézségeket indukálnak.

1.1 A spontán beszéd feldolgozása

A beszéd a nyelvhasználat hangzó formája (Gósy 2004: 11). Létezik interpretatív (felolvasott), félinterpretatív vagy félspontán, illetve spontán válfaja. A kommunikációs folyamatban a (spontán) beszédtevékenység többnyire kétirányú, azaz működ(t)etéséhez minimálisan két ember szükséges, akik közül hol az egyikük a beszélő, a másikuk a hallgató, hol fordítva – a beszéd folyamat tehát alapvetően

cirkuláris. Elképzelhető azonban, hogy a hallgatónak nincs módja a visszajelzésre – ilyenkor egyirányúvá válik a hangos kommunikáció (pl. egy főiskolai előadás-szituációban).

Az egyetemeken, főiskolákon elhangzó előadások általában egyirányú, spontán vagy félspontán beszédhelyzetek tekinthetők. Spontán beszéd létrehozásakor a gondolatok kialakulása és kivitelezése (megfelelő nyelvi formába öntése) is ugyanabban a helyzetben jön létre, míg félspontán tekinthető a megnyilatkozás akkor, ha a beszélő valamilyen formában (pl. egy vázlat megírásával) előre felkészül mondanivalójának megtartására. Mind a spontán, mind a félspontán beszéd jellemzője lehet a redundancia és a hiány: az előadó olykor túlbiztosítja az elhangzottak megértését, máskor meg épp ellenkezőleg, közlései hiányosak maradnak. Mindez megnehezítheti a megértést (Gósy 2004: 228).

A spontán beszéd feldolgozása több nehézséget vet fel, mint az interpretált megnyilatkozásoké. Legalapvetőbb nehézsége a szegmentálás problémája. Ennek egyik oka, hogy a spontán közlések számos grammatikailag hibás vagy pragmatikailag nem megfelelő mondatot/menyilatkozást is tartalmazhatnak, a másik pedig, hogy a spontán beszélő sokkal kevésbé képes a hangosítás szupraszegmentális, extralingvális eszközeire figyelni (vö. Kugler 2000: 371-372; Gósy 2004: 235). A hallgató ugyanakkor rákényszerül, hogy valamilyen módon szegmentálja, tagolja, bizonyos értelmi egységekre bontsa az elhangzottakat, s a kisebb egységek megértése révén ismerje fel a nagyobb összefüggéseket (Gósy 2004: 235). E tekintetben többnyire a tartalmi sajátosságok a döntők, de az intonációs egységek, ill. a szövegközi szünetek hossza is meghatározó, hiszen egy lezárt intonációs egység, egy hosszabb szünet jobban kelti mondatvég vagy közlésegység benyomását. Sőt, kutatások sora bizonyítja, hogy a magyar nyelvben a szegmentálás alaktani döntéseket is érint: a megértéskor nagy biztonsággal tudunk alapozni az alaktanra, mivel az egyes főnévi csoportok végződése a mondatbeli szerepekre vonatkoznak (vö. Pléh 2000: 951-1020).

Az előadás befogadása többirányú kódolás révén valósul meg, elsősorban auditív kódolás (halláslapú feldolgozás) és vizuális, ill. kinetikus kódolás (a gesztusok, a mimika feldolgozása) segítségével. A teljes (beszéd)megértés hierarchikusan szerveződik: a hallási és látási ingerek felfogására épülő akusztikus-vizuális észlelést (a szó szoros értelmében vett percepciót) a (felszínes) megértés, majd az interpretáció, azaz az értelmezés követi (melynek során az új információkat összekapcsoljuk a hosszú távú memóriánkban már tárolt ismeretekkel). Az asszociáció aztán érzelmeinkre hat és/vagy cselekvésre készítet. Az egyes hierarchikus szintek természetesen további részfolyamatokból tevődnek össze. A hierarchia ugyanakkor nem jelent kizárólagos linearitást, a szakaszok között lehetnek átfedések, párhuzamos működések is (vö. Gósy 2005: 120-186).

A megértés minőségét nagymértékben befolyásolja az akusztikum (pl. az akusztikai szerkezet, az artikulációs tempó, a fonotaktikai szervezettség), a szöveg rendezettsége/összefüggő volta (ill. a kontextushatás), továbbá a redundancia és az entrópia aránya (ugyanis minél nagyobb a hírérték, annál nagyobb a veszteség a megértésben) (vö. Szikszainé 2004: 390-405).

1.2 A munkamemória szerepe az akusztikus-vizuális átkódolásban

Egy előadás jegyzetelése csaknem lehetetlen feladat volna rövid távú emlékezeti működés hiányában, hiszen a hallott szöveg megértésekor elengedhetetlen, hogy az anyag reprezentációjának építésekor folyamatosan fenntartsuk emlékezetünkben a mondat első felét vagy a szöveg korábbi részeit. Sőt, Baddeley modellje már arra is rámutat, hogy rövid távú emlékezetünk többkomponensű, aktív és dinamikus rendszer: nemcsak az információk tárolására, hanem bizonyos műveletek végzésére is hivatott (Németh 2002: 83).

Az emlékezeti működésekért valószínűleg a nagyagy jobb és bal oldali középső-oldalsó területe, a mediális temporális lebeny felel. Ez, a hippocampusnak nevezett struktúra az idegrendszer manapság legtöbbet tanulmányozott részeinek egyike. Egyrészt azért, mert felépítése (az agykéreg más részeihez képest) egyszerű és meglehetősen szabályos, másrészt azért, mert az 1950-es évek óta orvostudományi kísérletek tanúskodnak arról, hogy sérülése emberekben az emlékezeti funkciók súlyos károsodásához vezet (Isd. epilepsziásokon végzett műtétek, amnesztikus szindrómák stb.) (vö. Káli-Acsády 2003: 360-361).

Napjaink egyik legismertebb koncepciója szerint a rövid távú emlékezet munkamemóriaként (working memory) definiálható, amely fenntartja és manipulálja az információt, és amely három komponensből áll: két modalitás-specifikus alrendszerből, amelyek a verbális, illetve a téri-vizuális információ fenntartásában és manipulációjában vesznek részt, valamint egy úgynevezett központi végrehajtó rendszerből, amely összeköttetést teremt a két alrendszer, illetve a hosszú távú emlékezet között, és felelős a kognitív erőforrások elosztásáért (vö. Racsmany 2001). Számos sebészeti beavatkozás bizonyítja, hogy különbséget kell tennünk nyelvi (verbális) és nem nyelvi (téri-vizuális) emlékezési folyamatok között. Megfigyelték ugyanis, hogy a hippocampus-formáció műtéti sérülése nyomán kialakult emlékezeti zavarok jobbára csak nyelvi szinten jelentkeznek, míg a nem nyelvi funkciók sokkal kisebb valószínűséggel szenvednek károsodást (vö. Bednorz-Schuster 2006: 56-60).

A beszédalapú információk elsődleges tárolásáért a munkamemória egyik alrendszere, az ún. fonológiai hurok a felelős, amely a hallott anyag rövid idejű verbális ismételtetését biztosítja. A nagyobb munkamemória-kapacitás pedig kétségtelenül jobb beszédmegértést és sikeresebb szövegintegrációt eredményez.

Az előadó által közvetített információknak egy része tehát, amely a jegyzetelő figyelmét megragadja, a rövid távú emlékezetbe kerül. Az anyag megtartása és manipulálása a munkamemória működésének függvénye (Gerebenné 1996: 55). Az előadásból kiemelt, értelmezett közlésegségek papírra vetése majd újabb komplex, reprodukzív folyamat lesz. Ennek érdekében a kapott tudattartalomhoz nyelvi elemeket és szabályokat válogatunk mentális lexikonunkból, ezeket megfelelő sorrendbe rendezzük, végül az egészet írástevékenységbe transzformáljuk. A folyamat feltételezi a beszédközpontok (Broca- és Wernicke-terület), a látókéreg (nyakszirti lebeny) és a mozgatókéreg összehangolt aktivitását.

1.3 A spontánbeszéd-alapú jegyzetelés lehetséges zavarai

Amikor (tanulási céllal) beszélt szövegből kell kiemelni a lényeges információkat, nem arról van szó, hogy szó szerint kell rögzíteni az elhangzottakat, hanem elegendő, ha értelemszerűen tudjuk tükröztetni azt. A feladat sikeres elvégzése azonban kétpólusú feltételrendszeren áll:

- A beszélő/előadó mondanivalójának összeszedettségén. Akkor lesz érthető, befogadható az előadás, ha a meghangosítás fizikai kívánalmain túl tartalmát tekintve is optimális: könnyen felismerhető benne a gondolatmenet fonala, logikus értelmi egységekre tagolható, egyszerű, rövid mondatokból áll, nem hemzsegnek benne az idegen szavak, a megfogalmazások konkrétak és szemléletesek, motiválók, esetleg példákkal alátámasztottak (Bednorz-Schuster 2006: 241).

- A beszédértés és a sikeres jegyzetelés másik feltétele már a befogadóhoz kötött: akitől elvárható, hogy ép, egészséges módon képes legyen aktiválni beszédészlelési és -megértési folyamatait, memóriarendszereit, mentális lexikonát, képes legyen rendezett írásmunka produkálására.

Mindezeket figyelembe véve a spontánbeszéd-alapú jegyzetelési munka lehetséges zavarait saját vizsgálataimban az alábbiak szerint kategorizáltam:

I. Percepció zavarok (a beszédészlelés akusztikai, fonetikai és fonológiai alapszintjein folyó döntésekkel csaknem egy időben működő, azokkal szoros kapcsolatban levő beszédészlelési részfolyamatok zavarai)

- I. 1. A szeriális észlelés zavara
- I. 2. Diszkriminációs zavar
- I. 3. A beszédritmus észlelésének zavara
- I. 4. A transzformációs észlelés zavara

II. Beszédmegértési zavarok

- II. 1. A mondatértés zavara
- II. 2. A szövegértés zavara

III. Produkciós hibák

III. 1. Íráshibák

III. 2. Fogalmazási hibák

IV. A munkamemória működésének zavara

Az akusztikus azonosítás bizonytalansága a hallás utáni írást nagymértékben megnehezíti. A beszédpercepció folyamatok megfelelő működésénél a kimondott hangok az agy bonyolult rendszerében átkódolódnak betűkké, ugyanakkor, ha a feldolgozó vagy az átkódoló területeken éretlenség vagy zavar áll fenn, az iskolai írás-/olvasástanulási kudarcokhoz és egyéb teljesítményzavarokhoz vezet (Csabay 1996: 211). Márpedig akinek ezzel a két tevékenységgel gondja van, az tulajdonképpen nincsen birtokában annak a „nyelvnek”, amely további ismeretek megszerzéséhez segíthetné. Az ép beszédmegértés tehát mindenfajta tanulás alapköve.

A szeriális észlelés az elhangzott hangsorozatok egymásutánosságának helyes azonosítási képessége. A pontos szeriális észlelés teszi lehetővé, hogy – akár anyanyelven, akár idegen nyelven – új szavakat sajátítsunk el, ill. ez az alapja a zökkenőmentes olvasás- és írástevékenységnek is. Kutatások bizonyítják, hogy az olvasási nehézségekkel küzdőknek kivétel nélkül elmaradásuk van ebben a részfolyamatban. A szeriális észlelés bizonytalanságára vagy tökéletlenségére a jegyzetekben a következő hibatípusok utalhatnak:

- beszédhanghiány, szótag vagy szótagok hiánya,
- beszédhangbetoldás,
- a beszédhangok cseréje, szótagok felcserélése,
- egy-egy hangsor teljes torzítása.

Körülbelül 6 éves korunkra mindannyian képessé válunk anyanyelvünk beszédhangjainak az elkülönítésére. Ez az iskolaérettség feltétele is, hiszen az írott nyelv elsajátításához anyanyelvünk egyes beszédhangjairól általánosított képzetekkel kell már rendelkezniünk. Ha valakinél ez a beszédészlelési részfolyamat nem zökkenőmentes, írástevékenységében nagy valószínűséggel az alábbi hibákat fogja elkövetni:

- a magán- és mássalhangzók időtartamát nehezen különbözteti meg,
- felcseréli a zöngés és zöngétlen hangokat,
- bizonyos mássalhangzókat összekever képzési helyük bizonytalan észleléséből kifolyólag (pl. *l-r*, *r-j*).

A beszédritmus észlelésének zavara szövegtagolási hibákat eredményez, mivel a szótagidőtartamok és a szótaghatárok felismerése ilyenkor sikertelen.

Bármilyen meglepő, még a felnőttek és a főiskolás hallgatók között is akadnak, akiknek gondot jelent az elhangzott hangsorozatok írásjegyekké való automatikus transzformálása is. Ezt hívjuk a transzformációs észlelés zavarának (vö. Gósy 2005: 350-352; Gósy 2000: 55-58).

A mondatértés zavara már a mondaton belüli szerkezeti és logikai összefüggések megértésének problémája, a szövegértési zavar pedig a mondatok közötti összefüggések, az egyes gondolati egységek megértésének sikertelensége, a részletek felismerésének képtelensége. Nyilván a leginkább hátrányos az egyén számára az, ha az összefüggések felismerésére képtelen.

Az írás auditív ingereknek vizuális és taktilis-kinesztetikus ingerekkel való intermodális integrációját és szekvenciális rendezését igényli (Gerebenné 1996: 73). Az auditív-vizuális kapcsolatok gyengeségének viselkedéses tünete az írászavar, ill. a diszgráfias tünetegyüttes. Itt kell megjegyeznünk, hogy pszicholingvisztikai szempontból íráshibán nem helyesírási hibát, hanem a kiejtés írásos megfeleltetésének problémáit értjük (Lengyel 1998).

2 Egy kísérlet eredményei

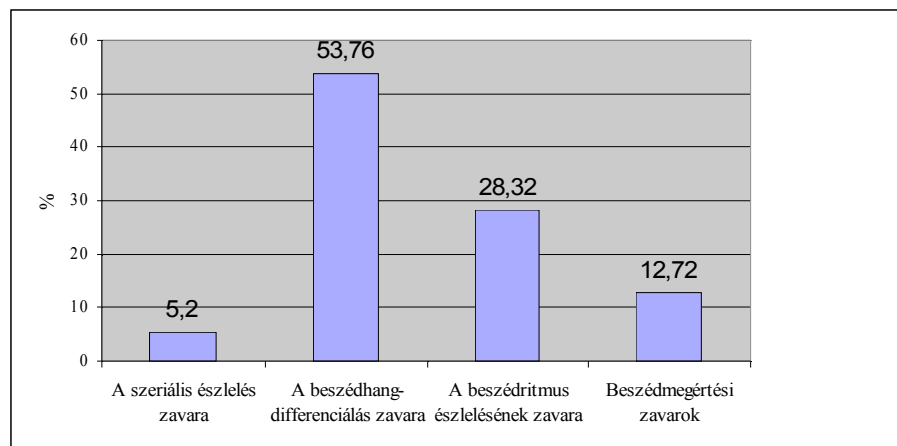
Az alábbi kísérletet a Nyíregyházi Főiskola I. évfolyamos magyar alapszakos hallgatói körében végeztem, a szorgalmi időszak tavaszi félévében. A vizsgálatban részt vevő személyek órarendjük szerinti általános irodalomelméleti előadáson vettek részt. (Ez a tantárgy az új képzési struktúrában a magyar alapszakosok számára mindenütt kötelező, tehát kikerülhetetlen). Az előadót előzőleg beavattam a kísérlet részleteibe, miszerint céloom a főiskolás hallgatók beszédértés-minőségének vizsgálata, amit írásbeli jegyzetelésük elemzésével kívánok ellenőrizni. Ő tehát felkészülhetett a prezentációra, így tipikus félspontán (félinterpretált) előadást hallgathattunk tőle, melyet gyorsírással beszédrengzítő eljárással szóról szóra lejegyeztem. A hallgatók ugyanakkor semmit sem tudtak a kísérletről, csak az óra végén szembesültek vele. Az ötven hallgatóból huszonegyen járultak hozzá, hogy

munkájukról másolatot készítek és azt (név nélkül) kutatási céllal felhasználom. (2 fiú és 19 lány, életkoruk 18-21 év.)

A beszélő férfi, rutinos főiskolai tanár (irodalmár) volt, aki mondanivalóját összeszedetten, logikusan fogalmazta meg. Gondolatmenetét egyértelműen tagolta, a fontosnak tartott közlésegyégeket ismételte vagy újra és újra körülírta. Egyértelműen didaktikai céllal adott elő.

A hallgatók jegyzeteiben a következő, világosan elkülöníthető és a beszédészlelési/-megértési folyamatokra visszavezethető hibatípusokat fedeztem fel: I. Percepció zavarok: 1. A szeriális észlelés zavara, 2. Diszkriminációs zavar, 3. A beszédritmus észlelésének zavara; II. Beszédmegértési zavarok.

Néhány példa (hely hiányában egyelőre a teljesség igénye nélkül): Az „epigonizálódik” szó észlelése összesen 8 hallgatónál okozott gondot (négy hallgatónál szeriális, a többieknél diszkriminációs zavarral párosulva). A tulajdonnevek észlelésénél összesen 11 hallgató tévesztett (ketten szeriális, kilencen diszkriminációs jelleggel). A „különössé levés elve” kifejezést szintén 11 hallgató észlelte tévesen, a „gépiesség”-et pedig 3 hallgató *képiességnek* percipálta. Ezek a hibázások véleményem szerint jól tükrözik, hogyan vezetnek a beszédészlelési részfolyamatok zavari a beszédmegértés, az összefüggések értelmezésének későbbi nehézségeihez. Mindezt a jelen kísérlet is alátámasztotta: a beszédmegértési zavarok (mondat-, ill. szövegértési problémák) egyértelműen visszatükrözik az észlelési bizonytalanságokat, pl. (több hallgatónál): „A valóság művészi szemlélete a mindennapos észlelés képiességét szünteti meg (...)” (valójában: gépiességét, és ez nem mindegy...).



1. ábra A beszédészlelési és a beszédmegértési zavarok százalékos arányai a hallgatók előadásjegyzeteiben

3 Konklúzió

Véleményem szerint a felsőoktatásban az előadásokon történő jegyzetelés a tanulási folyamat nagyon fontos fázisa, mivel az aktív részvételnek ez a formája a tananyaghoz való hozzáférés elsődleges (s nemegyszer pótolhatatlan) eszköze.

A fenti kísérlet eredményeit összegezve, ha csak a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok működésére visszavezethető hibákat vesszük, akkor is megdöbbentő számokat kapunk. A 21 hallgató a 45 perces előadás jegyzetelése során összesen 171 jól elkülöníthető hibát produkált. Ezeknek a nagy része, 149 hibás észlelési folyamatokra vezethető vissza. Az észlelés azonban a megértés alapköve, így módon fennáll a veszélye annak, hogy aki sorozatosan beszédészlelési zavarainak következtében tévesen jegyez le szavakat, szókapcsolatokat, előbb-utóbb megértési nehézségekkel is szemben találja magát. Összesen 22 tisztán beszédmegértési zavarra visszavezethető lejegyzés született, sőt, ezeken kívül minden hallgatónál találtam egy vagy két olyan jelzést, amely a munkamemória-kapacitásuk gyengeségére utal (befejezetlen mondatok, kipontozások tanúskodnak erről az írásképekben). Történt ez annak ellenére, hogy a beszélő mindvégig nagy figyelmet szentelt a hallgatóknak/jegyzetelőknak. Minden, általa fontosnak, lejegyzendőnek tartandó mondatot kétszer vagy háromszor megismételt lassan, tagoltan. Ráadásul az esetek többségében ugyanabban a formában ismételte az elhangzottakat, csak az előadás második részében, ill. a vége felé kezdett egyre jobban elszakadni a vázlatától és ténylegesen spontán irányt szabni a gondolatainak: ekkor is ismételte a lényeges elemeket, de már körülírást alkalmazva. A hosszabb mondatokat mindannyiszor rövidebb, befogadhatóbb egységekre tagolta. Kerülte a terjengősséget, igyekezett tömören és világosan fogalmazni. Mondanivalóját példákkal támasztotta alá, ezek az utalásai valóban spontán beszéd formájában történtek és csak egyszer hangzottak el. A hallgatók ezeket a példákat szinte egyáltalán nem jegyezték le, csak egy-egy jegyzetben találtam rájuk rövid utalást. Annak ellenére tehát, hogy szinte készen kapták a lejegyzendő anyagot, sokallom hibázásaik számát, és írásaikat olvasva nem vagyok meggyőződve arról, hogy hazatérve (vagy később, a vizsgaidőszakban) helyesen fogják értelmezni saját munkájukat.

A beszédészlelési részfolyamatokra visszavezethető hibázások nagy száma felveti bennem a kérdést, vajon mennyiben állnak elsődlegesen fizikális, azaz hallási problémák az „elírások” mögött (ill. mennyire jelentős mértékben). Ezt a kérdést azonban csak célzott hallásvizsgálattal lehetne eldönteni.

Az írásképek azonban a téves fogalmi-tartalmi jegyeken túl egyebekről is árulkodnak. Az egyik legszembetűnőbb jelenség, hogy nem tudják értelemszerűen tagolni a szöveget. A mondaton belüli írásjeleket (gondolok itt elsősorban a vesszőkre) vagy teljesen rosszul, vagy egyáltalán nem alkalmazzák. (Egy hallgató kétoldalas jegyzetében például egyáltalán nincsenek vesszők!) Ez viszont – azt lehet mondani – szinte száz százalékos tendencia ennél a korosztálynál. A mondat- és szövegtagolási hibák azonban ismételten a megértés, az értelmezés elégtelen voltát tanúsítják. (Vagy: ha az értelmezés eredetileg helyes is volt, de téves a lejegyzése, az az újraolvasás során mindenképpen átértelmezéshez vezet – a hallgató félrevezeti saját magát.)

Meglátásom szerint a fentiekben bemutatott kísérleti módszerrel hatékonyan vizsgálhatók a fiatal felnőtt korosztály beszéd-feldolgozási nehézségei. Vizsgálataim

eredményei egyre általánosabb jelleggel tükrözik, hogy a főiskolások tanulási nehézségeinek háttérben valószínűleg elsődleges beszédészlelési és beszédmegértési zavarok (is) állnak. Tapasztalataim – úgy vélem – elgondolkodtatóak: új típusú odafigyelésre, korrekcióra, de legfőképpen megelőzésre ösztönöznek.

Irodalom

- Bednorz, P., Schuster, M. 2006. *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Csabay, K. 1996. Beszédészlelés, beszédmegértés és fejlesztési lehetőségei a Lexi használatával. In: Gósy M. (szerk.) *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: Nikol. 211-221.
- Bárbíró, Gerebenné K. 1996. Auditív észlelési és beszédmegértési zavarok gyógypedagógiai pszichológiai megközelítésben. In: Gósy Mária (szerk.) *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: Nikol. 52-79.
- Gósy, M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol.
- Gósy, M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Káli, Sz., Acsády, L. 2003. A hippocampusfüggő memória neurobiológiai alapjai. In: Pléh Cs., Kovács, Gy., Gulyás, B. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kugler, N. 2000. A mondattan általános kérdései. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 369-391.
- Lengyel, Zs. 1998. *Az írás*. Budapest: Corvina.
- Nagy, Szikszainé I. 2004. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh, Cs. 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer, F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 951-1020.
- Racsmány, M. 2001. A munkamemória működése és patológiája. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00035/index.htm>

Kódváltás és nyelvcseré az amerikai magyarok körében

Kovács Emőke

Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Angol Alkalmazott Nyelvészet PhD Program
koemoke@yahoo.com

Kivonat A jelen dolgozat a kódváltás és a nyelvcseré összefüggésének elméleti háttérét mutatja be, és alkalmazza a leírt modellt négy amerikai magyar kétnyelvű beszélő nyelvhasználatára. Az elméleti háttér Myers-Scotton (1993) Mátrixnyelv Felcserélődésének Elméletén és Kovács (2001) Távolság Alapú Kontinuum Modelljén alapul. Kovács (2001) modellje a kétnyelvű diskurzusok kódváltásainak mátrixnyelvtől való nyelvtani távolságát méri, és ezáltal a kódváltások kategóriáinak olyan kontinuumát hozza létre, amely a mátrixnyelv felcserélődése és végső soron a nyelvcseré felé mutat. A dolgozat ebbe a kontinuumba helyez be kódváltásaik kategorizálása alapján négy amerikai magyar adatközlőt a Bakó Elemér által Észak-Amerikában gyűjtött interjúk közül, megmutatva ezzel, hogy a nyelvcseré milyen fázisában vannak.

1 Bevezető

Dolgozatom célja a kódváltás és a nyelvcseré összefüggésének bemutatása Myers-Scotton (1993) Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete és Kovács (2001) Távolság Alapú Kontinuum Modellje segítségével, illetve a modell alkalmazása amerikai magyar kétnyelvűek nyelvhasználatára.

Először röviden bemutatom az amerikai magyarok szociokulturális háttérét, illetve néhány ezzel foglalkozó kutatást említek. Majd jellemzem a dolgozatban elemzett korpuszt, amely Bakó Elemér 1960-as évekbeli gyűjtéséből származik.

Ezek után a kódváltás és a nyelvcseré összefüggésének elméleti háttérét jellemzem a Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete és a Távolság Alapú Kontinuum Modell segítségével.

Végül a modellt alkalmazom az általam használt adatokra, úgy, hogy az egyes beszélőket megkísérlem behelyezni a Kovács modellje által feltételezett kontinuumba, amely a nyelvmegtartástól a nyelvcseré felé mutat. A kapott besorolásokat alátámasztandó, jellemzem az egyes beszélők nyelvetvesztéses jelenségeit.

2 Magyarok Amerikában

Fishman (1966) után az Amerikai Egyesült Államokba az 1960-es évekig bevándorolt magyarok három fő hullámát különböztetem meg. (Azért használom ezt a besorolást, mert az általam használt interjúk az 1960-as években készültek). A legtöbb magyar

1870 és 1914 között vándorolt Amerikába, a következő hullám a második világháború után, a harmadik pedig 1956–57-ben. A 2000-es népszámlálás szerint 1,4 millió magyar származású ember él az Egyesült Államokban (legtöbbben Ohio államban). Azonban az otthon magyarul beszélők száma csupán 118 ezer (United States Census 2000).

Az első hullámban érkezők, az „öregamerikások” generációja törekedett a leginkább a magyar nyelv megtartására. Eredetileg nem állt szándékukban letelepedni az Egyesült Államokban, de az első világháború és az azt követő trianoni békeszerződés megváltoztatta terveiket, és sokan a maradás mellett döntöttek. Különböző becslések szerint ebben az időszakban 380–458 ezer magyar anyanyelvű bevándorló volt az Egyesült Államokban, akik elsősorban parasztok voltak, vagy a munkásosztályhoz tartoztak (Fishman 1966). Főleg a Nagy Tavaktól délre fekvő iparvidékeken telepedtek le, és magyar közösségekben éltek.

A bevándorlók második és harmadik hulláma már többnyire asszimilálódni akart, következésképp ők már nyelvileg jól beilleszkedtek az angol nyelvű amerikai életbe (Fenyvesi 2005). Ez utóbbi két hullámra jelen dolgozatban nem térek ki, mivel a vizsgált anyagban nincsenek közülük kikerült adatközlők.

A következő, már az USA-ban született generációk nyelvileg még inkább beilleszkedtek az új környezetbe, hiszen iskoláikat is angol nyelven végezték. Haugen (1950: 216) szerint ahogy a kétnyelvűek minél jobban elsajátítják a második nyelvet, egyre kevésbé lesz szükséges számukra, hogy annak szabályait saját nyelvük szerint értelmezzék, így fokozatosan elkezdik az elsajátított nyelv szabályait saját nyelvükbe importálni. Az amerikai magyarok egy nagyon gyors nyelvcserén mennek keresztül, amely általában három generáció alatt teljeseedik ki. A második generáción túl általában már nem találunk magyarul beszélőket (Fenyvesi 2005).

Az 1980-as és 1990-es években több tanulmány készült, amely az amerikai magyarok nyelvhasználatát kutatta. Ezek a munkák többnyire a Nagy Tavaktól délre fekvő iparvidékeken élő amerikai magyar közösségeket vizsgálták, amelyeknek a tagjai elsősorban munkások voltak. Az indianai South Bendben Kontra Miklós, a michigani Detroitban Bartha Csilla, a pennsylvániai McKeesportban Fenyvesi Anna végzett ilyen irányú kutatást. Ezek a munkák elsősorban szociolingvisztikai interjúk alapján elemzik a magyar nyelv amerikai kontaktusváltozatát a nyelvi rendszer minden szintjén. 1995-ben egy amerikai magyar szótár is megjelent Vázsonyi Endre gyűjtésével, Kontra Miklós szerkesztésében (Vázsonyi, Kontra 1995). Jelen dolgozatom a Bakó Elemér által az 1960-as években gyűjtött interjúk anyagára épül, amelyekről Kontra (1986: 241) a következőképpen ír: „Az első magnetofonos gyűjtést Bakó Elemér végezte az 1950-es és 60-as években (...) Bakó egy helyen (1965: 212) mintegy 150 órányi hangfelvételt tesz említést; a felvételek leírása azonban mindmáig nem készült el, így az ő gyűjtése Csipkerózsika álmodt alszik.”

3 Bakó Elemér interjúi

Bakó Elemér tehát az 1960-as években készítette interjúit az Egyesült Államokban, amelyek Bakó halála után, 2001-ben kerültek a Debreceni Egyetem tulajdonába, végakarata szerint. Ezek között nincs olyan interjú, amelyik az 1950-es években

készült volna. Az interjúk digitalizálására 2005–2006-ban került sor a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén Dr. Kis Tamás jóvoltából, és 2006-ban megkezdődött kontaktológiai szempontú feldolgozásuk a Szegedi Tudományegyetemen.

Az anyag 49 interjút tartalmaz. A beszélgetések felvétele összesen 11, a Nagy Tavaktól délre fekvő államban, 32 városban történt mintegy 250 adatközlővel. Az adatközlők mindegyike a fent említett első bevándorló hullám tagja, öregamerikás magyar, illetve annak leszármazottja, vagyis a második generáció képviselője. Az öregamerikások többnyire az első világháború előtt vándoroltak ki Amerikába a jobb anyagi lét reményében. Származásukat tekintve az akkori Magyarország majdnem minden tájáról érkeztek. Eredetileg többnyire parasztok voltak, és az amerikai munkásosztály részévé válva az észak-amerikai ipari városokban, azok gyáraiban, illetve a közeli bányákban és kohókban kaptak munkát. A beszélők többsége magyar közösségekben élt, de készült interjú magyar–finn vegyes területen is, s a második generáció tagjai közül pedig sokan már vegyes házasságban éltek. Ezek a magyar közösségek jól szervezettek voltak – az ott élők mindennapi életük során anyanyelvükön is boldogultak, nem volt arra szükség, hogy jól megtanuljanak angolul. Templomaik voltak és a gyerekek vasárnapi magyar iskolákba járhattak. Ünnepekkor összejöveteleket szerveztek, újságjaik jelentek meg és magyar műsorokat is hallgathattak a rádióban. Munkahelyükön magyarokkal is együtt dolgoztak. Az adatközlők elbeszéléseiből az derül ki, hogy a nyelvcsere itt is a mások által megfigyelt jellemző módon (vö. Fenyvesi 2005), tipikusan három generáció alatt teljesedik ki. A második generáció tagjai beszélnek még magyarul, a harmadik generáció tagjai közül már igen kevesen.

Amikor ezekkel az emberekkel Bakó Elemér interjút készített, célja az amerikai magyar népnyelv kutatása volt, vagyis meg akarta vizsgálni „az egyes magyarországi nyelvjárások itteni kiterjedését, bizonyos szavak, kifejezések és nyelvi sajátágok, elemek földrajzi megjelenését vagy hiányát” (Bakó idézi Harsányi 1960/2002: 21), sajátos „amerikai” jelenségeit. Szótári és nyelvföldrajzi gyűjtést kívánt készíteni és célja volt az is, hogy lejegyezze az érdekes élettörténeteket. Bakó tehát nem foglalkozott a kétnyelvűség és a nyelvcsere kérdéseivel ezekben a közösségekben, neki más célja volt az anyaggal. A jelen kutatás célja viszont éppen kontaktológiai és szociolingvisztikai: a nyelvcsere vizsgálata kódváltásokon keresztül. Ebből a szempontból a gyűjtemény hátránya, hogy hiányoznak bizonyos nyelvhasználati kérdések az interjúkból, a kérdező itt-ott túl sok segítséget ad az interjúalanyaknak, ha az akadozik, vagy a szavakat keresi, valamint kevesebb a második generációs adatközlő, mint az első generációs. Ezen hátrányok ellenére az anyag alkalmas arra, hogy bemutassam rajta a kódváltás és a nyelvcsere összefüggését két olyan modell alapján, amelyek a kódváltás nyelvtani aspektusából indulnak ki.

4 Kódváltás és nyelvcseré

4.1 A kódváltás fogalma, kódváltás és kölcsönzés megkülönböztetése

A kódváltás definíciójához először szükséges szemügyre venni néhány fogalmat, amelyeket dolgozatomban használok. Kétnyelvű diskurzus Lanstyák (2006: 107) szerint a kódváltást tartalmazó beszédmod következtében létrejövő diskurzus. A szekvencia Lanstyák (2006: 107) alapján egy hosszabb diskurzusnak egy rövidebb részlete, egymást követő nyelvi elemek sora. A szekvencia megnevezést akkor használjuk – írja Lanstyák – amikor nem tudjuk, vagy nem akarjuk specifikálni, hogy milyen nyelvtani egységről van szó. Kétnyelvű szekvenciának pedig mindezek alapján az olyan szekvenciát nevezem, amelyben kódváltás van. Egy kétnyelvű diskurzus bázisnyelve (Lanstyák 2006) vagy másképpen mátrixnyelve (Myers-Scotton 1993) a diskurzus elsődleges nyelve, vagyis az a nyelv, amelyiken a beszélgetés elvileg folyik. (A mátrix-, vagy bázisnyelv pontosabb meghatározását ld. később). A kétnyelvű diskurzus vendégnyelve (Lanstyák 2006) vagy beékel (angolul: *embedded*) nyelve (Myers-Scotton 1993) pedig az a nyelv, amelyikből a mátrixnyelven folyó diskurzusban megjelennek elemek. A jelen dolgozatban a továbbiakban a mátrixnyelv, illetve a vendégnyelv megnevezéseket használom.

A kódváltást Lanstyák (2006: 108) szerint az elnagyoltabb, tradicionális meghatározások (ld. pl. Grosjean 1982: 145, Poplack 1980: 583) két vagy több nyelv váltakozó használataként definiálják egyetlen diskurzuson belül. Lanstyák (2006: 107) pontosabb definíciója a következő: „Kódváltásnak, illetve kódváltogatásnak a kétnyelvű kommunikáció olyan válfajait nevezzük, melyekben a beszélők egyetlen diskurzuson belül (...) két különböző nyelvhez tartozó elemeket használnak, mégpedig anélkül, hogy az eltérő nyelvekhez tartozó szekvenciák tartalmilag megfelelnek egymásnak”. De „az olyan kétnyelvű kommunikáció” is, „amelyben (...) a beszélők olykor ismétlésképpen mindkét nyelven ugyanazt a tartalmat fogalmazzák meg, természetesen kódváltásos beszédmodként értelmezhető” (Lanstyák 2006: 107). Myers-Scotton (1993: 3) definíciója is hasonló, aki szerint a kódváltás beékel nyelvű formák beválogatása mátrixnyelvi szekvenciákba egy beszélgetés folyamán. A jelen dolgozatban a kevésbé elnagyolt, Lanstyák (2006: 107) által, illetve Myers-Scotton (1993: 3) által használt definíciót használom, ugyanis csak ezek adnak lehetőséget arra, hogy finomabb kódváltás-kategorizálásokat különböztessünk meg (ld. lent).

A kódváltást fontos megkülönböztetni a kölcsönzéstől, de bizonyos esetekben nehéz határvonalat húzni közöttük. Hirvonen és Lanttamus (2000) Thomason és Kaufman (1988) munkája alapján különbözteti meg a kölcsönzést és a kódváltást. Thomason és Kaufman (1988) a nyelvkontaktus-helyzeteket alapvetően két csoportra osztják, amelyek közül az egyiket a nyelvcseré, a másikat a nyelvmegtartás jellemzi. Hirvonen és Lanttamus hozzáteszi, hogy ezt a két csoportot különböző típusú kontaktus által előidézett változások jellemzik; a nyelvmegtartásra a kölcsönzés jellemző, a nyelvcserére pedig a kódváltás. Hirvonen és Lanttamus (2000) a kölcsönzés eredményei közé sorolja az adaptált kölcsönzavakat és az integrált kölcsönzavakat, a kódváltás eredményei közé pedig az egyszavas kódváltott szekvenciákat (*code-change*) és a többszavas kódváltott szekvenciákat, amelyeket

kódkeverésnek (*code-mix*) neveznek. Ezek a kategóriák az említett sorrendben egy kontinuumot képeznek. Az adaptált és integrált kölcsönszavakat fonológiai beépültségük alapján különböztetik meg, tehát adaptált az a kölcsönszó, amely nemcsak morfológiailag és szintaktikailag de fonológiai is be van épülve a mátrixnyelvbe. Integrált pedig az a kölcsönszó, amely csak szintaktikailag és morfológiailag van beépülve a mátrixnyelvbe, fonológiai nem. A jelen dolgozatban viszont kódváltás eredményeként határozom meg és elemzem az integrált kölcsönszavakat is, mint ahogy azt sokan teszik, pl. Myers-Scotton (1993), Fenyvesi (1995), Kovács (2001), Lanstyák (2006). Ezt azért is tartom követendő stratégiának, mert nem beszélhetünk a szó teljes beépültségéről, vagyis kölcsönszóról, amíg az fonológiai egyértelműen a vendégnyelv része, annál is inkább, mivel az ilyen szó valószínűleg nem került még át a Grosjean (1982: 292) által leírt beszédbeli kölcsönzés szférájából a nyelvbéli kölcsönzés szférájába. Tehát a jelen dolgozatban a mátrixnyelvbe fonológiai (és természetesen morfológiailag és szintaktikailag is) beépült vendégnyelvből származó szavakat kölcsönszavakként határozom meg, amelyek pedig fonológiai nem épültek be, azokat kódváltás eredményeként elemzem. Ha egy szóról nehéz eldönteni, hogy kódváltás eredménye-e vagy kölcsönszó, akkor a szó kiejtése a döntő: ha az adatközlő egyértelműen angol kiejtéssel ejti azt a szót, pl. pergő *r* helyett retroflex *r*-t használ, akkor kódváltásról van szó, ha pedig magyar kiejtés szerint ejti a szót, akkor kölcsönzésről. Így tesz különbséget pl. Fenyvesi (1995: 95) is.

4.2 A Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete és a Távolság Alapú Kontinuum Modell

A kódváltás és a nyelvcseré összefüggését két modell, Myers-Scotton (1993: 227) Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete (*Matrix Language Turnover Hypothesis*) és Kovács (2001) Távolság Alapú Kontinuum Modellje (*Distance Based Continuum Model*) segítségével mutatom be. Mindkettő a kódváltás nyelvtani aspektusából indul ki.

Kovács (2001) vezette be azt az elméleti keretet, amit a jelen dolgozatban használok. Kovács (2001) kiindulási pontjának Myers-Scotton (1993) Mátrixnyelvi Keret Modellje tekinthető. A modell a mátrixnyelv és a vendégnyelv nyelvtanából indul ki, és kétnyelvűek kódváltásokat tartalmazó beszélt nyelvi diskurzusaiban írja le a két nyelv viszonyát. Kimondja, hogy van mátrixnyelv, amely a kétnyelvű diskurzus domináns nyelve, és amely a kétnyelvű megnyilatkozások nyelvtani keretét adja. A nyelvtani keret pedig a szabad és a kötött morfémák, illetve azok sorrendje alapján határozható meg a következőképpen: a kétnyelvű megnyilatkozások kötött morfémái csak a mátrixnyelvből származnak, a szabad morfémái pedig vagy csak a vendégnyelvből, vagy mindkét nyelvből; a morfémák sorrendje a mátrixnyelvi sorrendet követi (Myers-Scotton 1993). Lanstyák (2006: 109) is hasonlóan határozza meg a mátrix-, vagyis a bázisnyelvet: az a nyelv „amelyik a megnyilatkozás nyelvtani viszonyait meghatározza”.

A Mátrixnyelvi Keret Modellből kiindulva Myers-Scotton (1993) kidolgozta a Mátrixnyelv Felcserélődésének Elméletét, amely leírja, hogyan változik át a kétnyelvű diskurzusok mátrixnyelve – a jelen dolgozat által vizsgált amerikai magyar

nyelvhasználat szemszögéből – magyarról angolra. Ennek a modellnek a lépései a következők:

(i) vendégnyelvi szabad morfémák kölcsönzése a mátrixnyelvbe, a mátrixnyelv megtartása mellett;

(ii) kétnyelvű megnyilatkozások, vendégnyelvből történő relexifikáció a mátrixnyelv megtartása mellett;

(iii) intenzív kódváltás, ami egyfajta lingua franca lesz a közösség számára a mátrixnyelv megtartása mellett;

(iv) a mátrixnyelv a kódváltásos kétnyelvű diskurzusokban felcserélődik;

(v) az új mátrixnyelv morfoszintaktikája befolyásolja a kódváltásos megnyilatkozásokat és a beszélők az új mátrixnyelvre váltanak, amely ezután a domináns nyelvük lesz;

(vi) nyelvhalál: vagyis az eredeti mátrixnyelvet már önmagában nem használják, csak esetleg, mint vendégnyelvet a kétnyelvű diskurzusokban;

(vii) pidzsin és kreol nyelvek alakulhatnak ki.

Az első 5 lépés lineárisan következik be egymás után, viszont az utolsó kettő közül vagy az egyik, vagy a másik zajlik le.

Látható tehát, hogy a Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete is nyelvteni alapokon nyugszik, vagyis ebben a modellben a mátrixnyelv felcserélődésével az addigi vendégnyelv fogja betölteni a nyelvteni keret meghatározásának szerepét. Tehát, ha a kódváltásokon keresztül így következik be a mátrixnyelv felcserélődése, majd pedig a nyelvi dominancia megváltozása, akkor a nyelvcserének egy olyan kontinuumra jön létre, amely a kódváltás mátrixnyelvtől való nyelvteni távolságát méri. Ezt modellálja Kovács (2001) Távolság Alapú Kontinuum Modellje, amelyben a kódváltás kategóriáit a kódváltás mátrixnyelvtől való nyelvteni távolsága szerint állítja fel és egy kontinuumra rendezi őket. A távolságot, és így a sorrendet is, a kódváltott szekvencia mátrixnyelvbe való beilleszkedésének könnyűsége (*smoothness*), illetve a kódváltott szekvencia mátrixnyelvvél történő egyeztetése alapján határozza meg. A szintagmán belüli kódváltás nyelvteni típusait Lanstyák (2006: 111-140) is hasonlóképpen kategorizálja, „formális nyelvi eszközök alkalmazása szempontjából”.

A következőkben Kovács (2001) kategóriáit írom le, s mellettük feltüntetem, hogy az adott kategória Lanstyák tipológiájában melyik típusnak felel meg. Mindegyik kategóriára hozok egy-egy példát a vizsgált anyagból. (Az adatközlő kódjának magyarázatát lásd lent, az 5.2. pontban. A kódváltást Kontra (1990) alapján zárójel és kettőspontok közé téve jelölöm: (:). A kódváltott szekvencia jelentése a példa után zárójelben áll.)

(i) A könnyű (*smooth*) kódváltás teljesen egyezik a mátrixnyelv nyelvtenival. Ilyen kódváltások főleg olyan helyen fordulnak elő, ahol a két nyelv nyelvteni megegyezik. A könnyű kódváltás eredményei formális eszközök alkalmazása nélkül, automatikusan (vö. Lanstyák 2006: 114), vagy megfelelő mátrixnyelvi elemekkel beépülnek a mátrixnyelvbe. Lanstyák (2006) kategorizálása szerint ezek a Z típusú (vagyis zéró morfémával beépülő), illetve a B típusú (vagyis bázisnyelvi morfémával beépülő) kódváltásoknak feleltethetők meg. Ez a kategória megfeleltethető Hirvonen és Lauttamus (2000) „integrált kölcsönszó” kategóriájának is. Például:

(1) Akkor volt a (:depression:). (2M) (*gazdasági válság*)

(ii) A jelzett (*flagged*) kódváltás olyan kódváltás, amelyet megelőz valamilyen determináns jellegű (pl. *ilyen, ez a, stb.*), vagy hezitációra utaló elem (pl. szünet, ismétlés). A jelzett kódváltás lehet egyeztetve, félig egyeztetve, vagy a mátrixnyelvvvel nem egyeztetve. Ha egyeztetve van, akkor Lanstyák (2006) kategorizálásában ez a kódváltás a Z vagy B típusúak közé tartozik, ha nem egyeztetett, akkor pedig a V típusúak (vagyis vendégnyelvi morfémaival beépülő) közé. Például:

(2) kellett csinálni ilyen szárnyakra ezt a (:bulk:)-okat. (2M) (*teher*)

(iii) Az átvett kód (*transferred code*) olyan kódváltás eredményére utal, amely nincs egyeztetve a mátrixnyelvvvel, hanem a vendégnyelvi nyelvtanát követi. Ide olyan kódváltott szekvenciák tartoznak, amelyekről hiányoznak a mátrixnyelvvbe történő beépüléshez szükséges mátrixnyelvi morféma, mivel a vendégnyelvvben nincs nekik megfeleltethető elem az adott kifejezésben. Ide tartoznak azonban azok a kódváltott szekvenciák is, amelyek tartalmazznak mátrixnyelvi morfémat, de az a morféma csupán tükörfordítása a vendégnyelvi mintának, a mátrixnyelvvben viszont más morféma lenne szükség. Ide tartoznak továbbá a csak angol toldalékkal beépülő kódváltott szekvenciák. Lanstyák (2006) V típusú kódváltásának definíciója lefedi ezt a kategóriát, hiszen a zéró morféma is morféma (vö. Lanstyák 2006: 128) és a tükörfordítással létrejött morféma is vendégnyelvvből származó morféma. Például:

(3) Hát az ő (:funeral:) magyar is volt meg angol is. (3Vi) (*temetés*)

(iv) A csonka (*bare*) kódváltás eredménye semmiféle formális elemmel nem épül be a mátrixnyelvvbe, tehát sem mátrixnyelvi toldalékkal, sem vendégnyelvi toldalékkal, sem pedig vendégnyelvi prepozícióval. Lanstyák (2006) kategorizálása szerint ez a H (hiányos) típusú kódváltásnak feleltethető meg. Például:

(4) augusztus tizenhetedikén (:nineteen-forty:) (3V) (*ezerkilencszáznegyven*)

(v) A kettős morfológiájú kódváltás mind a mátrix-, mind a vendégnyelvvvel egyeztetve van. A vendégnyelvi egyeztetés történhet prepozícióval vagy (az angol esetében ritkábban) toldalékkal. Ez a kategória a könnyű kategóriához közel áll, mivel egyeztetve van a mátrixnyelvvvel, ezért is sorolom Lanstyák (2006) V típusú kódváltásai közé. Másrészt pedig közel áll a rövid kódváltott vendégnyelvi szigetekhez a vendégnyelvi prepozíciókkal történő integrálás miatt, mivel azok használata már rövid vendégnyelvi „szigetet” hoz létre. Például:

(5) mind (:toolmakers:)-ek vannak (1M) (*szerszámlakatosok*)

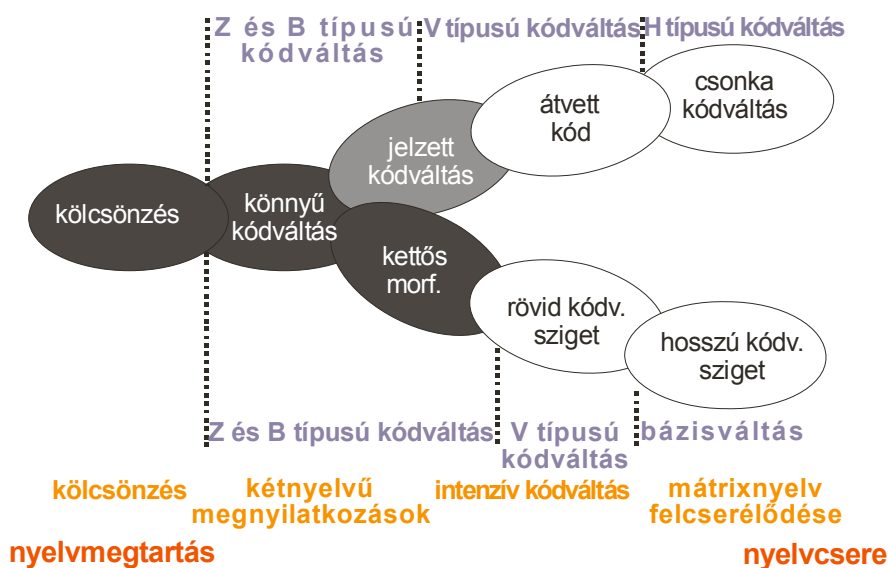
(vi) A rövid kódváltott szigetet Kovács (2001: 197) úgy jellemzi, mint a vendégnyelvi rövid tömbjeit a mátrixnyelvvben, amelyek csak a vendégnyelvi nyelvtanát követik. Az általa felhozott példák esetjelölés-helyettesítések, kollokációs kifejezések, vagy idiomatikus kifejezések. Lanstyák külön nem kategorizál ilyen típusú kódváltást, de feltehetőleg a V típusú kódváltások közé sorolható az ebbe a kategóriába tartozó legtöbb kódváltás. Például:

(6) igen (:that's right:) (3V) (*így van*)

(vii) A hosszú kódváltott szigetet már nem lehet aszerint elemezni, hogy esetjelölést tartalmaznak-e, bár ezek mindenképpen hosszabbak, mint egy kifejezés. A lanstyáki definíció (2006: 108–109) szerint, mivel a legtöbb példa „egy megnyilatkozásnyi, vagy annál nagyobb nyelvi egységet érint”, itt a legtöbb esetben mátrixnyelvváltásról vagyis bázisváltásról van szó. Például:

(7) még nem volt kész, (:by noontime it wasn't ready:) (3Vi) (*nem volt kész délre*)

A kontinuumban a fent tárgyalt kategóriák az 1. ábra szerint helyezkednek el, tehát határaik nem élesek, és vannak köztük átfedések (Kovács 2001: 210). Az ábra Kovács (2001) kategóriáinak felelteti meg a kódváltások Lanstyák (2006) szerinti nyelvtani típusait, illetve a Mátrixnyelv Felcserélődése Elméletének egyes fázisait. A fekete szín a mátrixnyelvvél történő egyeztetést, a fehér szín annak hiányát jelöli, a szürke szín pedig arra utal, hogy a jelzett kódváltás lehet a mátrixnyelvvél egyeztetett és nem egyeztetett is.



1. ábra: A Távolság Alapú Kontinuum Modell (Kovács 2001) összevetése Lanstyák (2006) kategóriáival és Myers-Scotton (1993) modelljével

5 A modell alkalmazása – az elővizsgálat

5.1 A nyelvvesztés mint kiinduló pont

A fent leírt elméletből kiindulva feltételezem, hogy kódváltásaik kategorizálása alapján az egyes kétnyelvű beszélőket be lehet helyezni a fenti folyamatábrába és ezáltal kimutatható, hogy az illető a nyelvcseré milyen stádiumában van. Egyelőre ez a behelyezés kísérleti jellegű, a későbbiekben egy ennél sokkal kifinomultabb folyamatábrát szeretnék a fentiek alapján felállítani, méghozzá a nyelvvesztéses jelenségek bevonásával.

Ahhoz, hogy a jelen dolgozatban valóban megmutatható legyen, hogy a fenti folyamatábrára működik, először a nyelvvesztéses jelenségek mennyiségéből és milyenségéből kell kiindulni, mivel amerikai magyar beszélőknél (mint az amerikai emigránsoknál általában) a nyelvvesztés és a nyelvcseré párhuzamosan zajlik le. Minél több és erősebb nyelvvesztéses jelenség figyelhető meg a beszélő

nyelvhasználatában, a nyelvcseré annál előrehaladottabb, mivel a nyelvvesztés során a nyelvi formák elvesztése magával hozza azok helyettesítését a vendégnyelvből, ezáltal a mátrixnyelv kezd felcserélődni a vendégnyelvvvel.

A nyelvvesztéses jelenségek megállapításánál mindig nehézséget okoz a nyelvvesztéses jelenség és a nyelvkontaktus-hatás különválasztása. Thomason (2003: 704) a nyelvvesztés következő definícióját adja: egy nyelv nyelvi szerkezeteinek átfogó egyszerűsödése és redukciója anélkül, hogy a nyelvi rendszerben máshol kompenzáló komplikáció történne. Ugyanennek a definíciónak az alapján, az amerikai magyar nyelvhasználatra vonatkoztatva, Fenyvesi (1995: 13) a kontaktushelyzet nyelvi következményeinek kategorizálásában a következő kategóriákat használja: (i) csak nyelvvesztés következménye az az egyszerűsítés vagy redukciós jelenség, amely során a szerkezet nem válik hasonlóbbá az amerikai angolhoz; (ii) csak nyelvkontaktushatás az a jelenség, amely az amerikai angoltól vett kölcsönzés eredménye és nem nyelvvesztés (vagyis nem jár egyszerűsödéssel vagy redukcióval); (iii) a harmadik csoportba pedig azok a jelenségek tartoznak, amelyek mindkét okból bekövetkeznek ún. „multiple causation” eredményei (ld. pl. Campbell and Muntzel 1989: 188; magyarul „összetett indíték”, ld. Lanstyák 2003), mivel esetükben az egyszerűsödés is bekövetkezik komplikáció nélkül, de ugyanakkor az angol formához válnak hasonlóvá. Fenyvesi (1995) mindegyik a mckeesporti magyar nyelvhasználatban megfigyelt jelenséget besorolja a három kategória valamelyikébe, és azokon belül csoportosítja a jelenségeket. Az utóbbi két kategória jelenségeit helyhiány miatt nem sorolom fel. Az első kategória részletesebb bemutatása azért fontos, mert a jelen dolgozatban erősebb nyelvvesztési jelenségként értékelem őket, mint a kettős okú jelenségeket. Ide tartoznak tehát a Fenyvesi (1995) által is idesorolt jelenségek. Ezek közül a regularizációs folyamatokat és a túláltalánosításokat emelem ki, amelyek eredményei nem kötődnek az angol formához, illetve az intralingvális devianciákat, amelyeket Kontra (1990: 97–98) is említ. Ez utóbbiak tovább kategorizálásához három Rabec (2003) által megfigyelt jelenséget használok: a tóváltzat-tévesztést, a szótévesztést és a saját alakokat, de csak akkor sorolom ezekbe a kategóriákba az adott jelenséget, ha az feltehetőleg nyelvi hiány következménye és nem csupán megakadásjelenség. Továbbá a Fenyvesi (1995) által leírt csak nyelvvesztéses jelenségek közé sorolom a Rabec (2003: 38–39) által leírt ellipsis kategória azon esetét, amikor feltehetőleg nyelvi hiány okozza a jelenséget.

Mindezen kategóriák ismeretében a vizsgált adatközlők nyelvvesztéses jelenségeinek megfigyelése úgy történik, hogy az egyes kategóriákat sorszámozom és az átírt interjú nyelvvesztéses jelenségeit ellátom a megfelelő sorszámmal. Ha az adott beszélő (1920 előtti) magyarországi nyelvjárásában előfordulhatott az adott jelenség, akkor természetesen nem tekintetem nyelvvesztéses jelenségnek.

5.2 Módszerek

Elővizsgálat lévén, dolgozatom egyelőre mindössze négy amerikai magyar adatközlő nyelvhasználatát vizsgálja és kísérli meg behelyezni a folyamatábrába. Az adatközlők kódolása ebben a dolgozatban a következőképpen történik: a kód első számjegye megmutatja, hogy bevándorló-e az adott adatközlő (1), második generációs Amerikában született magyar, de iskoláit Magyarországon végezte (2), vagy második

generációs magyar, és iskoláit is Amerikában végezte (3). A számot követő betű azt mutatja, hogy az illető vegyes házasságban él-e (V), vagy homogén magyar házasságban (M). A 3-as jelzésű adatközlőknél egy további „i” szerepel, ha az illető elsőszülött a családban. Ez utóbbi sajnos nem mindig derül ki az interjúkból (ebben a dolgozatban mindegyik kiválasztott adatközlőről tudni lehet), de igen fontos, mivel a másodszülött gyermek általában kevesebbet használja a magyar nyelvet, sokszor a testvérével is angolul kommunikál (vö. Fenyvesi 1995). Így a vizsgált adatközlők kódjai a következők: 1M, 2M, 3Vi, 3V.

Az interjúk átírása közben jeleztem a kódváltásokat a fent leírt kritériumok alapján, és csoportosítottam őket Kovács (2001) kategóriái szerint. Nem vettem figyelembe a személyneveket és a rövid diskurzusjelölőket, mint amilyen pl. a *yeah-yeah, oh yeah*, vagy *well*. Majd megvizsgáltam, hogy az adatközlő milyen fajta kódváltásokat használ, és ezen típusok alapján behelyeztem őt a folyamatábrába. A behelyezés hierarchikus. Ezen azt értem, hogy a kontinuum nyelvmegtartáshoz legközelebb eső kategóriáin túl, ha az interjú több mint egy következő kategóriájú, vagyis a kontinuum nyelvcseré végéhez közelebb eső kódváltást tartalmazott, akkor előrébb lépett a kontinuumban az előtte lévő kategória felé, de még nem teljesen annak magasságába. Több következő kategóriájú kódváltás használatánál viszont közelebb volt ahhoz a kategóriához, és ha már az a bizonyos következő kategória dominált a beszédében, akkor már annak szintjén állt a különböző általa használt kategóriák aránya szerint.

5.3 Eredmények

Az 1M jelű adatközlő interjújában összesen 9 kódváltást találtam, amelyek közül 4 könnyű, 3 jelzett (ebből kettő egyeztetett a mátrixnyelvvél, egy nem), 1 kettős morfológiájú és 1 csonka kódváltás. Ennek alapján a kontinuumban az adatközlőt a 2. ábrán látható szintre helyeztem.

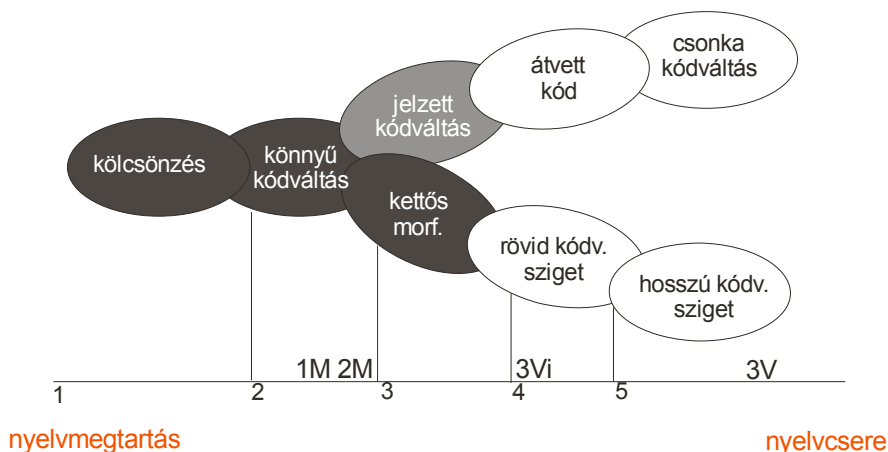
A 2M jelű adatközlő interjújában 23 kódváltást találtam, amiből 17 könnyű és 6 mátrixnyelvvél egyeztetett jelzett kódváltás. Mivel összesen több kódváltás fordul elő ebben az interjúban, mint az előzőben (és a két interjú közel egyenlő hosszúságú), ezt a beszélőt előrébb helyeztem az ábrán, de még nem a következő szintre.

A 3Vi jelű adatközlő interjújában 21 kódváltást találtam, amiből 10 könnyű kódváltás, 4 átvett kód, 2 rövid vendégnyelvi sziget, 5 hosszú vendégnyelvi sziget és egy besorolható a könnyű és átvett kategóriába is. Ez utóbbi fél-egyeztetésben áll a mátrixnyelvvél, mivel nem-standard inessivusi esetben áll, így egyeztetve van a mátrixnyelvvél, viszont hiányzik a birtokos jel:

(8) A templom (:auditorium:)-ba volt a (:reception:). (*terem, fogadás*)

Mindezek alapján az adatközlőt a kontinuumban a 2. ábrán látható szintre helyeztem.

A 3V jelű adatközlő interjújában 34 kódváltást találtam, ebből 17 könnyű kódváltás, 2 átvett kód, 1 csonka kódváltás, 2 rövid vendégnyelvi sziget és 12 hosszú vendégnyelvi sziget. Megjegyzendő, hogy ez a beszélő szinte csak angolul válaszolt az interjú során. Mindezek alapján az adatközlőt a kontinuumban a 2. ábrán látható szintre helyeztem.



2. ábra: Adatközlők a kontinuumban

A nyelvvesztéses jelenségek alátámasztják a kapott besorolásokat. Az 1M jelű adatközlő interjújában csak egy olyan magyarországi nyelvhasználatól eltérő jelenséget találtam, amely csakis nyelvvesztésnek tudható be, egy intralingvális devianciát, pontosabban tőváltozat-tévesztést:

(9) mert *telik* be a helyeket mind
Vö. Mert töltik be a helyeket mind.

A többi nyelvvesztéses jelenségnél nem lehet kizárni az angol hatását és általában ezek jelennek meg leghamarabb egy magyar–angol kétnyelvű beszédében (vö. Fenyvesi 1995): a *-t* tárgyrag elhagyása, redundáns névmások, a birtokos személyjel elhagyása, magyarországitól eltérő szórend, illetve a tárgyas és az alanyi ragozás felelőtlése.

A 2M jelű adatközlő interjújában is hasonlóakat figyeltem meg. Egy tőváltozat-tévesztést találtam:

(10) ki kellett *operálnom*
Vö. ki kellett operáltatnom

A többi nyelvvesztéses jelenségnél itt sem zárható ki az angol hatás és itt is csak a kétnyelvűek beszédében leghamarabb előforduló jelenségeket találtam.

A 3Vi jelű adatközlő esetében már többfajta magyarországi nyelvhasználatól eltérő jelenséget találtam, mind a kettős okúk között, mind a csak nyelvvesztésből eredők között. Előfordul például egy ellipszis is, feltehetőleg nyelvi hiány következtében (az adatközlő itt valaminek a típusairól beszél):

(11) van a (:long:), *meg itt kihúzni, itt elöl, meg hátul*

Vö. van a hosszú, meg olyan, amit itt elöl kell kihúzni, meg olyan, amit hátul
De előfordul már többféle esetvégződés-elhagyás és ragcsere is, pl.:

(12) reggel délig *mentiünk*, vagy 8 *órákor délig*.

Vö. reggeltől délig voltunk, vagy 8 órától délig

Ebben a példában egy szótévesztés is van: *mentiünk* (vö. voltunk).

A 3V jelű adatközlőnél már alig vannak magyarul elhangzott részletek, azok is egyszavasak, így csekély is a lehetőség nyelvvesztéses jelenség előfordulására. Ebben az interjúban a megnyilatkozás mátrixnyelve már az angol, a magyar szavak inkább

kódváltásként értelmezhetők. Ez látszik is az 1. ábrából, ha a mátrixnyelv felcserélődésének fázisait nézzük.

6 Összegzés, további kutatás

A jelen dolgozat a kódváltás és a nyelvcseré összefüggésének elméleti hátterét mutatta be, és alkalmazta a leírt modellt négy amerikai magyar kétnyelvű beszélő nyelvhasználatára.

Az Észak-Amerikába bevándorolt magyarok három hulláma közül Bakó Elemér az öregamerikások tagjaival, illetve azok leszármazottaival készítette interjút. Az öregamerikások nyelvük megtartására törekedtek, az Amerikában született generáció viszont már jobban beilleszkedett nyelvileg az amerikai környezetbe. Az amerikai magyarok tipikusan három generáció alatt kiteljesedő nyelvcserén mennek keresztül.

Néhány, a jelen dolgozat által használt definíció után a kódváltás és a nyelvcseré összefüggését Myers-Scotton (1993) Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete és Kovács (2001) Távolság Alapú Kontinuum Modellje segítségével mutattam be. Mindkettő abból indul ki, hogy a kétnyelvű diskurzusok mátrixnyelve az a nyelv, amely a kétnyelvű megnyilatkozások nyelvtani keretét meghatározza. Ebből a nyelvből származnak a kétnyelvű megnyilatkozás kötött morfémai, és ez a nyelv határozza meg a kétnyelvű megnyilatkozás morfémainak sorrendjét. A Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete megmutatja, hogyan változik át a kétnyelvű diskurzus mátrixnyelve kódváltáson keresztül, és ez hogyan vezet nyelvcseréhez. A Távolság Alapú Kontinuum Modell pedig a kódváltások mátrixnyelvtől való távolsága alapján állít fel egy kontinuumot, amely a nyelvmegtartástól a nyelvcseré felé mutat.

Végül a Mátrixnyelv Felcserélődésének Elmélete, a Távolság Alapú Kontinuum Modell és Lanstyák (2006) kódváltás-kategorizálásának egybevetése során felállított kontinuum modellbe behelyeztem 4 adatközlőt az interjúkban használt kódváltásaik alapján, és így kíséreltem meg megállapítani, hogy a nyelvcseré mely fázisában állnak. Ezt alátámasztandó elemeztem nyelvvesztéses jelenségeiket is.

A további elemzés során a többi Bakó Elemér által készített interjú feldolgozása után, egy olyan kontinuum modell felállítására töreksem, amelyben a kategóriák a jelen dolgozatban leírtaknál kifinomultabbak, és amely tartalmazza a nyelvvesztés fázisait is a nyelvvesztéses jelenségek kategorizálása, illetve ezen kategóriák és a nyelvcseré fázisainak összevetése alapján.

Irodalom

- Bakó, E.1965. On the Linguistical Characteristics of the [sic] American-Hungarian (An Outline). *Proceedings of the Fifth International Congress of Phonetic Sciences, 1964.*, Basel, New York: S. Karger 211-214.
- Campbell, L., Muntzel, M. C. 1989. The Structural Consequences of Language Death. In Dorian, N. C. (szerk.) *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press. 181-196.
- Fenyvesi, A. 1995. Language Contact and Language Death in an Immigrant Language: The Case of Hungarian. *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics* Vol. 3. 1-117.

- Fenyvesi, A. 2005. Hungarian in the United States. In: Fenyvesi, Anna (szerk.) *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 265-318.
- Fishman, J. 1966. *Hungarian Language Maintenance in the United States*. Bloomington: Indiana University.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harsányi, A. 1960/2002. Magyar néprnyelvkutatás. In: Kálnási Á. (szerk.) *Bakó Elemér: Az amerikai magyarok nyelvének kutatásáról*. Debrecen: Bakó Magyar Néprnyelvi Szótár Alapítvány. 19-22.
- Haugen, E. 1950. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language* Vol. 26. 210-231.
- Hirvonen, P., Lauttamus, T. 2000. Code-Switching and Language Attrition: Evidence from American Finnish Interview Speech. *SKY Journal of Linguistics* Vol.13. 47-74.
- Kontra, M. 1986. Az amerikai magyar kétnyelvűség kutatásának áttekintése (1906–1984). *Magyar Nyelvőr* Vol. 110. 237-255.
- Kontra, M. 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- Kovács, M. 2001. *Code-Switching and Language Shift in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Lanstyák, I. 2003. Végbement vagy elmaradt nyelvcserék nyelvi emlékei a magyar–szlovák nyelvhatáron. In: Kozma, I., Papp, R. (szerk.) *Etnikai kölcsönhatások és konfliktusok a Kárpát-medencében. Válogatás a Változások a Kárpát-medence etnikai tér- és identitás-szerkezetében című konferencia előadásaiból*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör-MTA Kisebbségkutató Intézet, 132-149.
- Lanstyák, I. 2006. *Nyelvből nyelvbe*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon.
- Poplack, S. 1988. Contrasting Patterns of Code-Switching in Two Communities. In: Heller, M. (szerk.) *Code-Switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 215-244.
- Rabec, Š. 2003. *Emberek a határon. A nyelvvesztés és nyelvlépcsülés vizsgálata szlovákiai egyetemisták körében*. Bratislava: FF UK. Szakdolgozat.
- Thomason, S. G. 2003. Contact as a Source of Language Change. In: Brian D. J., Janda, R. D. (szerk.) *Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing. 687-712.
- Thomason, S. G., Kaufman, T. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- United States Census 2000 [Elektronikus verzió]. Letöltés: 2005. április 18. <http://www.census.gov/main/www/cen2000.html>.
- Vázsonyi, E., Kontra, M. 1995. *Túl a Kecegárdán: Calumet-vidéki amerikai magyar szótár*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Információeloszlás tolmácsolt szövegekben. Egy kutatás részeredményeiről

Kusztor Mónika

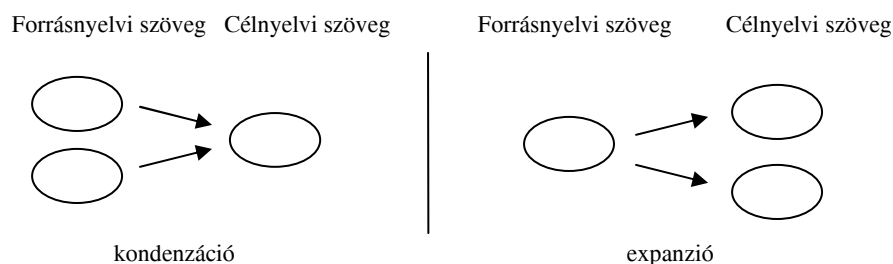
Universität des Saarlandes, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola
D-66123 Saarbrücken, im Stadtwald, 4. épület
kusztorm@yahoo.de

Kivonat Jelen tanulmány bemutatja a szerző folyamatban lévő doktori kutatásának témáját, célját, röviden vázolja annak módszertanát, és beszámol az empirikus vizsgálat részeredményeiről. A kutatás célja az információeloszlás egy aspektusának vizsgálata szinkrontolmácsolt szövegekben, angol-német nyelvpárban. Fő kérdésfeltevése az, találhatók-e visszatérő minták a szinkrontolmácsolt szövegek információs egységeinek méretére vonatkozólag a forrásnyelvi szövegek összehasonlításában, azaz jellemző módon milyen nagy információs egységekben közvetíti a tolmács az információt: inkább több kicsiben, vagy kevesebb nagyban. Több információs egység összevonását kondenzációnak, egy információs egység szétbontását expanzióknak nevezem, információs egységként a szöveg pragmatikai alapegységeit definiálva. A korpuszelemzés részeredményei szerint a szinkrontolmácsolt szövegekben az eredeti szöveghez képest inkább több, kisebb kommunikatív egység található. Az információstruktúrában bekövetkezett módosulás a legtöbb esetben együtt jár valamilyen szövegszerkezeti, szövegpragmatikai, vagy a szöveg argumentációs felépítésében megfigyelhető változással. Sok esetben a tolmácsolt szövegben kevésbé egyértelműen jelöltek, elmosódnak a kommunikatív egységek határai. Általánosan elmondható, hogy a vizsgált szinkrontolmácsolt szövegek a forrásnyelvi szövegnek inkább a szemantikai szerkezetét őrzik meg, míg a kommunikatív-pragmatikai dimenzió, az eredeti szöveg argumentatív és logikai felépítése gyakran csorbát szenved.

1 Kiindulópont, kérdésfeltevés

Folyamatban lévő doktori munkám célja az információeloszlás (*information packaging*) vizsgálata szinkrontolmácsolt szövegekben. A kutatás kérdésfeltevését az a feltevés motiválja, hogy a szinkrontolmácsolt szövegeknek megváltozhat az információs szerkezete a forrásnyelvi szövegekéhez (FSz) képest, hiszen a szinkrontolmácsolás igen komplex mentális információfeldolgozó folyamat, ami feltehetőleg nem hagyja érintetlenül a célnyelvi szöveg (CSz) információstruktúráját. Megerősíti ezt a feltételezést több, írott nyelvi közvetítés során létrejött szövegeknek, azaz fordításoknak az információs vagy kommunikatív szerkezetét vizsgáló tanulmány eredménye (pl. Fabricius-Hansen 1998, 1999, Solfjeld 1996, 2000, Klaudy 2004, Ramm 2004). Dolgozatomban az információ tagolásának egy aspektusát vizsgálom, mégpedig azt, mekkora egységekben érkezik az információ a tolmácshoz a

forrásnyelven (FNy), és a tolmács milyen nagy egységekben közvetíti azt a célnyelven (CNy). Informálisan fogalmazva a kutatás tárgya, milyen nagy „csomagokban” szállítja a tolmács a közlendő tartalmát az eredeti szöveget produkáló beszélőhöz képest. Inkább kevesebb nagyban, vagy több kicsiben. Ha két (vagy több) információs egység tartalmát a tolmács egy egységben adja vissza, azt kondenzációnak nevezem, fordított esetben expanszióról beszélek:



1. ábra Kondenzáció, expanszió

Egy egyszerű, konstruált, egynyelvű példával szemléltetve a jelenséget:

- a) Az asztalon sárga csészek álltak. vs.
- b) Az asztalon csészek álltak. Sárgák voltak.

Ha a)-t hallva annak tartalmát b) formájában adom vissza, expansziót hajtok végre, fordított esetben kondenzációt. Felmerül a kérdés, a) és b) mely szempontból azonos, vagyis mi összehasonlításuk alapja. Hiszen a) és b) természetesen a jelentés nem minden szempontjából azonos. A szövegre mint nyelvi egységre nézve referenciális, pragmatikai és strukturális (a szöveg felépítésére vonatkozó) dimenziót feltételezve (pl. Metzeltin és Jaksche 1983: 23) csupán referenciálisan azonosak: ha a befogadónak nincs ellenvetése, azaz igaznak fogadja el a példában szereplő kijelentéseket, a) és b) feldolgozása ugyanazt a kognitív képet eredményezi, a világra vonatkozó ismereteket tekintve ugyanolyan módon változik a befogadó társalgási univerzuma. Pragmatikailag és strukturálisan (szövegnyelvészeti) szemlélve azonban a) és b) különbözik egymástól. Míg b) két illokúciót tartalmaz, s így két külön igényt fogalmaz meg arra, hogy a befogadó elfogadja állításának érvényességét, a) csupán egyet. A strukturális (szövegnyelvészeti) különbséget pedig mutatja, hogy a) és b) jelláncnak különbözőek a szekvenciális tulajdonságai, azaz folytatásként megnyilatkozások különböző halmaza állja ki az akceptabilitás próbáját, vagy ugyanazon folytatás más értelmet kap. (Például az „azt hiszem” a) folytatásaként más tartalomra vonatkozik, mint b) folytatásaként.) Két példának, a)-nak és b)-nek ugyanazok az igazságfeltételei, nem cserélhetőek fel azonban minden kontextusban, különbözik az információstruktúrájuk. Vannak kutatók, akik ezt különbséget olyan fontosnak tartják a szöveg (és bármely más nyelvi jel) jelentésére nézve, hogy jelentéselméletükben a strukturális és a pragmatikai tényezőt a szemantika integráns részének tekintik, és nem külön dimenzióknak fogják fel (*pragmatique intégrée*, Anscombre és Ducrot 1983).

Az elemzés során azonosítom azt a CNy-i szövegrészt, amelyet a tolmács minden valószínűség szerint egy bizonyos FNy-i szövegrész megfelelőjének szánt. Ezen FNy-

i és CNy-i szövegrészek között vizsgálom a kondenzációt és az expanziót mint az információeloszlás aspektusait. A kondenzáció és expanzió fennállásának megállapítását követően az elemzés második lépésében annak vizsgálata következik, hogy a szöveg információs szerkezetében bekövetkezett módosulás előidézett-e szövegszerkezeti, szövegpragmatikai, a szöveg argumentatív-logikai felépítését érintő változást. A kutatás célja végső soron az, hogy feltárja a szinkrontolmácsolás mint nyelvi tevékenység eredményeképpen létrejött szövegek információszerkezetének jellegzetes tulajdonságait.

A vázolt jelenséget empirikusan vizsgálom az u.n. Pöchhacker-korpuszt elemezve, amely egy az 1990-es évek elején Bécsben tartott üzemgazdasági tárgyú konferencia beszédeit és azok szinkrontolmácsolt CNy-i megfelelőit tartalmazza angol-német nyelvpárban, összesen 115 975 szóval.

2 A kutatás módszertana

2.1 Az információeloszlás vizsgálata különböző nyelvű szövegekben

A szövegeket az elemzéshez szegmentálnom kell, mégpedig olyan egységekre, amelyek között összehasonlítható az információ eloszlása. Az összehasonlíthatáshoz szükséges *tertium comparationis* módszertanilag tiszta meghatározása különböző nyelvű szövegek információs szerkezetének vizsgálata esetén alapvető elméleti problémát jelent, hiszen megválaszolendő a kérdés, melyek lehetnek azok az információt hordozó egységek, amelyek viszonylatában vizsgálható az információ eloszlása, s mely kritériumokra épüljön meghatározásuk. A nyelv felszíni elemei (pl. mondat, tagmondat) nem használhatóak, mert azok egy adott nyelv grammatikai felépítésében gyökereznek. Olyan egységek meghatározására van szükség, amelyek függetlenek valamely konkrét nyelv rendszerétől. Ezen megfontolások összecsengenek Gauger (1989: 402ff.) megállapításával:

„Hol van két nyelv szinkron összehasonlításánál a tertium? A tertium nem lehet a materiális szint eleme. „Materiális” alatt azt értjük, amit Saussure jelölőnek („*le signifiant*“) nevez: a nyelvi jel materiális, azaz materiálisan realizálható hordozóját, amely a nyelvi jel tartalmi oldalát, a jelöltet („*le signifié*“) kifejezi. [...] A tertium, amelyet keresünk, csak tartalmi lehet, nem materiális.”ⁱ

Mindezek alapján módszertanilag problematikusak Fabricius-Hansen (1998, 1999) azon munkái, amelyekben a kutatónő norvég, angol és német nyelvű eredeti és fordított szövegekben az előforduló mondatok, tagmondatok, szavak számát alapul véve vizsgálja az információ sűrűségét és az információeloszlás egyéb aspektusait. Hiszen akkor is, ha a vizsgált nyelvek tipológiailag közel állnak egymáshoz és az eredmény végső soron megegyezik, módszertanilag elengedhetetlenül fontos annak tudatosítása, hogy a szöveg valamely funkcionális tulajdonságának vizsgálata kontrasztív elemzésben nem lehetséges formai kategóriák összehasonlításával.

ⁱ Az idézet saját fordításom német nyelvről.

Természetesen a kutatás kiderítheti bizonyos formai elemekről, hogy előfordulásuk egyértelműen jelöli a szöveg valamely funkcionális tulajdonságát. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy a formai jegyek nem okozói, csupán indikátorai a szöveg pragmatikai tagoltságának, és hogy előfordulásukat pusztán performanciahiba is okozhatja. Különösen igaz ez a szinkrontolmácsolás nehéz nyelvproduktív körülményei között létrejött szövegek esetében. A kondenzáció és expanzió vizsgálatához a szövegeket tehát funkcionális egységekre kell tagolni.

2.2 A szövegsegmentálás problémája: a diskurzus pragmatikai alapegységeinek meghatározása

A szöveg pragmatikai alapegységeinek definiálásával és elhatárolásával számos kutató foglalkozott, próbálva választ adni a kérdésre, mely formai jegyek jelzik a határait, és mely funkcionális tulajdonságokkal kell rendelkezniük. Ezen munkákat két csoportba sorolva top-down és bottom-up megközelítésekről lehet beszélni. A top-down megközelítések valamely kognitív, kommunikatív, funkcionális szempontból kiindulva közelítik meg a diskurzust, és céljuk explicite annak pragmatikai egységekre való tagolása: pl. Berrendonner (1990), Rubattel (1985, 1986, 1987), Németh T. (1996), Gülich, Heger és Raible (1974), a német modularista iskola (többek között Brandt és Rosengren 1992, Kotschi 1996). Roulet et al. (2001) a szöveg funkcionális hierarchiáját vizsgálják; a szöveg pragmatikai egységei között lehetséges funkcionális relációkról felállított taxonómiájuk segítséget nyújt a szegmentálásban (lásd az 1. korpuszrészlet elemzését). Ugyanígy hasznos a szöveg tagolásában Ducrot (1972, 1996) argumentációelemzése és polifóniamodellje, mert segít rekonstruálni a szövegek logikai szerkezetét (lásd az 1. korpuszrészlet elemzését).

Bottom-up megközelítéseknek azokat a munkákat nevezem, amelyeknek valamely formai elem a kiindulópontjuk, s ennek vizsgálják kommunikatív-pragmatikai tulajdonságait. Ezen munkák száma igen nagy, itt csak példaként említem Brandt (1990) munkáját, aki a restriktív és nem-restriktív vonatkozó mellékmondatok funkcióját elemzi. Számos szerző a kötőszói funkcióban lévő elemek pragmatikai szerepét vizsgálja (pl. Pasch 1983, Hösselbarth 1990, Németh T. 1988, Couper-Kuhlen 1996, Günthner 1993), vagy a parentetikus elemeknek és alárendelt jelláncoknak a szöveg kommunikatív szerkezetében betöltött szerepét elemzi (Brandt 1996, Reis 1993).

Ezen megközelítések a sok esetben különböző elméleti háttér ellenére hasonló eredményt hoznak a szöveg tényleges szegmentálására nézve. Konszenzus mutatkozik abban a tekintetben, hogy a pragmatikai egységek alapvető sajátja a kommunikatív cél. Ennek a gondolatnak a háttérét lényegében a többek között Grice (pl. 1957) nevével fémjelzett kommunikációelméleti felfogás képezi, amely a nyelvi kommunikáció lényegét valamely kommunikációs szándék kifejezésében látja, s amelynek központi gondolata az intencionalitás. Szakirodalmi előzmények alapján jelen kutatáshoz célszerűnek látszik olyan egységekre bontani a korpusz szövegeit, amelyek egy nyelvi cselekvést visznek véghez, más szóval egy (és nem több) kommunikatív cél elérése érdekében jöttek létre. Ezeket az egységeket a továbbiakban kommunikatív egységeknak, kommunikatív aktusoknak, vagy pragmatikai

egységeknek nevezem. (A szöveg minimális építőelemeivel foglalkozó szakirodalom áttekintéséhez vö. Atayan 2006: 109ff.)

Több kutató megállapította azt is, hogy ezek az egységek nemcsak mondatértékűek lehetnek, hanem annál kisebbek is (pl. Rubattel 1985, 1986, 1987, Brandt 1996). Arra a kérdésre, mi jellemzi azokat a legkisebb elemeket, amelyek képesek önállóan pragmatikai funkciót hordozni, Rubattel azt a választ adja, hogy ezek grammatikai szempontból fakultatív elemek, nem a jólformáltság kényszeréből vannak jelen. Informálisan szólva arról van szó, hogy egy elem vagy elemegyüttes azért jelenik meg, mert a beszélő kommunikatív szándékát hordozza, vagy csak „kényszerből”: azért, mert ott kell lennie ahhoz, hogy a megnyilatkozás jólformált legyen. Ha nem ebből a kényszerből alkot a beszélő egy jelet vagy jeláncot, azzal biztosan célja van. Mivel az önálló mondatok sohasem a jólformáltság nyelvtani kényszeréből vannak jelen, azok mindig különálló kommunikatív egységek. Potenciális jelölt továbbá minden grammatikailag fakultatív elem, bármely szabad bővítmény, akár mondatértékű, akár nem.

3 Elemzési példák a korpuszból

Az alábbiakban elemzési példákat mutatok a korpuszból, illusztrálva a szövegszegmentálás mikéntjét és példát mutatva néhány, az elemzés eddigi eredményei szerint jellemző, az információs szerkezetet érintő tolmácsstratégiára. A szövegrészletek függőlegesen kettéosztott táblázatban szerepelnek, a forrásnyelvek a bal, a célnyelviek a jobb oldalon. A német nyelvű példákhoz készítettem fordítást, amely szaggatott vonal alatt olvasható. A szövegrészletek pragmatikai egységeit sorköz választja el egymástól, kivéve az 1. korpuszrészletet, amelyben dupla függőleges vonal jelzi a kommunikatív egységek közötti határt.

A következő példa szemlélteti a jelzői funkcióban álló elemek önálló pragmatikai státuszának lehetőségét:

1. korpuszrészlet

	Und ich glaube, die Wahl von Wien im Herzen Europas war eine sehr sehr passende. ----- És úgy gondolom, az Európa szívében fekvő Bécs nagyon nagyon jó választás volt.
--	--

Az intonáció ismerete nélkül is szembetűnik az *im Herzen Europas* prepozíciós frázis, *Wien* jelzője. Grammatikailag nem kötelező elem, így potenciálisan lehetséges hordozója egy önálló kommunikatív aktusnak. Szembetűnik ezen kívül azért is, mert nem lehet restriktív, szerepe nem lehet az, hogy szűkítse a jelzett szó által jelölt denotátumok halmazát, hiszen az unikátum. Ezen kívül a beszélő nyilvánvalóan feltételezi a Bécsben zajló konferencia résztvevői részéről a város helyének ismeretét, így a jelzőnek más szerepe kell, hogy legyen. Az intonáció ismeretében ez nyilvánvalóvá válik: az *im Herzen Europas* a beágyazott nyelvi elemek tipikus intonációs tulajdonságait mutatja: szünet van előtte és utána, megváltozott (gyorsabb) beszédtempó jellemzi, a mondat intonációs íve megtörik, majd a közbeszúrás után

folytatódik, és mélyebb a hangfekvése (a beágyazott elemek intonációs jellemzőihez lásd Winkler 1969, Pittner 1995, Altmann 1981, Uhmman 1992). Mint ilyen, különálló kommunikatív egységet alkot, hiszen elhagyásával is teljesül a kijelentés fő kommunikatív célja, a közbeszúrás csak kiegészíti azt. A Bahtyin nyomán megalkotott polifóniaelmélet felől közelítve: egy beágyazott nyelvi elem mindig származhat egy a konkrét beszélőtől potenciálisan eltérő megnyilatkozási szubjektumtól, s mint ilyen, önálló kommunikatív egység (Ducrot 1996). Az idézett korpuszrészlet argumentatív szerkezetét vizsgálva ugyancsak erre a következtetésre jutunk: a szövegrészlet fő illokúciója a szervezők dicsérete, amiért Bécset választották a konferencia helyszínéül. Bécs fekvése érvként szolgál ennek az illokúciónak az alátámasztásául, a jelző tehát argumentatív értékkel bír. A beszélő attól a kommunikatív céltől indítatva alkotta, hogy érvként szerepeljen, tehát önálló pragmatikai egység. (A szöveg pragmatikai egységei között Roulet et al. (2001: 172) szerint mindig fennáll valamilyen reláció. A szerzők taxonómiája a következő relációkat tartalmazza: érv, ellenérv, újra-/másképp fogalmazás, topicalizálás, felsorolás, előkészítő egység, kommentár, magyarázat. Ha ezen relációk valamelyike fedezhető fel egy jel(lánc) és a szöveg valamely más kommunikatív aktusa között, akkor a szóban forgó jel(lánc) biztosan önálló pragmatikai egység.)

A korpusz nagyjából egynegyedének elemzése alapján jellemzően előforduló szinkrontolmács-műveletnek látszik egy FNY-i kommunikatív aktus szétbontása, vagyis az expanzió:

2. korpuszrészlet

Bin genauso überzeugt, dass ganze Generationen von Wissenschaftlern später sich ihre Habilitationen damit verdienen werden, dass sie genau dann wissen werden, warum es so, wie es jetzt läuft, nie funktionieren konnte.

I'm fully convinced that generations of scientists will write theses later on, and they will know at that time why it couldn't possibly work the way it exists now.

Ugyanúgy meg vagyok győződve arról, hogy később tudósok egész generációi azzal fogják megszerezni habilitációjukat, hogy akkor pontosan tudni fogják, miért nem működhetett ez így, ahogy most működik.

A viszonylag hosszú összetett mondatban megfogalmazott kommunikatív aktus feltehetően megértési-feldolgozási nehézséget okoz a tolmácsnak, aki két megnyilatkozásra bontja azt. Ez megkönnyítheti a tolmács munkáját, a kisebb pragmatikai egységek létrehozása kevesebb mentális energiát igényel, így több marad a szinkrontolmácsolás többi részfeladatára: megértésre, feldolgozásra, átkódolásra, a CSz létrehozására és ellenőrzésére (a szinkrontolmácsolás részfeladataira fordított mentális energiával való gazdálkodásról lásd Gile 1988, 1995 energiamodelljét).

Az expanzió egy preszupponált FNY-i tartalom verbalizálásával történik: a tolmács állítja, és nem előfeltételezi, hogy *tudósok egész generációi fognak habilitációt írni*, és ezen asszerció számára önálló kommunikatív egységet hoz létre. (Egy FNY-i megnyilatkozás preszupponált részének önálló megnyilatkozásban történő

verbalizációjához mint a szinkrontolmácsok egyik lehetséges időgazdálkodási stratégiájához lásd Kusztor 2007.)

Az expanzió nem marad szövegszerkezeti következmények nélkül: egy preszuppozíció asszercióvá alakítása nyomán megváltozik a jellánc argumentatív hozzáférhetősége, szekvenciális tulajdonságai, vagyis az, milyen tartalmú megnyilatkozások követhetik (Ducrot 1972: 124). Az igazán lényeges különbség mégsem ez. A FNy-i és CNy-i szövegrész mondanivalója megegyezik, a befogadó az egész idézett szövegrészlet értelmezése után ugyanarra az eredményre jut: a tudósok elméleteinek nem sok köze van a valósághoz. A CSz kontextuálisan helyes interpretációja azonban jóval nehezebb. A tolmácsolt szöveg preszuppozíciós struktúrája ugyanis nem tükrözi a szövegrészlet kommunikatív szerkezetét. Az, hogy *tudósok egész generációi fognak habilitációt írni*, a kommunikatív célt tekintve nem foglal el központi helyet, csupán háttérinformáció. A FSz-ben ezt jól tükrözi ennek a tartalomnak preszuppozícióként való megfogalmazása. Annak következtében, hogy a tolmácsolásban asszercióként, önálló kommunikatív egységként és nem preszuppozícióként szerepel ez a tartalom, nyitva marad az a lehetséges interpretáció is, miszerint ez a kijelentés az itt nem idézett, megelőző szövegrészre vonatkozik, az ott mondottak fontosságát emeli ki, mondván, hogy arról *tudósok egész generációi fognak habilitációt írni*. A CSz befogadója csak a második megnyilatkozás elhangzása után korrigálhatja a téves interpretációt. A tolmácsolt szöveg tehát kevesebb instrukciót tartalmaz a kontextusba illő értelmezéshez, a befogadónak a helyes interpretációhoz több mentális energiára van szüksége.

A következő korpusrészletben beágyazott nyelvi elemet tartalmazó, két kommunikatív egységből álló szövegrészlet négy CNy-i kommunikatív aktusra való szétbontása figyelhető meg:

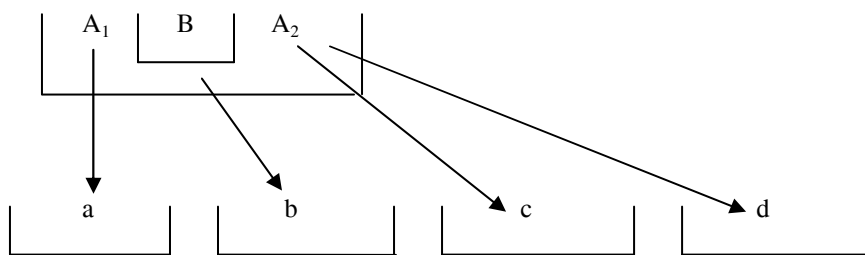
3. korpusrészlet

Die schon erwähnte Sozialenzyklika Centesimus annus, (A ₁)	I already mentioned the social encyclical Centesimus annus, (a)
übrigens im hundertsten Jahr nach der ersten grossen Sozialenzyklika Rerum novarum von Leo dem Dreizehnten, (B)	the hundredth year after the first major social encyclica Rerum novarum of Pope Leo the Thirteenth, (b)
nimmt aber auch zu allen oder fast allen Fragen der Wirtschaft Stellung, die uns hier heute aber auch weit über diesen Kongress hinaus zum Nachdenken anregen sollen. (A ₂)	and the Pope makes very interesting statements about the economy, (c) and I think these statements should lead to our consideration.(d)

A már említett Centesimus annus szociális enciklika, egyébként a századik évben az első, XIII. Leó által írt Rerum novarum című szociális enciklika után, állást foglal azonban a gazdaság minden vagy majdnem minden kérdésében is, amelyek minket itt ma de messze túl ezen a kongresszuson is gondolkodásra kell, hogy készítsenek.

Egy beágyazott elem – mivel megszakítja a mondategység folyamatosságát, és a befogadónak észben kell tartania egy még le nem zárt, megszakított megnyilatkozást, miközben értelmeznie kell a beágyazott elemet – feltételezhetően különös nehézséget jelent a szinkrontolmács számára. Különösen, ha a közbeszúrt egység viszonylag bonyolult szerkezetű, mint a fenti példában, ahol ráadásul a mondat közbeszúrás utáni része szintén hosszú és bonyolult. A tolmács több kisebb kommunikatív aktust hoz létre: a közbeszúrás fogadó megnyilatkozás közbeszúrás előtti részéből (A₁) önálló kommunikatív aktust alkot (a), verbalizálva az egzisztenciális preszuppozíciót, amelyet a melléknévi igeneves szerkezet előtt álló határozott névelő indukál (*die schon erwähnte Sozialenzyklika Centesimus annus*). A közbeszúrás ezzel megszűnik; a FSz-ben beágyazott kommunikatív aktus (B) „felemelkedik” a szöveg szintaktikai hierarchiájában. A FSz-ben a beágyazott elemnek a szöveg kommunikatív struktúrájában betöltött kevésbé fontos voltát nemcsak a parentetikus szerkezet, hanem egy lexikális elem is jelzi. Az *übrigens* (= egyébként) szó mutatja, hogy pótlólagos információ következik, amely elhagyható, amely nem képezi a mondanivaló lényegi részét, csupán azt kiegészítve fűz hozzá valami kevésbé fontosat. A CSz-ben sem szintaktikai, sem lexikai módon nincs jelölve (b)-nek a szöveg kommunikatív szerkezetében betöltött státusza, e tekintetben tehát kevésbé explicit. (Az explicitáció jelenségéhez tolmácsolt szövegekben lásd Kusztor 2003 és Kusztor/Atayan 2003.)

A FSz első kommunikatív aktusának (A) a beágyazott rész (B) utáni szakasza (A₂) szintén hosszú és összetett. A tolmács a restriktív vonatkozó mellékmondatból önálló kommunikatív egységet alkot, expanziót hajt végre. Az alábbi ábra a fenti FNy-i és CNy-i szövegrészlet kommunikatív szerkezetét szemlélteti. A felül nyitott téglalapok egy-egy kommunikatív egységet szimbolizálnak, a nyilak pedig azt jelzik, mely FNy-i kommunikatív egység tartalmát mely CNy-i kommunikatív egység/egységek adja/adják vissza. A FNy-i kommunikatív aktusokat nagybetűk (A és B), a célnyelvieket kisbetűk (a, b, c, d) jelölik. A₁ és A₂ egyetlen kommunikatív aktus (A) kettő, a beágyazott kommunikatív egység előtti és utáni része.



2. ábra A 3. korpusrészlet kommunikatív aktusai

Rövid, egyszerű szemantikai és grammatikai szerkezetű, könnyen anticipálható FNy-i megnyilatkozások esetében a 2. és a 3. korpuspéldában látott expanzióval ellentétes irányú folyamat, kondenzáció is megfigyelhető:

4. korpuszrészlet

And I'm sure you have professional translators Und ich bin überzeugt, dass das professionelle Dolmetscherteam das entsprechend ins Englische befördern wird.

And you will see what I mean. -----
És biztos vagyok benne, hogy a professzionális tolmácscsapat ezt megfelelően át fogja ültetni angolra.

A két fenti FNy-i kommunikatív aktust a tolmács egy kommunikatív aktussá vonja össze úgy, hogy a szónok első megnyilatkozásában asszercióként megfogalmazott tartalom (egy professzionális tolmácscsapat megléte) preszuppozícióként jelenik meg, a második tartalmát pedig egyetlen szó, az *entsprechend* (= megfelelően) fejezi ki.

Arról, vajon miért választotta a tolmács a kondenzációt a szintaktikailag analóg CNy-i realizáció helyett, csak feltételezéseink lehetnek. Talán elegánsabbnak tartott egy hosszabb mondatot két tömondat helyett és talán nem tudatosodott benne, hogy ezzel a megoldással csak referenciálisan nézve valósul meg ekvivalencia, több, egyéb szempontból azonban nem jön létre adekvát CNy-i változat. Arról, hogy ugyanannak a tartalomnak mások a szövegszerkezeti és szekvenciális tulajdonságai aszerint, hogy asszerció vagy preszuppozíció formájában jelenik meg, már esett szó. Jelen esetben azzal, hogy a *professzionális tolmácscsapat megléte* preszupponált tartalomává válik, és eltűnik a FNy-i melléknévre (*professional*) eső nagyon erős hangsúly, megszűnik a FSz-ben megvalósuló erősen a hallgatósághoz forduló, kapcsolatkereső attitűd is. Az idézett FSz első megnyilatkozásának kommunikációs célja, a szervezők és a tolmácsok dicsérete eltűnik, vagy legalábbis nagyon elhalványul. A szövegrészlet retorikai felépítése tehát változik: az érvelés három arisztotelészi tényezője közül az *ethos* csorbát szenved, sérül a szöveg interperszonális dimenziója.

A következő idézet a korpuszból azt mutatja, hogy több kommunikatív aktusból álló „információs csomagra” nézve is lehet expanzióról beszélni, ha az eredeti definíciótól kicsit eltérő értelemben is:

5. korpuszrészlet

Weil in den meisten übrigen Arbeitskreisen dieses Kongresses die ökonomischen, die betrieblichen und die Management- und Kapitalfragen im Zentrum stehen, sollten wir uns hier vielleicht mehr auf die Familie und auf die Familienpolitik konzentrieren. ----- Mert ezen a konferencián a legtöbb kerekasztalon a gazdasági, üzemgazdálkodási és a menedzsment- és tőkekérdések állnak a középpontban, nekünk itt inkább a családra és a családpolitikára kellene koncentrálnunk.	In most of the other working groups the economic, the operational and management and capital questions are in the center, perhaps here in this working group we ought to better concentrate on family and family policy.
---	---

Az 5. korpuszrészlet egy érv-konklúzió láncolatot tartalmaz. A *weil* (mert) kötőszó a FSz-ben rögtön a szövegrészlet elején egyértelműen jelzi ezt. A tolmács elhagyja ezt

a funkciójelzőt. A *mert* kötőszó – itt pragmatikailag egyenértékű a *mivel* kötőszóval – elhangzásával a beszélő kötelezi magát arra, hogy először mond egy érvet, azután pedig elhangzik az abból következő konklúzió. A CSz nem tartalmazza ezt a kötelezettséget, a konklúzió mégis elhangzik, így mind a két szövegrészletben egy érvet egy konklúzió követ. A *weil* kötőszó hiánya miatt a megnyilatkozások argumentatív szerepének és egymáshoz való funkcionális viszonyának azonosítása a CSz hallatán nehezebb, többek között azért, mert az első megnyilatkozás potenciálisan az idézett szövegrészt megelőző szövegből levont konklúzió is lehetne. A CSz argumentatív struktúrájának interpretációja az azt explicite jelző kötőszó hiánya miatt nagyobb mentális energiát igényel. (A szöveg argumentációs szerkezetének mint a fordítási ekvivalencia egy paraméterének kérdéséhez lásd Atayan 2007.)

4 Összegzés

Míg a fordított szövegek univerzális jegyeinek kutatása csaknem két évtizede folyik, alig néhány tanulmány foglalkozik a tolmácsolás eredményeképpen létrejött szövegek speciális tulajdonságainak feltárásával. Így van ez annak ellenére, hogy a szinkrontolmácsolás szövegek jellegzetességeinek ismerete több területen válhatna gyümölcsözővé. Elméleti téren a szinkrontolmácsolás szövegek specifikus tulajdonságainak nyelvészeti leírásával egy kis lépéssel közelebb kerülhetünk annak megértéséhez, milyen folyamatok játszódnak le a szinkrontolmácsolás fejében munka közben. Vagyis az eredményközpontú tolmácsoláskutatás kedvezően hathatna a folyamatközpontú tolmácsoláskutatás előrehaladására. A szövegközpontú tolmácsoláskutatás a tolmácsolás oktatásához is fontos segítséget nyújthat: a szinkrontolmácsolás szövegek jellegzetességeinek ismerete segíthet tudatosítani oktatóban és hallgatóban a tolmácsok bizonyos nehézségek kezelésére alkalmazott tipikus stratégiáit, valamint azok kedvező és kedvezőtlen velejáróit. Jelen kutatás részeredményei szerint a hosszú és grammatikailag bonyolult szerkezetű forrásnyelvi megnyilatkozásokat a tolmácsok gyakran több kisebb kommunikatív aktusra bontva adják vissza. Ez sok esetben feltétlenül szükséges művelet a szinkrontolmácsolás rendkívül nehéz feladatának elvégzése érdekében, de a tolmácsolóknak tudniuk kell, hogy ezzel szövegszerkezeti változásokat idézhetnek elő, s hogy a szöveg pragmatikai ekvivalenciáját ilyen esetben bizonyos más, például lexikai eszközökkel helyreállíthatják. Összességében fontos szem előtt tartani, hogy az adekvát célnyelvi szöveg létrehozásához nem csak (sőt nem elsősorban) a mondat szintjén és nem csak referenciálisan kell megteremtteni az ekvivalenciát, hanem a beszélő szándékát figyelembe véve törekedni kell megőrizni a szöveg kommunikatív, pragmatikai, argumentatív, logikai felépítését is.

Irodalom

Atayan, V. 2006. *Makrostrukturen der Argumentation im Deutschen, Französischen und Italienischen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Atayan, V. 2007. Argumentationsstrukturen – ein Äquivalenzparameter bei der Übersetzung?
In: Gil, A., Wiene, U. (szerk.) *Multiperspektivische Fragestellungen der Translation in der Romania*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 61-93.
- Altmann, H. 1981. *Formen der "Herausstellung" im Deutschen. Linksversetzung, Rechtsversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Anscombe, J. C., Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Berrendonner, A. 1990. Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique* Vol. 21. 25-36.
- Brandt, M. 1990. *Weiterführende Nebensätze. Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Brandt, M. 1996. Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten. In: Motsch, W. (szerk.) *Ebenen der Textstruktur*. Tübingen: Niemeyer. 211-240.
- Brandt, M., Rosengren, I. 1992. Zur Illokutionsstruktur von Texten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* Vol. 86. 9-51.
- Couper-Kuhlen, E. 1996. Intonation and Clause Combining in Discourse: The Case of *because*. *Pragmatics* Vol. 6. No. 3. 389-426.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Ducrot, O. 1996. *Slovenian Lectures: Argumentative Semantics*. Ljubljana: ISH.
- Fabricius-Hansen, C. 1998. Informational density and translation, with special reference to German-Norwegian-English. In: Johansson, S., Oksefjell, S. (szerk.) *Corpora and Crosslinguistic Research: Theory, Method and Case Studies*. Amsterdam Atlanta: Rodopi. 197-234.
- Fabricius-Hansen, C. 1999. Information Packaging and Translation: Aspects of Translational Sentence Splitting (German-English/Norwegian). In: Doherty, M. (szerk.) *Sprachspezifische Aspekte der Informationsverteilung*. Berlin: Akad. Verlag. 175-214.
- Gauger, H. 1989. Vom Inhalt zu den Formen. In: Cartagena, N., Gauger, H. (szerk.) *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim Wien Zürich: Duden. 399-422.
- Gile, D. 1988. Le partage de l'attention et le modèle d'effort en interprétation simultanée. *The Interpreter's Newsletter* Vol. 1. 27-33.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Grice, H. P. 1957. Meaning. *The Philosophical Review* Vol. 66. No. 3. 377-388.
- Günthner, S. 1993. '...weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen' – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. *Linguistische Berichte* Vol. 143. 37-59.
- Gülich, E., Heger, K., Raible, W. 1974. *Linguistische Textanalyse. Überlegungen zur Gliederung von Texten*. Hamburg: Buske.
- Hösselbarth, L. 1990. Äquivalenzbedingte Anforderungen an die Konfrontation kausaler Konnektive. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* Vol. 43. No. 5. 710-718.
- Klaudy, K. 2004. A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr* Vol. 128. No. 4. 389-407.
- Kotschi, T. 1996. Zur Interaktion zwischen Textkonstitutionsstruktur und Informationsstruktur in Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Gil, A., Schmitt, Ch. (szerk.) *Kohäsion, Kohärenz und Modalität in Texten romanischer Sprachen*. Bonn: Romanistischer Verlag. 1-31.
- Kusztor, M. 2003. *Grammatical Metaphors* és explicitáció a tolmácsolt szövegben. Közelítés Halliday modelljéhez. In: Kukorelli, S. (szerk.) *A nyelvtudás szerepe a változó Európában*. Dunaujváros: Dunaújvárosi Főiskola. 220-226. <http://portal.duf.hu/main.php?folderID=1164>
- Kusztor, M., Atayan, V. 2003. Az explicitációs hipotézis néhány elméleti kérdéséről. *Fordítástudomány* Vol. 5. No. 2. 5-17.
- Kusztor, M. 2007. „Ami a szünetet illeti, az most következik” – a szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiájának egy aspektusáról. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi Modernizáció*.

- Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. MANYE Kongresszus konferenciakötete 3/1.* Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem. 180-192.
- Metzeltin, M., Jaksche, H. 1983. *Textsemantik. Ein Modell zur Analyse von Texten.* Tübingen: Narr.
- Németh T. E. 1988. A kötőszók szerepe a megnyilatkozásathár vizsgálatában. *Néprajz és Nyelvtudomány* Vol. 31-32. 168-181.
- Németh T. E. 1996. *A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pasch, R. 1983. *Untersuchungen zu den Gebrauchsbedingungen der deutschen Kausalkonjunktionen da, denn und weil. LS/ZISW/A.* Vol. 104. 41-243.
- Pittner, K. 1995. Zur Syntax von Parenthesen. *Linguistische Berichte* Vol. 156. 85-108.
- Ramm, W. 2004. Sentence Boundary Adjustments in Norwegian-German and German-Norwegian Translations: First Results of a Corpus-Based Study. In: Aijmer, K., Hasselgård, H. (szerk.) *Translation and Corpora.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 129-147.
- Reis, M. 1993. Satzfügung und kommunikative Gewichtung. In: Reis, M. (szerk.) *Wortstellung und Informationsstruktur.* Tübingen: Niemeyer. 203-249.
- Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours.* Berne: Peter Lang.
- Rubattel, Ch. 1985. Polyphonie, syntaxe et délimitation des énoncés. *TRANEL* Vol. 9. 83-103.
- Rubattel, Ch. 1986. La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives. *CLF* 7, 135-148.
- Rubattel, Ch. 1987. La convention X' et la structure des unités discursives. *TRANEL* Vol. 11. 77-101.
- Solfjeld, K. 1996. Sententiality and Translation Strategies German-Norwegian. *Linguistics* Vol. 34. No. 3. 567-590.
- Solfjeld, K. 2000. *Sententialität, Nominalität und Übersetzung. Eine empirische Untersuchung deutscher Sachprosatexte und ihrer norwegischen Übersetzungen.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Uhmann, S. 1992. Contextualizing Relevance: On Some Forms and Functions of Speech Rate Changes in Everyday Conversations. In: Auer, P., di Luzio, A. (szerk.) *The Contextualization of Language.* Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 297-336.
- Winkler, Ch. 1969. Der Einschub. Kleine Studie über eine Form der Rede. In: Engel, U. et al. (szerk.) *Festschrift für Hugo Moser.* Düsseldorf: Schwann. 282-295.

A szótárhasználat jellegzetességeinek változása a fordítói tapasztalat függvényében

Lesznyák Márta

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.
mlesz@sol.cc.u-szeged.hu

Kivonat A tanulmány a fordítói kompetencia egy folyamatorientált vizsgálatának részeredményeit mutatja be. A vizsgálat célja az volt, hogy feltérképezzük, hogyan változnak a szótárhasználat jellegzetességei a tapasztalat függvényében. A segédeszköz használat a fordítói kompetencia egyik lényeges összetevője, a korábbi kutatások azonban egymásnak ellentmondó eredményeket hoztak a szótárhasználat jellegzetességeire vonatkozóan, ezért fontosnak találtuk megvizsgálni a kompetenciának ezt az aspektusát. A kutatásban 32 nyelvtanuló, egyetemi hallgató és fordító egyénileg vagy párosan, szótár segítségével fordított angolról magyarra egy újsághírt. Eredményeink szerint páros fordítás során kevesebb szótári keresésre került sor, mint egyéni fordítás során. A különbség a két csoport között azonban nem minden esetben szignifikáns. Emellett azt találtuk, hogy a tapasztalat függvényében egyértelműen csökkent a szótári keresések száma a fordítás elkészítésekor. Ez az eredmény nem csak azokat a következtetéseket erősíti meg, amelyek szerint a szakértők támaszkodnak kisebb mértékben a szótárakra, hanem ismét felhívja a figyelmet a nyelvtudás bizonyos aspektusainak fontosságára.

1 Bevezetés – a vizsgálat céljai és kontextusa

A fordítástudományon belül az egyik legnépszerűbb kutatási irányzat a fordítói kompetencia vizsgálata. Ennek több oka van: egyrészt a kutatómódszertani eszközök megkésett fejlődése miatt nagyon keveset tudunk a fordítói kompetencia mibenlétéről, másrészt a fordítóképzés rohamos fejlődése miatt jelentős igény mutatkozik a kompetencia fogalmának tisztázására és gyakorlati felhasználására.

Tanulmányunkban a fordítói kompetencia egy folyamatorientált vizsgálatának részeredményeit mutatjuk be. A vizsgálat egy nagyobb kutatásba illeszkedik, amelynek célja a fordítói kompetencia fejlődésének feltérképezése volt. A kutatás két empirikus vizsgálatot ölelt fel:

- a) egy nagymintás mérést, melyben hetedik és tizenegyedik osztályos tanulók vettek részt. Ennek során a *természetes* fordítói kompetencia fejlődését vizsgáltuk, és hogy milyen háttértényezők befolyásolják a fordítói teljesítményt. A vizsgálat az MTA Szegedi Képességkutató csoportjának egy nyelvi felméréséhez kapcsolódott.

- b) Egy kismintás adatgyűjtést, melynek során a hangosan gondolkodtatás módszerének alkalmazásával vizsgáltuk, hogyan alakul át fokról fokra a természetes fordítói kompetencia, és milyen különbségeket figyelhetünk meg laikus és hivatásos fordítók között.

Jelen tanulmány az utóbbi vizsgálathoz kapcsolódik.

2 A kutatás elméleti háttere

2.1 Folyamatorientált kutatások a fordítástudományban

A fordítástudományban a folyamatorientált kutatások az 1980-as években indultak meg. Ezt a folyamatot nagyban elősegítette, hogy a kognitív pszichológia a megelőző évtizedekben a klasszikus intropsekcio továbbfejlesztésével kialakította és elfogadottá tette a „hangosan gondolkodtatás” módszerét, amely lehetőséget nyújt a fordító mentális folyamatainak vizsgálatára.

Az elmúlt húsz évben több elismert kutató elemezte a fordítási folyamat számos aspektusát, így pl. az időbeli változókat, a segédeszközök használatát, a fordítási problémákat és a hozzájuk kötődő megoldási stratégiákat, vagy a döntéshozás elemeit (pl. Dragsted 2005, Heiden 2005, Jääskeläinen 1989, 1996, 1999, Krings 1986, 1988, Lörscher 1991, 1992, 1996, Ronowicz és mtsai 2005, Séguinot 1991, 1996, Tirkkonen-Condit 1989, 1996, 1997, 2000 stb.).

A folyamatorientált kutatások rendszerint kismintás vizsgálatok, mivel a „hangosan gondolkodtatás” módszere kevés alany esetén is igen nagy mennyiségű adatot eredményez, amelynek feldolgozása egy kutató számára akár évekig is eltarthat.

Másrésről a folyamatorientált kutatásokat jellemzi a korábbi kutatási kérdések más kontextusban való ellenőrzésének hiánya. Ennek oka az lehet, hogy a kutatóktól a tudomány mindig új kutatási eredményeket vár. Ugyanakkor a két jelenség együtt, tehát a kis minta és az ismételt kutatások hiánya, azt eredményezi, hogy a hipotézisek száma folyamatosan nő, ellenőrzésükre vagy finomításukra azonban nem kerül sor, pedig éppen a kis minták alkalmazása miatt erre nagyon nagy szükség lenne.

A kutatás megtervezésekor ezért elsősorban arra törekedtünk, hogy eredményeink összehasonlíthatóak legyenek korábbi kutatási eredményekkel. Ugyanakkor a mintavétel és az adatgyűjtés jellegzetes vonásai egyedi kérdések felvetését is lehetővé tették.

2.2 A segédeszköz használat szerepe a fordításban és megelőző kutatási eredmények

A segédeszköz használatot a legtöbb szerző a *fordítói kompetencia részének* tartja (pl. Gile 1995, PACTE 2000, 2005, Reiss 2000.). Emellett Krings (1986) klasszikussá vált tanulmányának megjelenése óta a segédeszköz használatot problémaindikátornak is tekintjük, egyben pedig problémamegoldó stratégiának is.

A segédeszköz használat igen tág fogalom, a szótárhasználat mellett szakkönyvek, párhuzamos szövegek vagy internetes források felhasználása, de a kollégától vagy szakszöveg esetén a szakembertől való segítségkérés is ebbe a kategóriába tartozik. Az azonos feltételek biztosítása érdekében azonban a segédeszköz használat a tudományos kutatásokban rendszerint a szótárhasználatra szűkül. A szótárhasználat kapcsán egyrészt mennyiségi, másrészt minőségi mutatókat szokás vizsgálni. A mennyiségi mutatók azt jelzik, hányszor fordult a fordító szótárhoz segítségért. A minőségi mutatók a szótárhasználat céljáról és mélységéről, valamint a felhasznált eszközök típusairól és számáról tájékoztatnak.

A szótárhasználat mennyiségi mutatói terén végzett korábbi kutatások eredményei némiképp ellentmondanak egymásnak. Krings (1988) és Jääskeläinen (1999) azt találták, hogy a hivatásos fordítók több szótári keresést alkalmaztak, mint a laikusok. Ezzel ellentétben Ronowicz és munkatársai (2005) szerint a fordítói tapasztalat növekedtével csökken a szótári keresések száma. Kutatásunk egyik célja az volt, hogy bizonyítékot találjunk e dilemma eldöntésére.

A minőségi mutatókat vizsgálva Jääskeläinen (1999) megállapította, hogy a hivatásos fordítók inkább használnak szakszótárakat, mint a laikusok, és nagyobb hajandóságot mutatnak arra, hogy egy lexikai egységre többször, több segédeszközben is rákeressenek (keresés mélysége). Vizsgálatunkban a mennyiségi mutatók mellett a minőségi mutatók elemzésére is törekedtünk.

3 A kutatás tanulmányhoz kapcsolódó rész céljai

A segédeszköz használatához kapcsolódóan kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk milyen különbségeket találunk a fordítók között a következő tényezők tekintetében:

- A szótári keresések száma
- A szótári keresések célja
- A használt szótárak típusai
- A szótári keresés mélysége.

4 A minta

A kutatásban összesen 32-en vettek részt, a minta összetételét az 1. táblázat mutatja. Mivel a vizsgálat középpontjában az állt, hogy hogyan változnak a fordítási folyamat jellegzetességei a tapasztalat függvényében, négy, nyelvtudás és fordítói tapasztalat szempontjából elkülönülő csoportot képeztünk az önként jelentkező résztvevőkből (ld. 1. táblázat).

	Hangos gondolkodás (TA)	Páros fordítás (PT)
Középkolás	4	2
Angol szakos	5	2 (+1)
Fordítóképzős	4	3
Hivatásos fordító	3	-

1. táblázat A minta összetétele

5 Az adatgyűjtés módszerei és eszközei

A vizsgálat során kétféle adatgyűjtési eljárást alkalmaztunk. Az egyik az úgynevezett TA (think-aloud) technika, melynek során a fordítót arra kérjük, hogy mondja ki minden gondolatát, amely fordítás során eszébe jut. A másik a páros fordítás módszere, ekkor két fordító egy célnyelvi szöveget hoz létre úgy, hogy közben meg kell beszélniük a felmerülő problémákat. Mivel a hangosan gondolkodtatás és a páros fordítás módszeres összehasonlítására egy kutatáson belül még nem került sor, a vizsgálat egyik célja éppen a két eljárás összehasonlítása volt.

A TAP típusú vizsgálat alanyai előzetes tréningen vettek részt, amelynek célja a hangos gondolkodás mibenlétének megértetése és gyakoroltatása volt. Mivel a „magunkban beszélés” valóban nem természetes folyamat, ezért a tréning a TAP vizsgálatok esetén kötelező módszertani követelmény. Páros fordítások esetén ilyen előképzésre nem volt szükség.

A vizsgálat során a résztvevők egy 182 szavas újsághírt (ld. Melléklet) fordítottak angolról magyarra szótár segítségével. A munka során a fordítók a kétkötetes Akadémiai Szótárt (angol-magyar, magyar-angol), egynyelvű szótárként az Oxford kézisótárt és egy magyar helyesírási szótárt használhattak. A fordítók fordítási utasítást is kaptak. A munkafolyamatról hangfelvételek készültek.

A fordítást követő 2-4 hét elteltével a résztvevőknek lehetőségük nyílt még egyszer javítani a célnyelvi szövegen. Az átdolgozó fázisok hanganyagát is rögzítettük. Az átdolgozás után közvetlenül a résztvevőkkel interjú készült, melynek során fordítói háttérüket és a vizsgálattal kapcsolatos tapasztalataikat térképeztük fel.

Bár a klasszikus folyamatorientált vizsgálatoknak nem része az elkészült célnyelvi szövegek értékelése, Jääskeläinen (1996, 1999) utalt rá, hogy a végzettség illetve a munkaévekben kifejezett tapasztalat nem feltétlen garantálja a jó fordítást. Ezért, ha kíváncsiak vagyunk arra, hogy milyen folyamatok állnak a sikeres fordítói tevékenység háttérében, érdemes a célnyelvi szövegek minőségét értékelni. Vizsgálatunkban ezért három értékelőt kértünk fel a fordítások minősítésére. Egy újságíró, egy fordítást tanító egyetemi oktató és egy hivatásos fordító értékelte a célnyelvi szövegeket egy három fokozatú skálán (gyenge, közepes, jó). Az eredményesség a fordítási folyamat számos tényezőjével összefüggést mutat, mint ahogy ezt majd a szótárhasználat esetében is látni fogjuk.

A több mint 26 és fél órányi hangfelvétel alapján jegyzőkönyvek készültek, az elemzéseket ezekre a jegyzőkönyvekre támaszkodva végeztük el. Az adatgyűjtés és a tapasztalat függvényében a következő változók elemzését tűztük ki célul: a fordítás időbeli mutatói, a forrásnyelvi szöveg elolvasása, a fordítási utasítás elolvasása, az

átfutások száma, a szótárhasználat jellegzetességei, a fordítási problémák száma és típusai, valamint a fordítási stratégiák.

A következőkben a szótárhasználat jellegzetességeivel kapcsolatos eredményeket ismertetjük.

6 Az eredmények

Az eredmények bemutatása során először a két adatgyűjtési technikát hasonlítjuk össze egymással, majd megvizsgáljuk, hogyan hat a fordítói tapasztalat a szótárhasználatra.

6.1 A páros fordítás és a hangos gondolkodás összehasonlítása

A *szótári keresések számának* összehasonlításakor azt találtuk, hogy a fordítás elkészítése során (1. alkalom) a párban fordítók átlagban négy alkalommal kevesebbszer fordultak szótárhoz, mint az önállóan fordítók (2. táblázat). A különbség a két csoport között nem szignifikáns, amiben szerepet játszhat a minta kis mérete. Az eltérés azonban figyelemre méltó, és azt sugallja, hogy nagyobb mintán is meg kellene vizsgálni e különbségeket. Különösképpen azért, mert – mint ahogy ezt alább látni fogjuk – a tendencia több részeredmény esetén is jelentkezik.

Az átdolgozás során a szótári keresések száma olyan alacsony volt, hogy statisztikai elemzést nem végeztünk.

	TA (n=16)	PT (n=7)
Jelentés keresése (kétnyelvű szótár)	10,00 (62,76%)	5,00 (40,44%)
Jelentés keresése (egynyelvű szótár)	0,54 (2,98%)	1,43 (17,77%)
Jelentés ellenőrzése (kétnyelvű szótár)	2,54 (15,71%)	1,57 (14,56%)
Jelentés ellenőrzése (egynyelvű szótár)	0	0
Szinonimakeresés	1,77 (16,25%)	2,43 (22,86%)
Helyesírás ellenőrzés	0,15 (1,92%)	0,29 (2,45%)
bizonytalan	0,07 (0,38%)	0,16 (1,92%)
Összes keresés	15,08 (100%)	11,00 (100%)

2. táblázat Különbségek a TA (önálló, hangos gondolkodás) és a PT (páros fordítás) eljárással fordítók között. A szótári keresések száma és céljai. Átlagok és relatív gyakoriságok.

A 2. táblázat mutatja, hogy számos különbséget találhatunk az önállóan és párosan fordítók között a szótárhasználat céljának tekintetében. A különbségek jelentős része ebben az esetben sem szignifikáns. Kivételt egyedül az ismeretlen szavak keresése az egynyelvű szótárban képez (3. táblázat).

	TA (n=13)		PT (n=7)		F(p)	T(p)
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Jelentés keresése (kétnyelvű szótár)	10,00	5,37	5,00	3,97	1,29 (0,27)	2,38 (0,03)

3. táblázat Különbségek a TA (önálló, hangos gondolkodás) és PT (páros fordítás) eljárással fordítók kereséseinek átlaga között. A kétmintás t-próba eredményei

A *minőségi mutatók* elemzése során először a *szótárhasználat céljait* vizsgáltuk. A 23 jegyzőkönyv alapján a következő célokat azonosítottuk be: ismeretlen szó jelentésének keresése (kétnyelvű vagy egynyelvű szótárban), jelentésellenőrzés (kétnyelvű vagy egynyelvű szótárban), szinonimakeresés, helyesírás ellenőrzés és végül egy „bizonytalan” kategóriát is létre kellett hoznunk, mert néhány esetben a verbális megnyilatkozások hiánya miatt nem lehetett megállapítani, miért fordult a fordító szótárhoz.

Bár a TA és a PT eljárással fordítók közötti különbségek a legtöbb esetben nem szignifikánsak, az itt talált eltérések azt sejtetik, hogy a két adatgyűjtési technika nem ekvivalens egymással. A párosan fordítók nem csak kevesebbszer fordultak segédeszközhöz, de szignifikánsan kevesebbszer szorultak arra, hogy ismeretlen szó jelentését kelljen kikeresniük kétnyelvű szótárból. A jegyzőkönyvek kvalitatív elemzése arra utal, hogy munka közben a két fordító szókinése „összeadódott”, ez eredményezhette a segédeszköz használat mennyiségének csökkenését. Két jegyzőkönyvből mutatunk be rövid részleteket ennek illusztrálásul:

„- Én a [lid]-et sem tudom.
- A [lid] az az üvegnek a teteje”
(részlet Liz és Bev jegyzőkönyvéből; angol szakos egyetemi hallgatók)

„- Mi az a [dexterity]?
- A [dexterity] az kézügyesség.”
(részlet Molly és Sam jegyzőkönyvéből; fordítóképzős egyetemi hallgatók)

A szótári keresések számának esése, és azon belül is az ismeretlen szavak jelentésének keresése terén tapasztalható csökkenés a párok esetén azért lényeges, mert arra utal, hogy a párok vagy kevesebb és más típusú problémákkal találják szembe magukat, mint az önállóan fordítók, vagy pedig, a megoldási stratégiáik változnak meg drasztikusan (esetleg mindkettő). A fordítási problémák és a hozzájuk kapcsolódó megoldási stratégiák a fordítási folyamat lényegi elemeit képezik (Krings 1986, Lörcher 1991). Ha ezek az adatgyűjtési technika eredményeként megváltoznak, ahogy ezt jelen esetben jó okunk van feltételezni, akkor a kétféle adatgyűjtésből származó adatok közvetlenül nem hasonlíthatók össze egymással. Ezek az eredmények azokat a spekulatív feltételezéseket (Kusmaul és Tirkkonen-Conditt 1995, Jääskeläinen, 2000) erősítik meg, amelyek szerint mindkét eljárás hasznos lehet, ám a TA technika az önálló fordítás folyamatiról, míg a PT technika a páros fordítás folyamatairól szolgáltat adatokat.

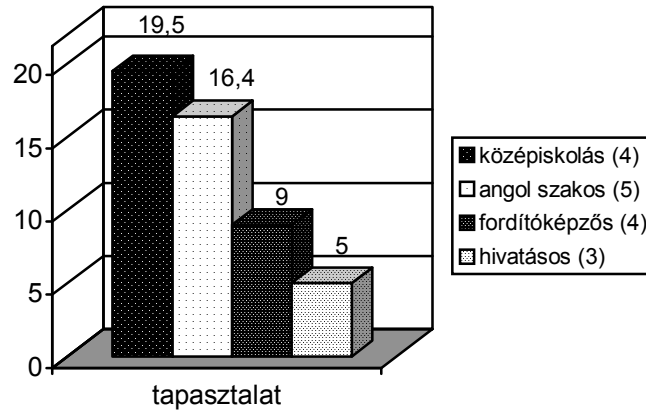
6.2 A szótárhasználat jellegzetességei a tapasztalat függvényében

Mivel a két adatgyűjtési eljárást nem találtuk egyenértékűnek, a következőkben kizárólag a hangosan gondolkodtatás technikájával gyűjtött adatokat elemezzük.

6.2.1 A szótározás mennyisége

A szótározás mennyiségét a fordítás elkészítésekor és az átdolgozás alkalmával is megvizsgáltuk. Statisztikai elemzést azonban csak az elkészítéshez kapcsolódóan

végeztünk, mert átdolgozáskor a szótári keresések száma a teljes mintában mindössze 9 volt (szemben az elkészítéskor tapasztalt 288-al).



1. ábra Az összes szótári keresések számának átlaga (1. alkalom) TA (önálló, hangos gondolkodással fordítók)

	Df	SS	F	p
Szótári keresések száma	3	482,24	8,38	0,003

4. táblázat A szótári keresések számának átlagai közötti eltérések vizsgálata. A varianciaanalízis (F-próba) eredményei. TA rész minta (önálló, hangos gondolkodás), n = 13.

A szótárhasználat egy főre jutó átlagai a fordítás elkészítése során (1. alkalom) azt mutatják, hogy a szótári keresések száma a tapasztalattal egyértelműen csökken (1. ábra). A varianciaanalízis szignifikáns különbséget mutatott a négy csoport között (4. táblázat).

Vizsgálatunk eredményei Ronowicz és munkatársai (2005) kutatási eredményeit erősítették meg, a kis minta miatt azonban az eredményekből messzemenő következtetéseket nem szabad levonni. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az egyes kutatások néhány háttérváltozó terén különböznek egymástól, ez pedig hozzájárulhat az eltérő kutatási eredményekhez. A legfontosabb háttérváltozóként a forrásnyelvi szöveget szeretnénk kiemelni. Vizsgálatunkban a fordítók általános szöveget fordítottak, amely lexikai szempontból feltehetőleg nem jelentett nagy kihívást a nagyobb tapasztalattal rendelkező fordítóknak. Más típusú szövegek (pl. szakszöveg) esetén megváltozhat a kép. A nehezebb feladat több probléma megoldásra készítheti a hivatásos fordítókat, és ez eredményezheti a szótárhasználat mennyiségének növekedését. Ez magyarázhatja pl. a jelen kutatás és Jääskeläinen (1999) vizsgálati eredményeinek eltéréseit.

Érdekességként szeretnénk felhívni a figyelmet az angol szakos hallgatók és a fordítóképzősök átlagai közötti jelentős különbségre. A kutatás egyéb eredményei is arra utalnak, hogy a két csoport között egyfajta vízválasztó húzódik meg, ami a nyelvtanulókat és a (leendő) hivatásosokat választja el egymástól.

Amint azt már említettük, átdolgozáskor mindössze 9 szótári keresésre került sor, ezért csak kvalitatív elemzést végeztünk az adatokon. A kilenc keresésből ötöt hivatásos fordítók, négyet pedig fordítóképzős hallgatók hajtottak végre. Ebből épp az ellentétes tendencia látszik kirajzolódni, mint a fordítás elkészítése során, vagyis a tapasztalattal nő a hajlandóság arra, hogy az átdolgozáskor a fordító segédeszközhöz nyúljon. Ennek hátterében feltehetőleg az áll, hogy a (leendő) hivatások másképp viszonyulnak az átdolgozáshoz, mint a nyelvtanulók, valódi munkafázisnak tekintik azt, ahol még lényegileg lehet javítani a szövegen. Erre utal az is, hogy az átdolgozás fázisa hosszabb a tapasztaltabb fordítóknál, mint a nyelvtanulóknál (Lesznyák 2006).

6.2.2 A szótárhasználat célja

A szótárhasználat céljainak átlagos előfordulását az 5. táblázat mutatja. A csoportok közötti eltérések közül kettő bizonyult szignifikánsnak, az ismeretlen szó keresése kétnyelvű szótárban és a jelentés ellenőrzése kétnyelvű szótárban (6. táblázat).

Az ismeretlen szó keresése terén talált szignifikáns különbségek arra utalnak, hogy jelentős szókincsbeli különbségek lehetnek az egyes csoportok között, ami sejtetheti az olvasási készségek és általában véve az angol nyelvi kompetencia terén meglévő különbségeket is. Nagyon fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a különbségek nem tűntek el a haladó nyelvtanuló szintje után, tehát a fordítóképzősök és a hivatásos fordítók *nem csak* fordítás specifikus készségeikben különböztek a nyelvtanulóktól, hanem a szöveg lefordításához szükséges *szókincsük is nagyobb* bizonyult. Sőt, még a hivatásos fordítók és a fordítóképzősök között is jelentős különbséget figyelhetünk meg. Ezek az eredmények a nyelvi kompetencia, azon belül is a szókincsbővítés és az olvasási készségek fejlesztésének fontosságára hívják fel a figyelmet a fordítóképzésen belül. Egyúttal óvatosságra intenek azokkal a nézetekkel szemben, amelyek a nyelvi kompetencia és a fordítói kompetencia egymástól elhatárolt, esetleg egymást követő fejlesztése mellett törnek lándzsát.

	Közép-iskolások (n=4)	Angol szakosok (n=5)	Fordítóképzősök (n=4)	hivatások (n=3)
Jelentés keresése (kétnyelvű szótár)	13,75 (69,88%)	9,80 (59,94%)	6,50 (59,18%)	3,00 (64,81%)
Jelentés keresése (egynyelvű szótár)	0 (0%)	1,40 (7,76%)	0 (0%)	0,67 (7,41%)
Jelentés ellenőrzése (kétnyelvű szótár)	4,50 (23,43%)	2,40 (15,99%)	0,75 (7,64%)	0,67 (20,37%)
Jelentés ellenőrzése (egynyelvű szótár)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Szinonimakeresés	1,25 (6,69%)	2,60 (15,36%)	1,25 (26,93%)	0,67 (7,41%)
Helyesírás ellenőrzés	0 (0%)	0 (0%)	0,50 (6,25%)	0 (0%)
bizonytalan	0	0,20	0	0

5. táblázat A szótári keresések céljainak egy főre jutó átlaga tapasztalati csoportonként. Átlagok és relatív gyakoriságok az összes keresés függvényében.

	Df	SS	F	p
Ismeretlen szó keresése (kétnyelvű szótár)	3	224,89	3,65	0,044
Jelentés ellenőrzése (kétnyelvű szótár)	3	36,82	3,72	0,042

6. táblázat A szótári keresések céljai közötti eltérések vizsgálata.

A varianciaanalízis (F-próba) szignifikáns eredményei. TA rész minta (önálló, hangos gondolkodás), n = 16.

Ezzel összhangban azt találtuk, hogy a tapasztalat függvényében csökkent a jelentés ellenőrzésének átlagos előfordulása. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a tapasztaltabb fordítók szókincse nem csak nagyobb, hanem biztosabb is; a két nyelv szókészlete között a kapcsolatok erősebbek és stabilabbak. Ez a jelenség alátámaszthatja Bell (1991) azon feltételezését, miszerint a fordítói kompetencia részét képezi egy általa „frequent lexis store”-nak nevezett mentális táár, amely azokat az ekvivalens lexikai egységeket tartalmazza mindkét nyelven, amelyek közvetlenül elérhetők a mentális lexikonban.

Átdolgozáskor a szótárhasználat elsődleges célja a szinonimakeresés volt (kilencből hét esetben). Ennek nyilvánvaló oka, hogy az átdolgozás során a fordítók már a célnyelvi szöveg megformálására koncentrálnak, és a segédeszköz használat is ezt a célt szolgálja.

A használt segédeszközök száma és a szótári keresések mélysége nem mutatott jelentős különbségeket sem a tapasztalat, sem pedig az adatgyűjtés függvényében, ezért ezeknek az eredményeknek a részletes bemutatásától eltekintünk.

6.3 A szótárhasználat és a fordítás minőségének összefüggése

A szótárhasználat mennyiségi mutatói közepes illetve erős, szignifikáns korrelációt mutatnak a fordítói teljesítménnyel mindhárom értékelő esetén (7. táblázat). A korrelációk negatív előjellel jelentkeznek, tehát minél többször kényszerült valaki szótárt használni, annál gyengébbre sikerült a fordítása. Ez természetesen azzal függ össze, hogy – amint azt láttuk – a tapasztaltabb fordítók kevesebb szótári keresést alkalmaztak. Ezek az eredmények azonban azt igazolják, hogy a tapasztaltabb fordítók nem nagyozolásból nem használták a szótárt, vagy azért, mert valamilyen idealizált profi képet szerettek volna közvetíteni magukról, hanem azért, mert alapjában véve kevesebb szótári segítséggel is jó fordítást tudtak készíteni. Ez pedig ellentmond Sirén és Hakkarainen (2002) feltételezésének, akik szerint hivatásosok akkor mutatják az automatizált feladatvégzés jegyeit, ha ezzel sztereotip elvárásoknak szeretnének megfelelni. Ezzel azonban a szerzők szerint együtt jár a teljesítmény romlása. Kutatásunkban ez nem igazolódott.

¹ Gyakran előforduló lexikai elemek tára (a szerző fordítása)

	Fordítást oktató	Hivatásos fordító	Újságíró
Szótári keresések száma	- 0,58*	- 0,82**	- 0,69**
Ismeretlen szó keresése (kétnyelvű szótár)	- 0,52*	- 0,83**	- 0,63**

7. táblázat A szótári keresések száma és a fordítói teljesítmény közötti összefüggések.

TA részmintá (önállóan, hangosan gondolkodva fordítók),

n = 16. Spearman rho. * p<0,05; ** p<0,01

Amint az várható volt, a minőségi mutatók közül az ismeretlen szó keresése mutat szignifikáns összefüggést a teljesítménnyel. Nagyságrendileg a korrelációk megegyeznek a mennyiségi mutatóknál látottakkal, és az eredmények magyarázata is hasonló.

7 Következtetések

Vizsgálatunk legfontosabb eredményei a következők:

Az egyéni és páros fordítás összehasonlítása arra utal, hogy a két adatgyűjtési technika nem ekvivalens egymással. A két csoport között tapasztalt különbségek azonban sok esetben nem bizonyultak szignifikánsnak, ezért a kérdést mindenképp meg kellene vizsgálni nagyobb mintán is. Emellett szükség lenne néhány fontos háttérváltozó (pl. nyelvi kompetencia) feltérképezésére is.

A szótárhasználat alakulása a tapasztalat függvényében a klasszikus elvárásoknak megfelelően alakult: minél tapasztaltabb volt a fordító, annál kevésbé jellemezte őt a szótár használata. Ez ellentmond néhány korábbi kutatási eredménynek (pl. Krings 1998, Jääskeläinen 1999), amit a háttérváltozók, és elsősorban a forrásnyelvi szöveg különbözősége okozhat. A korábbi és a jelen kutatási eredmények akkor egyeztethetők össze egymással, ha feltételezzük, hogy a professzionális fordítói viselkedés helyzetfüggő, és különböző kontextusokban akár egymásnak ellentmondó jellegzetességeket is mutathat.

A szótári keresések számának egyenletes csökkenése a tapasztalat függvényében, ezen belül pedig az ismeretlen szavak jelentésének keresése a szókincs bőségének, és feltehetőleg az olvasási készségek fejlettségének különbségeire hívják fel a figyelmet – még a nyelvi kompetencia feltételezeten magas szintjén is. Ezek az eredmények a fordítóképzés számára szolgálhatnak hasznos információként, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy a szótári keresések száma negatív összefüggést mutatott a célnyelvi szöveg minőségével.

Vizsgálatunk a minta kicsiny volta miatt nem tudott választ adni olyan érdekes kérdésekre, hogy milyen különbségeket találhatunk a jól és gyengébben teljesítő, de azonos tapasztalati csoporthoz tartozó egyének között. Ehhez nagyobb mintán végzett vizsgálatokra lenne szükség. Ezen belül is, elsősorban a hivatásos fordítók kategóriáján belüli egyéni különbségek feltárása szolgálhatna jelentős kutatási eredményekkel – elsősorban a fordítóképzés számára.

Irodalom

- Bell, R.T. 1991. *Translation and Translating. Theory and Practice*. London, New York: Longman.
- Dragsted, B. 2005. Segmentation in Translation: Differences across levels of expertise and difficulty. *Target* Vol. 17. No. 1, 49-70.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Heiden, T. 2005. Blick in die Black Box: Kreative Momente im Übersetzungsprozess: eine experimentelle Studie mit Translog. *Meta* Vol. 50. No. 2. 448-510.
- Jääskeläinen, R. 1989. Translation Assignment in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. In: Séguinot, C. (szerk.) *The Translation Process*. Toronto : H.G. Publications, School of Translation, York University. 87-98.
- Jääskeläinen, R. 1996. Hard Work will Bear Beautiful Fruit. A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies. *Meta* Vol. 41. No. 1. 60-74.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jääskeläinen, R. 2000. Focus on Methodology in Think-aloud Studies on Translating. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (szerk.) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 71-82.
- Krings, H.P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Krings, H.P. 1988. Blick in die „Black Box“ – Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozess bei Berufübersetzern. In: R. Arntz (szerk.) *Textlinguistik und Fachsprache Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-symposiums, Hildesheim, 13-16. April, 1987*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. 393-412.
- Kussmaul, P., Tirkkonen-Condit, S. 1995. Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR* Vol. 8. 177-199.
- Lesznyák, M. 2006. *A fordítási folyamat explicit mutatói professzionális és laikus fordítók esetén*. Előadás. Elhangzott a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson, Gödöllő, 2006. április 10-12.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- Lörscher, W. 1992. Investigating the Translation Process. *Meta* Vol. 37. No. 3. 426-439.
- Lörscher, W. 1996. A Psycholinguistic Analysis of translation processes. *Meta* Vol. 41. No. 1. 26-32.
- PACTE 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (szerk.) *Investigating Translation. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE 2005. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta* Vol. 50. No. 2. 609-619.
- Reiß, K. 2000. *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Ronowicz, E., Hehir, J., Kaimi, T., Kojima, K., Lee, D.Sh. 2005. Translator's Frequent Lexis Store and Dictionary Use as Factors in SLT Comprehension and Translation Speed – A Comparative Study of Professional, Paraprofessional and Novice Translators. *Meta* Vol. 50. No. 2. 580-595.

- Séguinot, C. 1991. A Study of Student Translation Strategies. In: Tirkkonen-Condit, S. (szerk.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna, 1988*. Tübingen: Günter Narr. 79-88.
- Séguinot, C. 1996. Some Thoughts About Think-Aloud Protocols. *Target* Vol. 8. No. 1. 75-95.
- Sirén, S., Hakkarainen, K. 2002. Expertise in Translation. *Across Languages and Cultures* Vol. 3. No. 1. 71-82.
- Tirkkonen-Condit, S. 1989. Professional vs. Non-professional Translation: A think-aloud Protocol Study. In: Séguinot, C. (szerk.) *The Translation Process*. Toronto: H.G. Publications, School of Translation, York University 73-85.
- Tirkkonen-Condit, S. 1996. What's in the Black Box? Professionalism in Translational Decisions in the Light of TAP research. in: Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast, H., Haller, J., Steiner, E. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr 251-257.
- Tirkkonen-Condit, S. 1997. Who Verbalises What: A Linguistic Analysis of TAP Texts. *Target* Vol. 9. No. 1. 69-84.
- Tirkkonen-Condit, S. 2000. Uncertainty in Translation Processes. In: Tirkkonen-Condit, S., Jääskeläinen, R. (szerk.) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting. Outlooks on Empirical Research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins 123-141.

Melléklet

A fordítási utasítás:

Fordítsa le a mellékelt szöveget úgy, hogy az egy napilapban megjelenhessen!

Konkrétumok:

A hír forrása: Reuters hírügynökség honlapja (www.reuters.com)

A hír megjelenésének időpontja: 2003. február 24.

A megjelenés helye: Délmagyarország/Délvilág leghátsó lapja (itt jelennek meg rendszerint hasonló érdekes rövid hírek a nagyvilágból)

A forrásnyelvi szöveg:

Clever Octopus Caught with Tentacle in Shrimp Jar

MUNICH, Germany (Reuters) - A common octopus in a German zoo has learned to open jars of shrimp by watching zoo attendants perform the act underwater.

Frida, a 5-month-old female octopus, opens the jars by pressing her body on the lid and grasping the sides with the suckers on her eight tentacles. With a succession of body twists she unscrews the lid.

"Depending on how tight the lid is, it takes her anything from 10 seconds to an hour to get it off," said Frank Mueller, head of the aquarium at the Hellabrunn Zoo.

Frida opens shrimp jars before the public at feeding time twice a week.

Mueller said he taught Frida the trick after he remembered seeing octopuses showing remarkable dexterity off the coast of Morocco, where he went diving when he was younger. Frida was imported from Morocco.

"We just did it in the tank a few times and eventually she cottoned on," he said. "You won't see any other marine creatures do this. She's been at it about a month now."

A székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási identitástudata

Lukács Csilla

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
1088 Budapest Múzeum krt. 4/A
lukacsilla@freemail.hu

Kivonat Tanulmányomban alkalmazott dialektológiai és szociolingvisztikai problémákkal foglalkozom, éspedig azzal a témakörrel, amely a nyelvjárási elsődleges anyanyelvváltozatú, illetőleg nyelvjárási háttérű, környezetű tanulók nyelvi/nyelvjárási attitűdjét illeti. A székelyföldi középiskolások nyelvi identitástudatát a regionális nyelvváltozatokhoz való viszonyulásmódjuk alapján vizsgálom – szociológiai változók mentén. Az empirikus kutatásom részeredményeiből kiderült, hogy a tömbmagyarságban élő székelyföldi tanulók nyelvi attitűdjét többnyire a racionális és „egészséges” nyelvszemlélet jellemzi; pozitívan viszonyulnak saját régiójuk nyelvhasználatához, nyelvi értékítéletüket áthatja a transzilvanista életfelfogás, életérzés, amely azonban nem párosul erős lokális nyelvi identitástudattal.

1 Bevezetés

A székelyföldi középiskolások nyelvi/nyelvjárási identitástudatát a területi nyelvváltozatokhoz való viszonyulásmódjuk alapján vizsgálom. Ezen témakör elemzését három kérdéscsoport köré tömörítem: hogyan ítélik meg a tanulók a) saját anyanyelvjárásukat, b) saját régiójuk nyelvhasználatát, illetve c) az anyaországi nyelvváltozatokat.

Közismert, hogy az azonnyelvi változatok között minden – normák sorozatával szabályozott, írásban kodifikált – nyelvben a „nyílt presztízsű” (Kiss 2002: 136), igényesnek, nyelvileg helyesnek, választékosnak minősített köznyelvnek van elismertsége. Vajon a kisebbségben, de tömbmagyarságban élő nyelvjárási elsődleges anyanyelvváltozatú, nyelvjárási háttérű tanulók mely nyelvváltozatokat tartják értékesnek, szépnek, követendőnek?

Mivel a nyelvi attitűd elsősorban nem nyelvi, hanem társadalmi meghatározottságú (Kiss 2002: 136; Trudgill 1997: 58), célkitűzésem feltárni a nyelvi attitűdök azon érdekes és érzékeny, társadalmilag meghatározott tartományát, amely a standard, illetőleg a nyelvjárás tagolódású nyelvhasználati kontinuumban figyelhető meg leginkább. Vizsgálatom fontosságát azon nyelvi tény igazolja, mely szerint: kisebbségi beszélőközösségekben az anyanyelv jövője múlhat a nyelvhasználók nyelvi/nyelvjárási attitűdjén (l. Bartha 1999: 123–26; Kiss 1990: 41, 2000: 193,

2001b: 251–52, 2004: 233; Kozík 2004: 93; Péntek 2003: 33; Mínya 2005: 22; Sándor 1995: 135), hiszen sok esetben a nyelvjárás az egyetlen biztosan birtokolt anyanyelvi változat. Ilyen körülmények között a nyelvjárás megbélyegzése az anyanyelv stigmatizálását jelenti, amelynek előbb vagy utóbb – az anyanyelvmegtartás szempontjából – egyértelműen negatív körülményei lesznek. Ez halmozottan igaz a felnövekvő nemzedékre, az önmaga identitását kereső fiatal korosztályra.

2 Az empirikus kutatás leírása

Vizsgálatom alapsokaságát a székelyföldi középiskolások alkotják. Egyrészt azért választottam ezt a rétegcsoporthoz, mivel figyelmem elsősorban a következő jelenségekre irányult: hogyan élnek meg a faluról városi középiskolába kerülő diákok a nyelvhasználati különbségeket, illetve a városi diákok hogyan viszonyulnak nyelvjárásban beszélő társaikhoz; másrészt, mivel ebben az életszakaszban már nagymértékben stabilizálódott nyelvi értékítéletük (l. Felde 1992: 177; Kiss 1996a: 139, 1996b: 404; Szász 1995: 39), hiteles képet kapok a tényleges nyelvi viselkedésről.

Ezek a tanulók iskolázási körülményeik folytán gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, ahol anyanyelvváltozatuk miatt pozitív, illetve negatív élmény érheti őket, ami döntően befolyásolhatja saját nyelvváltozatukhoz való viszonyulásmódjukat. A megkérdezett tanulók több nyelvváltozat „ütközőzónájában” (Kiss 2004: 231) élnek: az anyanyelvjárásnak, a köznyelvnek, valamint az ifjúsági nyelvnek a találkozási pontján. Az oktatásban mindebből kettőnek van kiemelt jelentősége: a vernakulárisnak, jelen esetben a székely nyelvjárásnak, valamint a nyelv fő változatának, a köz- és irodalmi nyelvnek.

A feltáró módszerként alkalmazott kérdőív összeállításakor az alábbi – a másodlagos nyelvi szocializáció folyamatát tanulmányozó – felmérésekből merítettem:

- az általános iskolásokra vonatkozóan: Guttmann Miklós (1996), Fülöp Lajos (1990), Kiss Jenő (1996, 2000) felméréseiből,
- a középiskolások nyelvhasználatát illetően: Sándor Anna (2000, 2001), Czibere Mária (2000), Okamoto Mari (2002), valamint Cserniczkó István és társai (2003) vizsgálataiból,
- az egyetemisták nyelvi sztereotípiát Sándor Klára, Juliet Langman és Pléh Csaba (1998) kutatta a Lambert-féle „ügynökvizsgálat” módszerével; Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998) egyetemisták körében végzett kutatásaik alapján rangsorolták a magyar nyelvjárások presztízsét.

Az utóbbi évtizedben az erdélyi fiatalság nyelvhasználatát leginkább a kétnyelvűség, a nyelvi interferenciák viszonyrendszerében kutatták. A tanulók nyelvjárásosságára, nyelvjárasi tudatára vonatkozóan nem végeztek az egész nyelvterületet átfogó felméréseket. Pletl Rita (1995) vezetésével 1993–94-ben az erdélyi magyar tanulók helyesírási kompetenciáját mérték, mely vizsgálatok eredményeiből nyilvánvalóvá vált, hogy rengeteg nyelvjárasi eredetű alakváltozat,

„hiba” fordult elő fogalmazásaikban. Mihály Orsolya (2002) a körösfői általános iskolások nyelvjárási tudatosságát vizsgálta; konklúzióként megfogalmazta, hogy az adatközlők mindegyikére jellemző a kódváltás a nyelvjárásról a köznyelvre (regionális köznyelvre), és fordítva.

A 45 (nyílt és zárt) kérdésből álló kérdőív tartalmi összetétele két – viszonylag koherens – résztémát foglal magába: 1) a tanulók nyelvi attitűdjére, nyelvi értékítéletére, valamint 2) a nyelvhasználati szokásaikra, a nyelvhasználat tudatosságára vonatkozó kérdéseket.

2.1 A vizsgálat lebonyolítása

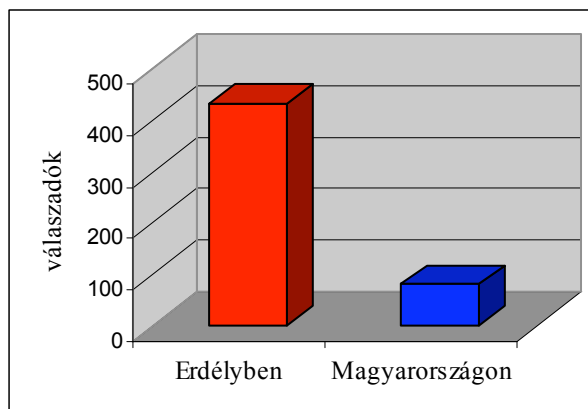
2006 tavaszán személyesen osztottam szét a kérdőíveket – két székelyföldi megye (Hargita és Kovászna) négy városának (Sepsiszentgyörgy, Kovászna, Csíkszereda, Gyergyószentmiklós) hét középiskolájában –, amelyeket magyartanárok közreműködésével töltettem ki. A rétegzett mintavételi eljárás segítségével, mindegyik városban egy jóhírű elméleti – reál és humán tagozat – és egy átlagos szakközépiskola kilencedikes és tizenkettedikes tanulói vettek részt a kikérdezésben (N=514). Egy osztályon belül az adatközlőket nem választottam ki, hanem minden esetben teljes osztállyal dolgoztam.

Az adatokat az SPSS 13.0 verziójával dolgoztam fel. Feltételeztem, hogy a tanulók nyelvi viszonyulásmódja összefüggést mutat bizonyos szociológiai változókkal, ezért mindvégig ezen változók közötti szignifikáns különbségekre koncentráltam. Ehhez nyújtott segítséget a khi-négyzet próba elvégzése.

3 Az eredmények bemutatása

Jelen tanulmányban a kérdőív 11 attitűdkérdése közül csupán 6 kérdés eredményeit ismertetem.

A nyelvváltozatok kedveltségét vizsgáló „*Szerinted hol beszélnek szebben magyarul: Erdélyben vagy Magyarországon?*” kérdésre adott válaszokból kiténik, hogy a tanulók túlnyomó többsége (84,2%, N=433) az erdélyi magyar beszédet tekinti szebbnek az anyaországéhoz képest (lásd 1. ábra). A szociológiai változók vizsgálata alapján szignifikáns különbség nem mutatható ki a nemi, a lakóhely, a korcsoport, a tagozat, illetve az anyák iskolázottsága szerinti megoszlásban, viszont az apák iskolai végzettsége jelentős összefüggést ($p=0,007$) mutat a kérdésre adott válaszokkal. Az alap- és középfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekeinek 79,2%-a, illetve 82%-a, a felsőfokú végzettséggel bíró apák gyerekeinek pedig a 92,7%-a preferálja az erdélyi beszédmódot.



1. ábra Az erdélyi és a magyarországi nyelvhasználat megítélése N=514

A tanulók nyelvi tudatosságát, metanyelvi tudását (l. Cseresnyési 2004: 124; Fodor – Huszár 1998: 196–210; Kiss 2000: 465–68; Kontra 1997: 224–32, 2003: 240–55) vizsgálva, érdemesnek találtam rákérdezni az indokokra, amelyekre alapozták döntésüket. Mindkét nyelvváltozat (erdélyi, magyarországi) minősítése a teljes elutasítástól a nyelvváltozatok helyességének, értékének leírásáig terjed; nyelvi értékítéletüket nem a „közömbös” vagy „szégyenlő-önbíráló”, hanem az „összehasonlító, elfogadó-jóváhagyó, elítélő” (Rajslí 2004: 148) magatartástípus jellemzi.

A magyarországi nyelvhasználattal szimpatizálók a következő érvekkel támasztották alá választásukat (összesen 55 nyelvi adat; megoszlási gyakoriságukat csökkenő sorrendben ismertetem):

- kevés idegen szót használnak az erdélyi magyarokhoz képest (a román nyelvi interferenciákra, az „elrománosodásra” utaltak): „Az anyaországban nem érte a nyelvet idegen nyelvi hatás”, „Erdélyben a magyar szavak keverednek a románnal”, „Azért szebb a magyarországi beszéd, mert több magyar lakik ott, és nem élnek együtt más nemzetiségű emberekkel, akiktől szavakat vegyenek át, pl. mi elrománosodtunk”, „Erdélyben egyre több román szót veszünk át a mellettünk élő románoktól”,
- szebb a kiejtésük, választékosabb és gazdagabb a szókincsük: „Jobban ki tudják fejezni magukat, helyesebben, szebben, magyarosabban beszélnek”, „Magyarországon választékosabban beszélnek”, „Helyesebben ejtik ki a szavakat”,
- nem használnak tájszavakat: „Ott köznyelven beszélnek, nem pedig tájnyelven”, „Erdélyben tájszólásosan beszélnek egyes területeken”,
- Magyarország, a magyar nyelv „bölcsője”: „Magyarország a magyar nyelv hazája”, „Magyarország a magyar nyelv otthona”,
- modernebb nyelvváltozat; gyorsabb nyelvfejlődés jellemzi: „A gazdasági fejlődés miatt a nyelv is modernebb, fejlettebb”, „Ott jobban fejlődik a nyelv”.

Az erdélyi nyelvhasználat szépségét érvek tömkelegével (518 nyelvi adattal) támasztották alá:

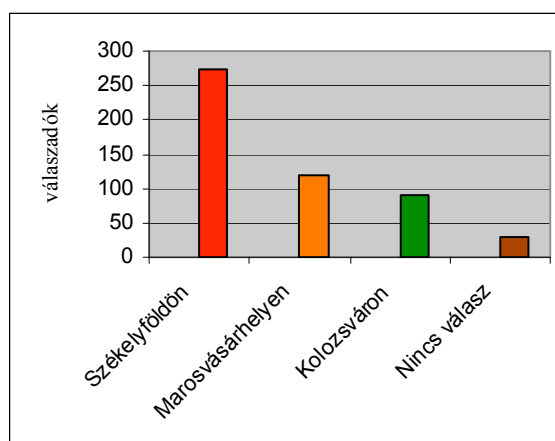
- a) az erdélyiek kiejtése szebb, helyesebb és érthetőbb, ugyanis: – a hanglejtés, a hangsúly „magyarosabb”, „helyesebb”, „nem éneklő”, „nem nyávogó”: „Az erdélyi magyarok nem éneklék el a szavakat, a hangsúlyt az első szótagra teszik, ezért nem tűnik úgy mintha mindig nyávognának”, „Megőrzik a helyes -e hang képzését és sokkal kellemesebb a fülnek az itt beszélt magyar”; – a beszédtempó lassúbb: „Az itt élő emberek általában jól hangsúlyozzák a szavakat, míg a magyarországiak a rossz hangsúlyozás mellett elnyújtják, sokszor hadarják a szavakat”; – jobban artikulálnak, érthetőbben és tisztábban beszélnek: „Az erdélyi magyarok szebben és érthetőbben ejtik ki a szavakat”, „Nem vagyok elfogult csak azért, mert én is erdélyi vagyok, de az erdélyiek tisztábban beszélnek”; – nem „urizálva”, „affektálva”, „finomkodva”, „nyájasan”, „nyafogva”, hanem „egészségesen”, „ízesen”, „zamatosan” és „természetesen” beszélnek: „Nem selypítünk”, „Az erdélyiek magyarul beszélnek, nem török ki a nyelvüket és nem nyafogó, nyalazó a beszédük”, „Mintha flegmatikusan beszélnének Magyarországon, míg Erdélyben rendesen”,
- b) az erdélyiek szóincse szebb, mivel: – kevés idegen szót használnak (az erdélyi magyar nyelvhasználatra gyakorolt román nyelvi hatást kisebbre becsülik, „megbocsáthatóbbnak” vélik, csak 4 tanuló említette): „A magyarországi nyelvbe túl sok idegen szó keveredett”, „Lehet, hogy átvettünk román szavakat is, mint pl. murok stb., de szerintem mégis szebben beszélünk”, „Az erdélyi beszéd szebb, mert nem keverik a német és angol nyelvvel, néhol esetleg a románnal”, „Itt tisztábban megmaradt a nyelv és itt kevésbé használják a link, idegenből átvett szavakat”; – megőrizték a beszédhagyományokat, az archaizmusokat, a szavak „eredeti”, „ősi” alakját, valamint tájszólásban beszélnek: „Az embereknek itten még megmaradt a tájszólásuk, s az igazi magyar beszéd ebben rejlik”, „Az erdélyi emberek megtartották a régebbi szavakat, amelyek szebbé teszik a nyelvet”, „Ez az igazi ősi magyar nyelv, külső hatások nélkül”, „Erdélyben jobban megmaradt a nyelv eredeti mivoltában”, „Nincs annyira elmodernizálódva”; – közelebb áll a köz- és irodalmi nyelvhez, nyelvtanilag helyesebb, ugyanis a magyarországiak szóhasználatában gyakoriak a „rövidítések”, illetve „a személynevek előtt határozott névelőt használnak”: „A beszédünk közelebb áll a köznyelvhez”, „Irodalmi nyelven beszélünk egy kis tájszólással fűszerezve”, „Az erdélyi emberek annak ellenére, hogy tájszólással beszélnek, jobban betartják a nyelvtani szabályokat (pl. Magyarországon a névelő fölösleges használata személynevek előtt)”; – kevés trágár kifejezést használnak: „Magyarországon sokkal több vulgáris szót használnak”; – illemtudóbbak a beszélők, mert magázódnak: „Erdélyben nem tegezik egymást olyan könnyen az emberek”,
- szubjektív érzelmi kötődésüket fejezik ki: „Itt születtem, ezzel vagyok megszokva és ezért tartom helyesnek”, „A magyar nyelv itt azért szebb, mert kisebbségben élünk és jobban értékeljük, tiszteljük”, „Ezt tanultam

meg legelőször s számomra ez az anyanyelvem”, „Persze, hogy az erdélyi a szebb, ezt használom minden nap”.

Észrevehettük, hogy a) a nyelvi attitűd összetevői (l. Kiss 2002: 135) mennyire nyilvánvalóan kibontakoztak az indoklásokból: túlsúlyban tárgyi tudásukkal, előismereteikkel bizonyították nyelvi értékítéletüket; b) felértékelődött az identifikálás, az együvé tartozás lehetőségeit biztosító székely nyelvjárásnak „társadalmijegy-szerepköre” (Kiss 2004: 237, 2001a: 5; Cseresnyési 2004: 124); c) a tanulók pozitívan viszonyulnak saját régiójuk beszédmódjához (vö. Sándor Anna szlovákiai középiskolások körében végzett kutatási eredményeivel, 2001: 91); d) a székelyföldi középiskolások többsége nem azonosítja a köznyelvet a magyarországi nyelvhasználattal; e) a „szép” és „helyes” érték kategóriák nem különülnek el válaszaikban (l. Imre 1963: 279).

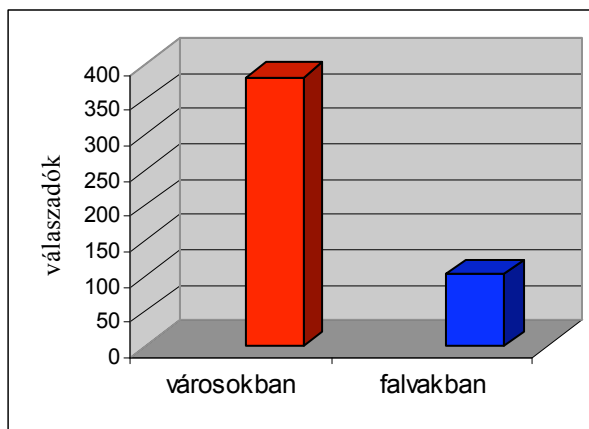
Az erdélyi nyelvváltozatok közül („*Erdélyben hol beszélnek legszebben magyarul?*”) a tanulók 53,3%-a a székelyföldi, 23,3%-a a marosvásárhelyi, 17,3%-a a kolozsvári nyelvhasználatot véli a legszebbnek (lásd 2. ábra). 5,7%-uk nem válaszolt a kérdésre (N=29).

A korábban hangoztatott nyelvi sztereotípiák, mely szerint Erdélyben a kolozsváriak beszélnek a legszebben magyarul, a székelyföldi középiskolások körében érvényét veszítette.



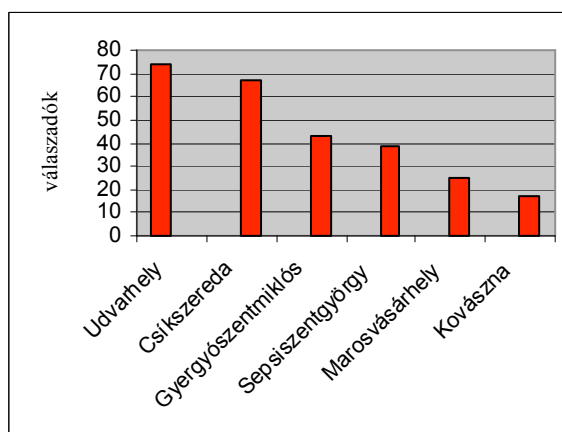
2. ábra Az erdélyi nyelvváltozatok megítélése N=514

A „*Székelyföldön hol beszélnek szebben: városokban vagy falvakban?*” kérdésre adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a tanulók 74,3%-a (N=382) a székelyföldi városok nyelvhasználatát tartja szebbnek a falvakéhoz képest (19,8%, N=102). 0,4%-uk (N=2) mindkettőt jelölte, 3,9%-uk (N=20) nem válaszolt a kérdésre (lásd 3. ábra).



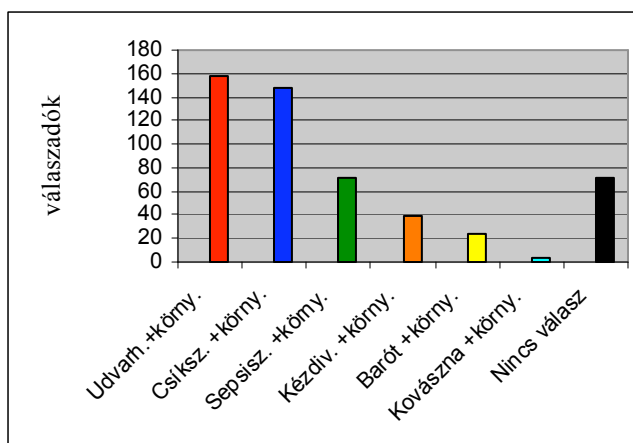
3. ábra A székelyföldi városok, illetve falvak nyelvhasználatának megítélése N=484

A székelyföldi városok nyelvhasználata közül („*Melyik székelyföldi városban beszélnek a legszebben?*”) legszebbnek a székelyudvarhelyi beszédmodot minősítik. Ezen eredmény meglepő számomra, ugyanis a megkérdezettek közül senki sem székelyudvarhelyi vagy környéki, azaz a tanulók szebbnek vélik saját kistérségük nyelvhasználatánál. Ezt az is bizonyítja, hogy a megkérdezett városi tanulók közül a legtöbb (N=93) sepsiszentgyörgyiek, mégis a rangsorban Sepsiszentgyörgy csak a negyedik helyet foglalja el. A második helyen Csíkszereda szerepel, csupán 2,2%-kal marad el a második helyezettől. A válaszok megoszlási gyakorisága kismértékű eltéréseket mutat: a tanulók 24,6%-a a székelyudvarhelyi, 22,3%-a a csíkszeredai, 14,3%-a a gyergyószentmiklósi, 13%-a a sepsiszentgyörgyi, 8,3%-a a marosvásárhelyi és 5,6%-a a kovásznai nyelvhasználatot tartja szépnek (lásd 4. ábra).



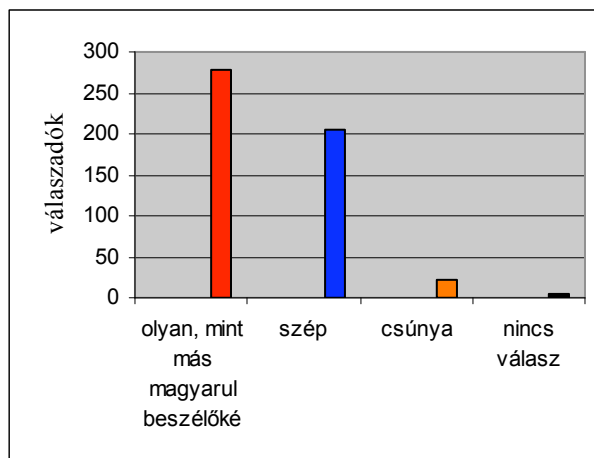
4. ábra A székelyföldi városok nyelvhasználatának megítélése N=300

A következő kérdés eredményei („*Szerinted a székelyföldi nyelvjárások közül melyik a legszebb?*”) az előbbihez hasonlóak, a székelyföldi nyelvjárás csoportok közül az udvarhelyit és környékit tartják a legszebbnek (lásd 5. ábra). Ezt a kérdést az adatok hitelességét ellenőrző kontrollkérdésnek is szántam, amelyet az attitűdkérdésektől elszakítva, a kérdőív végére helyeztem el. Az első két helyezett (Udvarhely és Csíkszereda) közötti 2,2%-nyi eltérés a kontrollkérdés esetében 2,3%-ra módosult, azaz az adatok nagymértékben megbízhatóak. Mindkét kérdés esetében tehát a rangsorban az első helyezett az udvarhelyi, illetve környéki (a tanulók 30,7%-a szerint), a második a csíkszeredai és környéki (a tanulók 28,7%-a szerint) nyelvhasználat. 13,8%-uk a sepsiszentgyörgyi és környéki, 7,6%-uk a kézdivásárhelyi és környéki, 4,7%-uk a baróti és környéki, valamint 0,6%-uk a gyergyószentmiklósi és környéki táji nyelvváltozatot véli a legszebbnek. A tanulók 13,9%-a nem válaszolt erre a kérdésre.



5. ábra A székelyföldi nyelvjárás csoportok megítélése N=514

Az utolsó kérdésre („*Szerinted milyen a saját településed magyar beszéde?*”) adott válaszaikban a tanulók saját településük nyelvhasználatát minősítik. 54,3%-uk „olyan, mint más magyarul beszélőké” kategóriát jelölte meg, 40%-uk szépnek, 4,3%-uk csúnyának ítéli meg. 1,2%-uk nem válaszolt a kérdésre (lásd 6. ábra). Csúnyának leginkább a Kovászna megyeiek ($p=0,00$) és a humán tagozatosok ($p=0,01$) vélik a Hargita megyei diákokhoz, illetve a reál tagozatosokhoz képest.



6. ábra A lakóhely nyelvhasználatának minősítése N=514

4 Következtetések

Némely kérdés esetében jelentős válaszkülönbségek mutatkoztak az alábbi szociológiai változók alapján: a tanulók neme, évfolyama, tagozata, a lakóhely típusa, a középiskolások megyék szerinti megoszlása, valamint a szülők iskolázottsága szerint. Ezen változók esetében a khi-négyzet próba értéke 0,05-nél kisebb, azaz a válaszok közötti különbségek nem véletlenszerűek.

A fenti kérdésekre kapott válaszok kiértékelésekor megvizsgáltam, hogy mely szignifikáns változók fordulnak elő a legtöbbször. A két leggyakoribbat említtem meg:

- 1) a középiskolások megyék szerinti megoszlása: mind a hat kérdés kapcsán erős szignifikáns különbség (1. kérdés: $p=0,00$; 2. kérdés: $p=0,001$; 3. kérdés: $p=0,03$; 4. kérdés: $p=0,00$; 5. kérdés: $p=0,00$; 6. kérdés: $p=0,00$) mutatkozik a Kovászna, illetve a Hargita megyei tanulók válaszaiban:
 - a Kovászna megyei középiskolások közül sokkal többen tartják szebbnek az anyaországi nyelvhasználatot,
 - sokkal kevesebben tartják szebbnek a székelyföldi nyelvhasználatot a Hargita megyei társaikhoz képest, illetve
 - annak ellenére, hogy az összmintát tekintve többségben vannak, mégsem a saját kistérségük nyelvváltozatát, anyanyelvjárását, hanem a Hargita megyei udvarhelyi és környéki beszédet vélik a legszebbnek.
- 2) a tagozat szerinti megoszlás: négy kérdés esetében jelentős (2. kérd.: $p=0,033$; 3. kérd.: $p=0,00$; 4. kérd.: $0,041$; 5. kérd.: $p=0,01$) a humán, a reál, illetve a szakiskolások válaszai közötti különbség. Meglepő, hogy a humán tagozatosok közül tartják a legtöbben csúnyának saját településük nyelvhasználatát, annak ellenére, hogy ők tanulnak nagyobb óraszámú nyelv- és kommunikációs ismereteket.

Összességében tekintve kijelenthetjük, hogy a tanulók pozitívan viszonyulnak saját régiójuk nyelvhasználatához, nyelvi értékítéletüket áthatja a transzilvanista életfelfogás, életérzés, amely azonban nem párosul erős lokális nyelvi identitástudattal. A székelyföldi pedagógusokra, főként magyartanárokra hárul a felelősség, hogy megfelelő szakértelemmel és tapintattal erősítsék a tanulók „régiónkénti nyelvi tudatát” (Tolcsvai 1998: 15–24), tudatosítsák a tanulóknak az anyanyelvjárásukhoz, az elsődleges anyanyelvváltozatukhoz való pozitív viszonyulásmódot.

Irodalomjegyzék

- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cseresnyési, L. 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Felde, Gy. 1992. Nyelvérzék és normatudat egy általános iskolai tanulók körében végzett felmérés tükrében. In: Kemény, G. (szerk.) *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 177-191.
- Fodor, K., Huszár, Á. 1998. Magyar nyelvjárások presztízisének rangsora. *Magyar Nyelv* Vol. 94. No. 2. 196-210.
- Fülöp, L. 1990. Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 207. 63-66.
- Guttman, M. 1996. A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 207. 108-113.
- Imre, S. 1963. Hol beszélnek legszebben magyarul? *Magyar Nyelvőr* Vol. 87. No. 3. 279-283.
- Kiss, J. 1990. A nyelvjárások mai élete, szerepük a köznyelv formálásában. In: Fekete, P., V. Raisz, R. (szerk.) *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 189. 60-62.
- Kiss, J. 1996a. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* Vol. 92. No. 1. 138-151.
- Kiss, J. 1996b. Nyelvjárás és köznyelv: általános iskolások nyelvi tudatosságának vizsgálata nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* Vol. 92. No. 4. 403-415.
- Kiss, J. 2000. *Magyar nyelvjárástani kalauz*. Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 3. Budapest: ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Kiss, J. 2001a. *Dialektológia és nyelvtudomány: hagyomány és korszerűség*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Kiss, J. 2001b. A regionális nyelvhasználat és vizsgálata. In: Kiss, J. (szerk.) *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 175-256.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss, J. 2004. Nyelvjárásművelés. In: Balázs, G. (szerk.) *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 229-244.
- Kontra, M. 1997. Hol beszélnek legszebben és legcsúnyábban magyarul? *Magyar Nyelv* Vol. 93. No. 2. 224-232.
- Kontra, M. 2003. Kitekintés: politika, igazságszolgáltatás, emberi jogok, iskola. In: Kontra, M. (szerk.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó. 323-335.
- Kozák, D. 2004. A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák, I., Menyhárt, J. (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 93-124.

- Mihály, O. 2002. *Általános iskolások nyelvhasználata és nyelvi attitűdje*. Szakdolgozat. Kéirat. Kolozsvár.
- Péntek, J. 2003. Státusz, presztízs, attitűd és a kisebbségi nyelvváltozatok értékelése. In: Péntek, J., Benő, A. (szerk.) *Nyelvi kapcsolatok, nyelvi dominanciák az erdélyi régióban*. Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 1. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége. 32-39.
- Pletl, R. 1995. A magyar helyesírás és fejlődése (az 1993–94. évi romániai felmérés adatainak tükrében) az általános iskola V. osztályától a líceum XII. osztályáig. *Kétnyelvűség* Vol. 3. No. 1. 9-25.
- Rajslí, I. 2004. Nyelvjárásvesztés és attitűdváltás a vajdasági magyar fiatalok körében. In: A. Jászó, A. (szerk.) *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 146-152.
- Sándor, A. 2000. *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Sándor, A. 2001. A nyelvi attitűd kisebbségben. *Magyar Nyelv* Vol. 99. No. 4. 87-95.
- Sándor, K. 1995. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola. *Regio* 4. 121-148.
- Sándor, K., Pléh, Cs., Langman, J. 1998. Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai. *Valóság* Vol. 41. No. 8. 29-40.
- Szász, M. 1995. Nyelvérték és normatudat a Székelyföldön. *Kétnyelvűség* Vol. 3. No. 2. 39-50.
- Trudgill, P. 1997. *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.

Tanulásban akadályozottak beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata

Macher Mónika

ELTE Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelvészeti Doktori Program
Pszicholingvisztika alprogram
mmacher@freemail.hu

Kivonat Mivel a tanulásban akadályozott gyermekek esetében a percepció bázis zavartalan kialakulását és működését számos tényező akadályozhatja, beszédészlelésük és beszédmegértésük szintjét különösen fontos vizsgálni. Célzott vizsgálat nélkül az ilyen jellegű problémák rejtve maradhatnak, a kezeletlen zavar pedig az iskola elvégzésének lehetetlenségéhez vezethet. A jelen kutatás elsődleges célja az volt, hogy 43 gyermek GMP-vizsgálata alapján feltárjam, milyen mértékben marad el a hétéves és tízéves, ép beszédprodukciójú tanulásban akadályozott tanulók teljesítménye az életkori sztenderdtől a percepció különböző szintjein, valamint hogy a kisiskolás években történő fejlődésről adatokat kapjak. A vizsgált gyermekeknél zavart, illetve súlyosan elmaradott percepció működéseket regisztráltunk, fejlődés esetükben alig tapasztalható.

1 Bevezetés

Az enyhe fokú értelmi fogyatékosnál tágabb értelmű tanulásban akadályozottság a személyiségfejlődés külső és belső feltételeinek állandó kölcsönhatásában kialakuló állapot, tartós-átfogó nehézség. Ezek a gyermekek a speciális pedagógiai segítséget igénylők legnagyobb számú csoportját alkotják, a hazai általános iskolákba járó gyermekek közel 15%-át. A tanulási akadályozottság megmutatkozik a különböző képességek fejlődésének lelassulásában, zavaraiiban. Az intelligenciavizsgálatokban ezek a gyermekek a normál övezeti érték alatt, 70-84 IQ-pont között teljesítenek. Esetükben a következő területeken tapasztalható eltérés:

- kognitív képességek: észlelés, emlékezés, koncentráció, logikai műveletek, problémalátás
- motoros és orientációs képességek
- emocionális és szociális képességek
- kommunikációs képességek: beszédértés, szókincs, grammatikai szerkezetek, szövegalkotás, metakommunikáció és önkifejezés hiányosságai (Englbrecht-Weigert 1991).

A biológiai és pszichikus funkciók kevésbé jó működése az iskolai tanulási helyzeten kívül is megfigyelhető ezeknél a gyermekeknél, a fejlődés korai szakaszában megkezdődhet a tanulás eredményességét akadályozó oksági láncolat kialakulása (Mesterházi 1998).

A gyermek nyelvelsajátítása folyamán szoros kapcsolatban fejlődik az artikulációs és percepciós bázis. Percepciós bázison azt a nyelvspecifikus működésmechanizmust értjük, amelynek során az elhangzott közléssorozatot feldolgozzuk, mégpedig úgy, hogy a nyelvi sajátosságok meghatározók és hatnak a fiziológiai rendszer működésére. Ennek megfelelően a folyamat általános, nyelvfüggetlen vázára erősen nyelvfüggő szabályrendszer kapcsolódik.

A hierarchikus építkezésnek megfelelően (Gósy 2005) a beszédfeldolgozási működés kétféle lehet, az éppen adott megértési feladattól függően. Lehet olyan, hogy az egymásra épülő szinteken végbemenő működés eredményei jutnak az egyre magasabb szintekre és eredményezik a végső megértést és értelmezést. Lehet azonban olyan, hogy csaknem párhuzamosan zajlanak a különböző szintű működések, s csaknem egyidejűleg jut az összes eredmény a legmagasabb szintre, ahol összegződik, s ennek következménye a végső értelmezés - ez a nagyobb gyermek és felnőtt beszédértésre jellemző -. Az első folyamat érvényesül az anyanyelvét elsajátító gyermek beszédmegértésekor, illetve felnőtt korban a nehezebb szövegek feldolgozásakor.

Melyek azok a műveletek és részfolyamatok, amelyeket a beszédészlelés és beszédmegértés során el kell végezni? Elsőként a hallott közlés különálló egységeit kell meghatározni. Ez a szegmentálás, vagyis a szavak kezdetének és végének pontos felismerése, illetve a szónál kisebb részek azonosítása, mint szótag, hangkapcsolat, beszédhang elkülönítése. A hallási elemzést egy felismerési-elképzelési terv követi a beszédészlelés és -megértés szintjein. Ez utóbbi egyszerre három síkon folyik: az észlelés (akusztikai, fonetikai, fonológiai) szintjén, majd a szintaktikai és szemantikai elemzés szintjén. A szemantikai elemzés visszahat az észlelésre, a szintaktikai műveletekre, a szintaktikai pedig ugyancsak az észlelésre. A hallás az akusztikai ingereket azonosítja, az ép hallás pedig biztosítja a hierarchikusan ráépülő szintek működését. A beszédfeldolgozási mechanizmus zavaráról akkor beszélünk, ha az elhangzott közlés azonosítása gátolt, korlátozott, az értelmezés nem pontos. A napi interakciókban megfigyelhető esetleges reakcióhiány, téves reakció, gyakori visszakerdezés egyértelműen utalhat a feldolgozás hibájára, lassúságára. A figyelmetlen, túlzottan játékosnak tűnő vagy viselkedési zavart mutató gyermekek jelentős részénél ezek a felszíni jelenségek a megértés nehézségeiből fakadhatnak.

A tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelésének és -megértésének minőségét többszörösen fontos vizsgálni, mert esetükben a percepciós bázis zavartalan kialakulását, működését számos tényező akadályozhatja és mert célzott vizsgálat nélkül a probléma rejtve maradhat, kezeletlen zavar esetén pedig az iskola elvégzésének képtelenségét is jelentheti.

A beszéd percepcióját tekintve az anyanyelv-elsajátítás folyamatában 5-6 éves korra egyértelművé válik a magyar beszédhangok felismerésére, függetlenül attól, hogy ki ejti azokat ki, vagy milyen hangkörnyezetben fordulnak elő. A kisiskolás gyermek képes arra, hogy a megfelelő grammatikai, szintaktikai kapcsolatokat felismerje és alkalmazza.

Az iskolai tanulás, az írott nyelv elsajátítása, a célzott feladatok gyorsítják ezt a folyamatot, de csak abban az esetben, ha az iskolába lépő gyerek beszédfolyamatai életkori szinten vannak. Bekövetkezik a hangszintű szegmentálás, vagyis a gyermek képessé válik a hangsorban a különböző magánhangzók és mássalhangzók felismerésére. Tudatossá válik a szó szerepe, ami azt jelenti, hogy a hangzó beszéd a

folyamatos akusztikai ingerből fokozatosan szavak sorozatává válik a gyermek számára. A hangkörnyezettől és hangtípustól függetlenné válik a beszédhang-differenciálás. A felsoroltakat nevezzük nyelvi tudatosságnak, ezeknek a kialakulása szükséges az írott nyelv sikeres megtanulásához.

Iskoláskorban az említett folyamatok egyre automatikusabbak, gyorsabbak és biztosabbak lesznek, a felnőtt mechanizmust mindinkább megközelítő működések mennek végbe (Gósy 2000). Vizsgálatom elsődleges célja az, hogy feltárjam, milyen mértékben marad el a tanulásban akadályozott ép beszédprodukciónjú gyerekek beszédészlelési és -megértési teljesítménye az életkori sztenderdtől, valamint hogy a 7 és 10 éves kor közötti fejlődésről adatokat kapjak.

2 Kísérleti személyek, anyag és módszer

A 2005/06-os tanév folyamán 22 fő 7 éves és 21 fő 10 éves, ép hallású tanulásban akadályozott gyermeket diagnosztizáltam két vidéki és két budapesti általános iskolában, ekkor mindannyian 1., illetve 3. és 4. osztályos tanulók voltak. Az adatok statisztikai feldolgozását Windows 2005 és Excel 11.0 szoftver segítségével számítottam ki.

A vizsgálat anyagául szolgáló GMP-diagnosztikát dr. Gósy Mária fejlesztette ki (Gósy 1995/2006). Ezzel a sztenderizált eljárással a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamata vizsgálható 3-13 éves kor között. A kapott adatok alapján a beszédmegértési működéssorozat jól jellemezhető, ezáltal az ép fejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradottól, a zavart folyamattól. A GMP tesztsomag nyolc altesztjét alkalmaztam, az eredmények értékelését a tesztsomag életkori sztenderdjei alapján végeztem el, az elvárható eredmény 7 éves kortól minden altesztben 100%. A GMP-diagnosztikában nincs egyetlen mutató a gyermek összes folyamatműködésének jellemzésére. Az egyes tesztekben nyújtott teljesítmény alapján a vizsgáló személy egyértelmű képet kap a gyermek beszédfeldolgozási szintjeiről. A felhasznált tesztek a következők voltak: a beszédészlelés akusztikai, fonetikai és fonológiai szintjéről a GMP2 mondatazonosítás zajban, a GMP3 szóazonosítás zajban, a GMP4 szűrt mondatok azonosítása és a GMP5 gyorsított mondatok azonosítása altesztet adtak információt. Szükség esetén elvégeztem a GMP6 természetes mondatok azonosítása altesztet is. A szerialitás felismerési és reprodukálási képességét a GMP10 alteszttel mértem. A szövegértést a GMP12, míg a mondatértés minőségét a GMP16 alteszt elvégzésével állapítottam meg.

3 Eredmények

3.1 A beszédészlelés vizsgálatának eredménye

A zajos mondatok azonosítása (GMP2) a beszédészlelés akusztikai szintjének vizsgálatára alkalmas. A teszt sor első altesztje, ezért nem hagyható figyelmen kívül a gyermekek feladatértésének gyengesége. Erre utal, hogy az első mondat megismétlése minden gyermeknek problémát okozott. Kiemelkedő nehézséget okozott továbbá a tárgy-állítmány-alany szerkezetű mondat azonosítása. Ezt a bonyolultabb morfológiai,

szintaktikai felépítésű mondatot egyetlen 10 éves tudta helyesen megismételni. Így lett *Az őzikét kergeti az oroszlán* mondatból *Gyöngyikét, Györgyikét, kutyát, ürgét, illetve Bözsikét...* míg néhány esetben a rag felismerése sem történik meg pontosan: *Az őz kergeti az oroszlánt* és *Az őzikek keresik az oroszlánt*. A zajos mondatok azonosításában életkori szinten teljesítő gyermek egyik korcsoportban sem volt, az egyéni különbségek igen nagyok. A gyermekek években mért elmaradása 7 éves korban 3, míg 10 éves korban 6 évet mutat.

A következő altesztben az akusztikai-fonetikai szintek működése vizsgálható. Ép anyanyelv-elsajátítás mellett rendszerint az önállóan előforduló szavak felismerése a gyermekek számára könnyebb, mint a mondatoké, ezért a zajos szavak azonosítása esetén (GMP3) jobb eredményeket várhatunk, mint GMP2-ben. A teljesítmény emelkedése tapasztalható. Életkorának megfelelően egy gyermek sem teljesített. Az elmaradás itt is jelentős: 3, illetve 6 év a biológiai életkorhoz képest.

A magyar nyelv szóképzésének megfelelően a teszt döntően egy, illetve két szótagból álló szavakat tartalmaz. Gyakori a percepciós félreértelmezés, például *étterem* helyett *képterem, érzelem, ételem, vagy gépterem*. Látható, hogy a magánhangzók felismerése könnyebb, mint a mássalhangzóké, illetve hogy a szótagszám helyes észlelése egyetlen gyereknek sem okozott nehézséget. Ennek megfelelően az azonosítási hibák legnagyobb részét olyan hasonló hangzású szavak tették ki, melyekben a magánhangzók megegyeznek, s a szótagszám is azonos, például *szita* helyett *cica, tik-tak, vita, tinta, ital, itta, gida, Csita, Zita, Rita* és *bika*. Szintén nehéz volt a gyermekek számára a szóvégi hosszú mássalhangzó felismerése, mindegyikük *megy*-nek értelmezte a *meggy* szót.

A beszédészlelés vizsgálatánál fontos a mondat- és szófelismerés (zajban) teszt eredményeinek egymáshoz való viszonyítása (1. táblázat). Ez jelzi, hogy a gyermek beszédészlelési folyamatában van-e zavar vagy csak elmaradás.

	Elmaradás	Zavar	Összesen
7 évesek	78%	22%	100%
10 évesek	81%	19%	100%

1. táblázat Az elmaradások és zavarok megoszlása

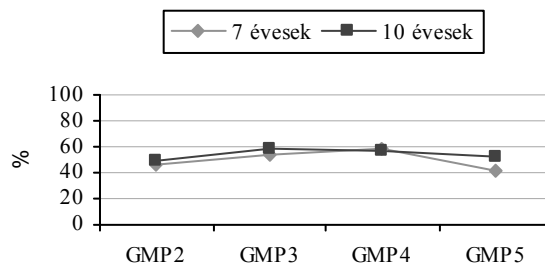
Elmaradásról akkor beszélünk, ha a szófelismerés eredménye jobb, mint a mondatazonosításé, de egyikben vagy mindkettőben a gyermek teljesítménye elmarad az életkorától. Zavarról akkor beszélünk, ha a gyermek teljesítménye úgy marad el az életkorától, hogy a szófelismerés eredménye gyengébb, mint a mondatazonosításé. Ezt azért tekintjük zavarnak, mert ellentmond az ép anyanyelv-elsajátítási működésnek. A vizsgált mintában nem volt olyan gyerek, aki 100%-osan teljesített mindkét altesztben, tehát a gyerekek mindegyikénél tapasztalható elmaradás vagy zavar. Látható, hogy a problémával küzdő gyermekek 79,5%-a (34 fő) az észlelésben elmaradott. A zavarral küzdő gyermekek aránya alacsonyabb, 20,5% (9 fő). Az elmaradás könnyebben korrigálható, mint a zavar, de az időben fel nem ismert és kezelt elmaradás súlyos esetben a körülöttünk lévő világ értelmezését is nehezíti.

A hallás és észlelés összefüggésére mutat rá a következő alteszt. A szűrt mondatok észlelésének (GMP4) vizsgálatánál értek el a legnagyobb átlagteljesítményt a gyerekek, de életkori szinten egyikőjük sem teljesített, és kezdtek kiütközni a beszédképzési nehézségek. A 7 évesek biológiai életkorukhoz képest 4, a 10 évesek

pedig 7 éves elmaradást mutatnak. Gyakori volt a lassú, akadozó ismétlés, ami összefüggésben állhat a finommotoros koordináció zavarával (hiszen a hangképzés a beszédszervek összehangolt mozgásának eredménye). Ezt támasztja alá az a tény is, hogy minden gyermek hibázott a mássalhangzó-torlódást tartalmazó mondat és szó ismétlésében. Ilyen helyzetben ezek a gyerekek lelassulnak, a torlódást feloldják, vagy egy mássalhangzót elhagynak. Így lesz a *Télen a medvék a barlangjukban alszanak* mondatból *Télen a macik a barlangukban vannak* vagy *Télen a medvék a barlangban alszanak*.

Szintén nem értek el életkori szintet a gyorsított mondatok vizsgálata (GMP5) esetében sem, ahol választ próbálunk kapni arra, hogy a jelentés és asszociációk bizonyos mértékű kizárásával képes-e a gyermek a megfelelő beszédészlelési teljesítményt nyújtani. Az években mért elmaradás itt is jelentős: 3,5, illetve 7 év a két korcsoportban. A gyerekek többségénél a percepció pontossága esetén is lassúvá, akadozóvá vált az utánmondás. Bizonyos gyerekek jellemzője, hogy a mondat ismétlését meg sem kísérelik, vagy csak szavakat képesek visszamondani. Változatosak a percepció félreértelmezések. A gyerekek a magánhangzók megtartása mellett alkalmanként eltérnek az eredeti szótagszámtól is, így lesz a *sejjet* szó helyett *sejjet, vele, bele, nekem*, de nagyrészt a szótagszám helyes azonosításával ismételnék, így a *sejjet* szóból *sereget, selejtes, sejjettel* szó lesz. A vizsgált gyermekek beszédészlelésének átlagteljesítményeit az 1. ábra mutatja be.

A természetes mondatok azonosítása (GMP6) tesztet abban az esetben végeztem el, amikor a zajjal fedett, szűrt, illetőleg gyorsított mondatok azonosításában a gyermek messze a sztenderd alatt teljesített. A gyermekek több mint felénél volt erre szükség, teljesítményeik minden esetben 100%-osak. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált gyerekek beszédészlelése minden esetben eléri a 3 éves 3 hónapos életkori átlagot.



1. ábra Átlagteljesítmények az akusztikai, fonetikai és fonológiai működésekben

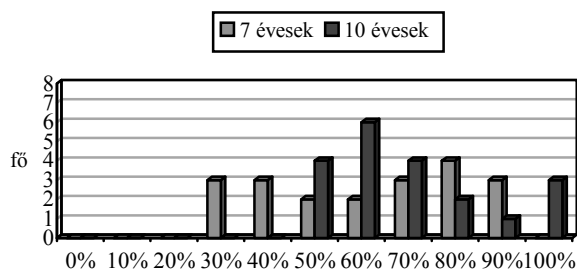
A tapasztalatok szerint (Gósy 2000) iskoláskorban leggyakoribb a 7 évesek esetében látható emelkedő-emelkedő-eső lefutású görbe. A 10 évesek esetében a görbe emelkedő-eső-eső lefutású. A GMP3 és GMP4 között nincs emelkedés, a görbe enyhe esést mutat. Jellegzetes variáció, hogy a GMP3 a legjobb, a GMP5 a leggyengébb átlagú teszt. Mivel a szűrt mondatok azonosítása a 10 éveseknél kiemelkedően gyenge - a vizsgált 7 évesek átlagát sem éri el -, a grammatikai és szintaktikai struktúrák feldolgozási nehézségére kell gyanakodnunk. Ez ellentmond az ép anyanyelv-sajátításnak. Az ábra jól szemlélteti az elmaradások mértékét is. A vizsgált gyermekek átlagértékei - korcsoporttól függetlenül - a beszédészlelés minden folyamatában nagyon súlyos fokú, legalább 3 éves elmaradást mutatnak.

A 7 és 10 évesek beszédészlelési átlagainak összevetéséből kitűnik hogy történik-e fejlődés az iskolalátogatás három éve alatt. A zajos mondatok és szavak esetében fejlődés alig tapasztalható: 3,6%, illetve 4%. A szűrt mondatok azonosításának teljesítmény-változása pedig negatív irányba mutat, a 10 évesek átlaga 1,5%-kal csökkent. Ez egyértelműen arra utal, hogy az akusztikai észlelés még 10 évesen sem integrálódik megfelelően a fonetikai feldolgozásba. A legnagyobb arányú fejlődést a gyorsított mondatok azonosítása mutatja, az átlagteljesítmény növekedése itt 10,5%. Az észlelés egyik szintjén sem tapasztalható szignifikáns fejlődés.

3.2 A szeriális észlelés vizsgálatának eredményei

A szavak felismeréséhez és azok megtanulásához - a mentális lexikon növeléséhez - alapvetően szükséges a szeriális észlelés (GMP10) életkori szintű működése. Az ismételendő logatomok két, három és négy szótagból állnak, a magyar hangsorépitési szabályoknak nem mondanak ellent. A hangsor hosszúsága, illetőleg szótagszáma nem elsődrendű a szeriális felismerésben (Gósy 1996). Életkorának megfelelően egy gyermek sem teljesített, eredményeik megoszlását a 2. ábra mutatja be. A biológiai korhoz viszonyított elmaradás a 7 évesek esetében 4,5, míg a 10 évesek esetében 7 év. A nehezített fonotaktikai felépítés, a szótagszámok eltérése, a sokféle beszédhang-minőség változatos hibákat eredményezett. A hibatípusok elemzése alapján azonban megállapítható, hogy ugyanaz a folyamat hibás működése tapasztalható mindkét csoportnál, továbbá hogy a három legnehezebben azonosítható hangsor megegyezik. A 43 vizsgált gyermek mindegyike hibázott a *vucsityó*, egy kivétellel mindegyike a *kriszposztyúvan*, háromnegyede hibázott a *menelékej* hangsor azonosításakor.

Az összes hiba több, mint fele hanghelyettesítés. Lényege, hogy a hangsorban megjelenő egy, vagy több beszédhangot más beszédhanggal helyettesít. Az összes hanghelyettesítési hiba közül, tehát 138 esetből csupán 13 esetben történt magánhangzó téves felismerése, ezek három esetben *ü*, két esetben *e*, nyolc esetben az *ő* hangra vonatkoztak. Jellemző és a szeriális észlelés folyamatzavarára utaló jel, hogy a helyettesített mássalhangzók igen gyakran az eredeti hangsorban, csak időrendben máshol megjelenő beszédhangok, például *vucsityó* helyett *vutyityó* vagy *vucsicsó*, *menelékej* helyett *menenékek*, *lenelékek* vagy *memenékel*.



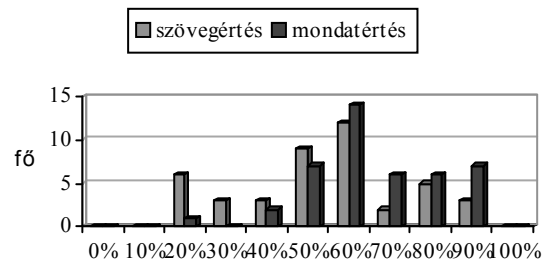
2. ábra A gyermekek teljesítményének megoszlása a szeriális észlelésben

A 7 évesek átlagteljesítménye 40%, a fejlődés mértéke 10 éves korra 12,3%-os, a teljesítmény különbsége nem szignifikáns. Riasztó eredmény, hogy a mintában

szereplők mindegyike a szeriális észlelés problémájával küzd, sőt mindannyian a nagyon súlyos kategóriába tartoznak, hiszen elmaradásuk a sztenderdhez viszonyítva több, mint 3 év. Feltételezhető, hogy ezek a gyerekek a legkülönbözőbb stratégiákkal próbálják ellensúlyozni szeriális észlelésük zavarát. Jellemző, hogy szókincsük szegényes, mentális lexikonuk aktivizálása esetleges és bizonytalan.

3.3 A mondat- és szövegértés vizsgálatának eredményei

A mindennapi kommunikáció során a gyermek beszédmegértési nehézségei sokszor rejtve maradnak, mivel a beszédhelyzet és az egyértelműen azonosítható paralingvisztikai tényezők a gyermeket átsegítik a pillanatnyi problémákon. Ahogy a 3. ábrán is látszik, a résztvevők közül egy gyermek sem ért el a mondat- és szövegértésben 100%-os teljesítményt.



3. ábra A gyermekek szöveg- és mondatértési teljesítményei

A szövegértés feldolgozását, a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az ok-okozati viszony felismerését és az asszociációs szint működését vizsgáljuk a szövegértés altesztben (GMP12). A két legjobban teljesítő gyermek elmaradása csupán fél év, ők 7 évesek. A 7 évesek átlagteljesítménye 50%, ez 10 éves korra 7,6%-al nő, de a statisztika nem mutat szignifikáns különbséget. Az elmaradást években mérve az adatok 2,5 és 5 éves elmaradást mutatnak. Mindkét korcsoport számára ugyanazok a kérdések bizonyultak nehéznek, illetve könnyűnek. A kérdések közül olyan nem volt, melyre ne lett volna hibás válasz. Általános tapasztalat, hogy a válaszok közül azok, amelyek következtetések levonásából születnek, jelentették a legnagyobb problémát. Így született a gyerekek mindegyikénél hibás válasz a *Miért süttöttek-főztek a kutyák?* 60%-uknál a *Miért hazudott a macska?* és *Miért akartak tejjölt tenni az ételbe?* kérdésekre. Aggasztó eredmény, hogy a vizsgált 10 évesek 76 esetben hibás választ adtak az ok-okozati összefüggéseket firtató kérdésekre.

A válaszok elemzése során megállapítható, hogy a hibák minőségileg csoportosíthatók. A 7 évesek feltűnően gyakran (a hibáik közel negyedében) nem válaszoltak a feltett kérdésre, vagy közölték: *nem tudom*, néhány esetben rövid (egyszavas), helytelen választ adtak. A 10 éves csoport jellemzője, hogy hosszú magyarázatba kezdenek, de válaszuk hibás. Az ő esetükben egyetlen egyszer sem maradt el a válaszadás és csupán kétszer mondták: *nem tudom*.

Feltűnően gyenge a gyermekek asszociáció értelmezési szintje, hiszen a vizsgált 10 éveseknek 70%-a nem volt képes a szövegértésben a tanulás felismerésére. Ez annál is inkább ijesztő, mivel a vizsgálati anyag szintaktikája és szemantikája a 6 évesek életkorának megfelelő. A tanulási folyamatok működése szempontjából pedig hátrányosabb a gyermek számára, ha az összefüggések felismerésére képtelen, vagy abban bizonytalan. Ezért súlyosabbnak ítéltető a szövegértési zavar, ha a gyermek az ok-okozati összefüggések felismerésében téved.

A mondatértés vizsgálata (GMP16) során a teszt negyedik és ötödik mondata kiemelkedő nehézséget okozott a gyermekeknek. Az ötödik mondat segítségével az időviszonyok szintaktikai kifejezésének megértését vizsgáljuk vonatkozó kötőszó és felcserélt időviszony használatával: *Mielőtt a maci ivott, evett egy kicsit.* A 43 vizsgált gyermek mindegyike tévedett az értelmezésben. Az összes tesztelt mondat közül tehát ennek a szerkezetnek az értelmezése jelentette a legnagyobb problémát.

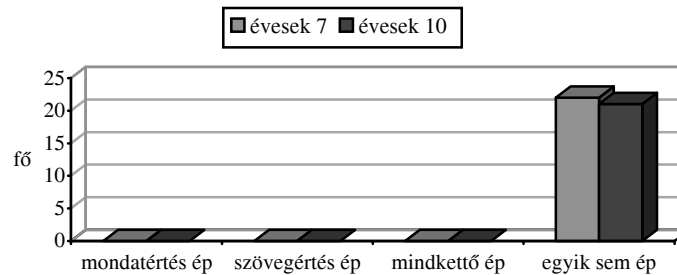
A negyedik mondat részeshatározós szerkezetet tartalmaz homonim állandó határozós szerkezettel együtt: *A kislánynak oda kell adnia a könyvet a kislánynak.* A vizsgált gyermekekből egy kivétellel mind tévedett a mondat értelmezésében. A két csoport között - a hibákat tekintve - nincs számot tevő különbség, ami azt jelenti, hogy ez a szerkezet 10 éves korban is problémát jelent a feldolgozás során. Igaz ugyan, hogy a hasonló szerkezetet tartalmazó mondatok értelmezése könnyebben valósul meg szövegkörnyezetben, a téves válaszok magas aránya mégis elgondolkodtató.

A mondatértési teszt eredményei azt mutatják, hogy a 7 évesek átlaga 62,7%, míg a 10 évesek esetében ez 68,5%. Nem mutat szignifikáns különbséget a statisztikai elemzés. Életkorának megfelelő teljesítményt egy gyermek sem ért el. A 7 évesek 3,5 éves, míg a 10 éves gyermekek 4,5 éves elmaradást mutatnak a szövegértés viszonyítva. A negyedik és ötödik mondat értelmezésének eredményei arra engednek következtetni, hogy a bonyolultabb logikai viszonyt kifejező szintaktikai formák értelmezése 10 éves korban is gyakran problémát jelent.

A beszédmegértés zavarai három típusra oszthatók (Gósy 1994):

- a szövegértés életkori szintű, a mondatértés elmaradott
- a mondatértés életkori szintű, a szövegértés elmaradott
- a mondatértés és a szövegértés egyaránt elmaradott.

A vizsgált gyermekek mondat- és szövegértési teljesítményeit a 4. ábra szemlélteti. A vizsgált gyermekek közül egy sem éri el az elvárható életkori teljesítményt mindkét altesztben. Az anyanyelv-elsajátítás során a kezdetekben magasabb szintű a mondatértés, de a fejlődés eredményeként később – általában 7-8 éves kortól – a mondat- és szövegértés szintje között a különbség megszűnik. A vizsgált gyermekek esetében ez csak részben tapasztalható. A mondat- és szövegértési teljesítmények különbségei azt mutatják, hogy a gyerekek kb. háromnegyede jobban teljesített a mondatértés tesztjében – elmaradáskülönbségeik 30% és 50% között mozognak –. A szövegértés csupán 6 esetben jobb minőségű, mint a mondatértés, teljesítménykülönbségeik 20 és 30%-osak. 5 esetben pedig nincs különbség a két alteszt teljesítménye között.



4. ábra A vizsgált gyermekek mondat- és szövegértési teljesítményei (főben)

4 Következtetések

A percepció zavarai elsősorban az anyanyelv-elsajátításhoz, a gyermekkorhoz kapcsolódnak. Ha korrigálásuk nem történik meg, a problémák felnőttkorban tovább élnek, nehezítve a mindennapi kommunikációt, munkavégzést, sőt a külvilágból érkező információk feldolgozását is.

A minta kis száma miatt az eredményekből messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. Mégis elgondolkodtatóak az adatok, melyek szerint a vizsgált 43 tanulásban akadályozott gyermekből minden esetben zavart a beszédészlelési és a megértési folyamat működése, sőt, nagyon súlyos a problémájuk, hiszen elmaradásuk biológiai életkorukhoz képest több, mint 3 év. Csodálni való tehát, hogy ezek a gyermekek tanulási, olvasási nehézségekkel küzdenek? A tanulásban akadályozottság változó és némiképp változtatható állapot, amely a beszédpercepció kezeletlen zavara esetén az alapvető kulturtechnikák elsajátításának képtelenségét és teljes iskolai kudarcot jelenthet.

A beszédfeldolgozásban, mint az eredmények mutatják, már az akusztikai, fonetikai és fonológiai szintek integrálódása sem tökéletes. Azoknál a gyerekeknél, akiknél e szinteken nem megfelelő a működés, természetesen a mondat- és szövegértés súlyos elmaradása várható. Tapasztalt tény, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek csaknem mindegyikénél kimutatható a beszédmegértés zavara, a szövegértés nehezítettsége. A beszédpercepció zavarok egyértelműen az írott nyelv elsajátításának különféle zavaraihoz vezetnek. A mondatértési nehézség, illetőleg bizonytalanság az anyanyelv grammatikai és szintaktikai struktúráinak és jelentésbeli egységeinek nem megfelelő elsajátítására utal. Ezek a gyerekek nehezebben értik az iskolában elhangzó feladatot, gyakran nem a megoldásban tévednek, hanem a feladatot megjelölő nyelvi információ bizonytalan feldolgozása vezet a hibás teljesítményhez. Ennek megfelelően nehézségeik lesznek a tömören megfogalmazott, rövid nyelvi információk megértésével, mint például a szöveges matematika példák, szabályok, definíciók.

Az írott nyelv tanulásának egyik előfeltétele, hogy a gyerek képes legyen valamennyi beszédészlelési szint jó működtetésére. Ebből a szempontból az egyik legfontosabb részfolyamat a szeriális észlelés, hiszen a szófelismerés is csak akkor

következik be, ha a gyermek képessé válik az elhangzott szavakat alkotó hangokat az elhangzás sorrendjében észlelni, felismerni. A szeriális észlelési biztonság az alapja az új szavak megtanulásának. Azok a gyerekek pedig, akiknek szeriális észlelése nem életkori szintű, rendszerint többféle nyelvi zavart mutatnak.

Az olvasás és írás nem megfelelő elsajátítása az ismeretszerzés tág lehetőségeit zárja el a gyermek előtt, majd újabb és újabb problémákat indukálva ránehezedhet a gyermek egész életére. A gyermeket érő folyamatos kudarcok szorongást indukálva benne minden teljesítményét erősen rontja, sőt blokkolhatja. Komoly magatartási zavarok alakulhatnak ki, a gyermek önértékelése súlyosan sérülhet, így szűkebb lehetőségekkel indul a jövő felé, mint jól író-olvasó társai. A harmonikus személyiség egyik alapfeltétele az ép verbális kommunikáció és erre épülve a nyelv vizuális formájának megfelelő szintű gyakorlása. Sok gyermek esetében nem derül ki, hogy verbális kommunikációja elmarad attól a szinttől, mely az írott beszéd elsajátításához szükséges. Gyakran csak az tűnik ki az iskolában, hogy a gyermek nagyon nehezen ír és olvas, nem figyel, rendetlenkedik, vagy épp ellenkezőleg az addig eleven gyermek visszafogottá, csendessé válik. Ennek oka lehet az is, hogy a kisiskolás nem képes megfelelni az egyre növekvő elvárásoknak. Ezek a gyermekek valószínűleg nem örömmel emlékeznek majd iskolás éveikre, hanem talán egész életükben hordozzák a keserű emlékeket, a sok kudarcot, a szorongás emlékét.

Beszédészlelési zavar, illetve elmaradás és ép értés esetén az olvasás és írás technikájának kisebb-nagyobb mértékű zavara lesz tapasztalható. A beszédpercepció zavar érintheti valamennyi szint működését, de korlátozódhat egy vagy néhány részfolyamatra. Az időviszonyok zavart észlelése például jelentkezhet a beszédhangok megkülönböztetésében, a szavak mondaton belüli elhangzási sorrendjének téves felismerésében, valamint az időzítésre vonatkozó szemantikai jegyek dekódolásában. Beszédmegértési elmaradás és ép észlelés esetén olvasásértési és értelmezési nehézségek várhatóak, járulékosan gondolkodási korlátok is előfordulhatnak.

Általánosságban elmondható, hogy a csak beszédészlelési zavart mutató gyerekek olvasástechnikája gyenge, de olvasásértésük jó, míg a verbális beszédmegértésben rosszul teljesítők olvasásértése gyenge. Azoknál pedig, akiknél a teljes folyamat korlátozottan működik, ott mind az olvasás technikája, mind az olvasottak értése érintett. Ebből következik, hogy a vizsgálat eredménye szerint a gyerekek mindegyikének olvasásértési-értelmezési nehézségekkel, az olvasás és írás technikai zavarával kell megküzdenie.

Az elégtelen olvasás technikai és értési szintjével szorosan összefügg az írás, helyesírás gyengesége. E két készség elkülönítése igen fontos a helyes diagnózis és korrekció szempontjából. Ha a kiejtés szerinti írásban téved a gyermek, akkor az írás zavaráról beszélünk, ezért elsősorban a beszédészlelés felelős. Helyesírási gondról pedig akkor beszélünk, ha a gyermek a szóelemzés, a rövidítés vagy a hagyományörző elv alkalmazásában téved. Ez utóbbi elsősorban a megtanultakra, míg a kiejtés alapú írás a készségekre támaszkodik nagyobb mértékben.

A vizsgálat során megfigyelhetőek voltak a gyerekek által használt sajátos kompenzációs stratégiák. A feladatmegértéstől annak teljesítéséig a reakciók bizony előjelezték az értési nehézséget. Az esetek egy részében visszakérdeztek, vagy ismételték a feladatot, míg többen kérték, szóljon hangosabban a teszt szövege. Többször előfordult, hogy fülüket a hangszóróra tapasztották.

Szükségesnek tartanám már óvodás korban jobban ráirányítani a figyelmet a gyermek minden beszéd-megnyilvánulására, illetve a megértés nehézségére utaló viselkedési jegyekre, és szükség esetén következetes fejlesztő gyakorlással felkészíteni a tanulásban akadályozott gyermeket az iskolai tanulmányok megkezdésére. Az óvodás korban spontán is fejlődő verbális készségek helyszíné mellett így az óvoda a korai szűrés és célzott fejlesztés helyszíne lehetne.

Irodalom

- Engelbrecht, A., Weigert, H. 1991. *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?* Budapest: ELTE-BGGyFK.
- Gósy, M. 1994. A mondatértés és szövegértés összefüggései. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszéd kutatás '94*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 94-121.
- Gósy, M. 1996. A szeriális észlelés fejlődése és zavarai. In: Gósy, M. (szerk.) *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: Nikol. 83-100.
- Gósy, M. 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest: Nikol.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris kiadó.
- Gósy, M. 1995/2006. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol.
- Mesterházi, Zs. 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE-BGGyFK.

Valószínűségi skálák az igazságügyi nyelvészetben

Pápay Kinga

Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar Doktori Iskolája
Büntető Eljárásjogi és Kriminológiai Tanszék
7622 Pécs, 48-as tér 1.
kinga.papay@gmail.com

Kivonat A kutatás egyik célja egy olyan módszer kidolgozása, amely a nyelvész szakértői vélemények objektív értékeléséhez és lehető leghatékonyabb felhasználásához szükséges. Az igazságügyi nyelvész szakértők által is használt valószínűségi skálák logikai inkorrektége abban áll, hogy a bizonyíték alapján akarják meghatározni a hipotézis valószínűségét, nem pedig a bizonyíték valószínűségét a hipotézisek alapján – a szakértők a hipotézis valószínűségéről foglalnak állást, hiszen a rendőrség/bíróság is ennek megfelelően fogalmazza meg a kérdést. Erre a problémára nyújthat alternatív megoldást a Bayes-analízis, illetve az azon alapuló azonosítás-felfogás. Az analízis az ún. valószínűségi arányszám meghatározásán alapul, amely lehetővé teszi a bizonyíték értékének kifejezését két hipotézis valószínűségének összehasonlításával. A valószínűségi arány alapján sokkal pontosabban kifejezhető volna a szakvélemény; ez az arány szintén kifejezhető lenne megfelelő szóbeli skálával, de logaritmusos formában is, pl. -9-től +9-ig.

1 Bevezetés

A **kriminológia** jogtudományban használatos fogalma bűnügyi nyomozást jelent, tehát a bűncselekmények elkövetési módjait, eszközeit és felderítésük módszereit tanulmányozó gyakorlati tudományról van szó. A kriminológia és az alkalmazott nyelvészet közös területe az **igazságügyi nyelvészet**, illetve a **törvényszéki fonetika**. A kutatás a nyelvészeti bizonyítékok kriminológiai és büntető eljárásjogi alkalmazásának kérdéskörét tárgyalja – az alkalmazott nyelvészet két területével, a törvényszéki fonetikával és az igazságügyi nyelvészettel foglalkozik főként azonosítás- és bizonyításelméleti szempontból. Ahhoz, hogy részletesebb képet kaphassunk a törvényszéki fonetika és az igazságügyi nyelvészet modern fogalmáról, nézzük meg a két nemzetközi társaság, az IAFL és az IAFPA kutatási területeit.

1.1 IAFL

Az **International Association of Forensic Linguists**, vagyis az Igazságügyi Nyelvészek Nemzetközi Társasága 1992-ben alapult, nagyrészt jogi/igazságügyi területen dolgozó nyelvészekből, nyelvész szakértőkből áll. A társaság szűk értelemben vett kutatási területei közé a nyelvészeti bizonyítékok elemzése tartozik,

de olyan területekkel is foglalkozik, mint a bírósági tárgyalótermi diskurzusok elemzése, a bírósági tárgyalótermi fordítás és tolmácsolás vizsgálata, a jogi dokumentumok/iratok olvashatóságának-érthetőségének vizsgálata, jogi szövegek elemzése-értelmezése, a nyelvészeti bizonyítékok felhasználása a bíróságon, a beszélőazonosítás, illetve a szerzőség azonosítása, valamint az igazságügyi nyelvészet, illetve nyelvhasználat oktatása, tesztelése.

Magyarország első igazságügyi nyelvész szakértője Nagy Ferenc volt (Kontra 2003: 551), az ő kutatásai a szerzőség azonosításához, statisztikai alapú stilisztikai elemzésekhez kapcsolódtak.

1.2 IAFPA

Az **International Association for Forensic Phonetics and Acoustics**, azaz a Nemzetközi Törvényszéki Fonetikai és Akusztikai Társaság egy évvel korábban, 1991-ben alapult, kifejezetten fonetikai és akusztikai fonetikai kutatásokkal foglalkozik a kriminalisztikán belül. Főbb területei a beszélőazonosításban használatos fonetikai összetevők vizsgálata, a beszédsajátosságok beszélők közötti, illetve egy beszélőn belüli változékonyságának vizsgálata, a beszédsajátosságok nem és kor szerinti változékonyságának és ezek percepciójának vizsgálata, a „hangnyomok” vizsgálata, azaz a spektrogram-elemzés, a hangutánzás és színészkedés vizsgálata, a drogok beszédsajátosságokra gyakorolt hatásainak, a jogi és etikai aspektusoknak az elemzése, illetve az automatikus beszélőazonosítás kriminalisztikai alkalmazásainak vizsgálata.

2 Problémák

A **kriminalisztika** folyamatosan kutatja és bővíti azoknak az információhordozóknak a körét, amelyek felhasználásával a bűncselekmények egyrészt könnyebben felderíthetők, másrészt könnyebben bizonyíthatók lesznek. Ezek közé az újabb információk közé tartoznak (vö. Fenyvesi 2003) az igazságügyi nyelvész szakértők által szolgáltatott – mint láthattuk, sokrétű, de napjainkban még némiképp ignorált (Kontra 2003, Rodman 2002) – információk. A **büntető eljárásjog** ugyanakkor részletesen szabályozza a bizonyítási eszközöket és eljárásokat, hogy azokat kellő garanciával övezzék és biztosítsa a tényállás megállapítására való alkalmasságukat. **E két tendencia** együttes megléte a bűnügyek gyakorlatában tehát bizonyos feszültséggel járhat, amikor törvényes szabályozást még nem nyert potenciális bizonyítási eszközök és bizonyítási módok kerülnek előtérbe (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 40).

További probléma, hogy a bűnügyekre általában a **bizonyítékínség** a jellemző, a jogalkalmazó így arra törekszik, hogy a meglévő kevés bizonyítékot a lehető leghatékonyabban használja fel, és minél hatékonyabb módszerrel értékeli a bizonyítékot, annál valószínűbb, hogy a valós tényállás megállapítására kerül sor (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 290).

Mindezek fényében a doktori kutatás egyik nagy **célja** egy olyan módszer kidolgozása, amelynek segítségével a nyelvészeti bizonyítékok objektíven és a lehető

leghatékonyabban értékelhetők; ezzel kapcsolatban a következő **kérdések** merülnek fel: Hogyan hangolható össze az azonosítás- és a bizonyításelmélet az igazságügyi nyelvészet területeivel? Milyen fajta krimináltechnikai szakvélemények léteznek hazai és nemzetközi viszonylatban? Mennyire alkalmazhatók a valószínűségi skálák a nyelvész szakértői véleményekben? Milyen objektív és hatékony módszerek jöhetnek szóba a nyelvészeti bizonyítékok értékelésére? Alkalmazható-e egységes rendszer az igazságügyi nyelvészethez kapcsolódó különböző területek bizonyítékainak értékelésére? Későbbi cél a potenciális értékelő rendszerek empirikus jellegű tesztelése.

A probléma megközelítéséhez képet kell kapnunk a büntető eljárásjog bizonyítási rendszereiről, a bizonyítékok osztályozásának, értékelésének módjairól, valamint a szakértői vélemények létező és lehetséges típusairól. Szükséges tehát a jogtudomány azonosítás- és bizonyításelmélettel foglalkozó elméletének és gyakorlatának, valamint a szakértői tevékenységgel kapcsolatos megállapításoknak az áttekintése; a cél tulajdonképpen ezeknek az általános szakértői tevékenységre vonatkozó ismereteknek az összehangolása a nyelvész szakértői gyakorlattal. Ismertetem a magyar és más igazságügyi rendszerekben használatos szakvélemények fajtáit (kollektív és komplex, kategorikus és valószínűségi szakvélemények); illetve az igazságügyi nyelvészetben használatos valószínűségi skálák különböző típusait és ezek problematikáját a bizonyításelmélet tükrében; valamint az igazságügyi nyelvészek által felvetett egyéb alternatív megoldásokat és a Bayes-analízist.

3 Azonosítás és bizonyítás

3.1 Azonosításelmélet

Az általános kriminalisztikaelmélet szerint a szakértők számára feltett kérdések nagyobbik része az azonosítás körébe tartozik; az azonosításnak két fajtája létezik: az **egyedi** és az ún. **csoport- vagy fajtameghatározás**. Az azonosításelmélet az ezeknek a feladatoknak a megoldásához szükséges törvényszerűségeket foglalja össze.

Az azonosításelmélet alapja két objektív törvényszerűség; az első a **tárgyak egyediségének és viszonylagos maradandóságának elve**. Ez a tulajdonságok, sajátosságok olyan összességén alapul, amely a természetben nem ismétlődik meg – így a kriminalisztikában igen nagy jelentősége van a hibáknak, hiányosságoknak, szabálytalanságoknak. A másik alapvető törvényszerűség a tárgyak kölcsönhatásának és a kölcsönhatás visszatükröződésének elve; ezek mellett még fontos megemlíteni azt a logikai szabályt, hogy minden azonosságmegállapítás a különbözőség megállapítása is egyszerre (más tárgyakkal, személyekkel, jelenségekkel szemben). Amennyiben csak részben vannak közös sajátosságaik, amelyek hasonlítanak, **közös csoportba** (nembe) soroljuk őket (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 285).

Az azonosítások általában **közvetett összehasonlítást** jelentenek, ilyenkor a minták eredeti és próbanyomok. Az azonosítás három fő szakaszát különítjük el: az azonosítási tárgyak elkülönített és összehasonlító vizsgálatát, illetve az eltérések és az egyezések értékelését, azaz a következtetés levonását. Az egyezések vizsgálatánál általános törvényszerűség, hogy minél jobb minőségű minták állnak rendelkezésre,

illetve minél korszerűbb eszközöket és módszereket használunk, annál nagyobb lesz a különös ismérvek száma. A cél tehát az azonosítandó és az azonosító tárgyakban meglévő egyező sajátosságok másnál meg nem ismétlődő, ún. „azonosítási komplexumának” a kimutatása (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 286 – 287).

Az IAFL és az IAFPA korábban felsorolt területei közül a szerzőség megállapítása (stiliztikai sajátosságok segítségével történő azonosítása) és a beszélő személy azonosítása (hangazonosítás) esetén beszélhetünk tulajdonképpeni azonosítási feladatról. Látható, hogy a fenti alapelvek nagy része ezekre a nyelvész szakértői tevékenységekre is igaz, illetve ezekkel a területekkel kapcsolatban is előtérbe kerülhet a csoport- vagy fajtameghatározás feladata.

3.2 A bizonyítás

Fontos különbséget tenni az **azonosítás** (a szakértőnek az azonosság meglétére/kizárására irányuló következtetései) és az **azonosság bizonyítása** között. Az eljáró hatóság ugyanis az adott szakvéleményt a bűnügy többi bizonyítékával együtt értékeli, összefüggésükben ítéli meg, hogy az azonosságot bizonyítottának tartja-e vagy sem (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 288 – 289). Ha például kiderül, hogy csak az egyik hipotézis lehetséges, akkor az relatíve nagyobb bizonyító erőt nyer (Broeders, A. P. A. 1999: 235).

A **bizonyítékok** a büntetőeljárásban olyan adatok, amelyeket a törvény által megengedett forrásokból szereznek be és éppen ezért összességükben és összefüggésükben alkalmasak a büntetőjogilag releváns tényállás bíróság általi megállapítására (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2004: 223). A bizonyítékok külön **típusaként** tartják számon a tanúvallomást, a terhelt vallomását, a tárgyi bizonyítási eszközt, az okiratokat, a bizonyítási eljárásokat, és a számunkra különösen érdekes szakvéleményt.

3.3 A szakértői vélemény

Különbséget teszünk egyfelől egyszemélyes és többszemélyes, ez utóbbiakon belül **kollektív és komplex**, másfelől **kategorikus és valószínűségi/lehetőségi** szakvélemények között. Ha a vizsgálatban több szakértő működött közre, a véleményben fel kell tüntetni, hogy melyik szakértő milyen vizsgálatot végzett, illetve együttes vélemény esetén a szakvéleményt közösen is előterjeszthetik. A szakértő azonossági következtetése különböző megalapozottságú lehet: 100%-os megalapozottságnál beszélünk kategorikus szakvéleményről, 99% és 51% között valószínűségi szakvéleményről, 50% alatt pedig lehetőségi szakvéleményről (1. táblázat).

Két eset lehetséges: amikor a szakértő meg van győződve arról, hogy a kérdéses feltevés igaz/nem igaz, illetve ha nincs tökéletesen meggyőződve – utóbbi esetben használ a kategorikus kijelentés helyett verbális valószínűségi skálát a vélemény erősségének kifejezésére (Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999: 214). Gyakran előfordul ugyanis, hogy a szakértő nem tud „azonosítási komplexumot” felállítani,

azaz kizáró/kategorikus szakvéleményt adni. Ilyenkor is jelentős szakvéleményt terjeszthet elő azzal, ha legalább az azonosítási tárgyak nemét/fajtáját határozza meg – szerencsés esetben a csoportmeghatározás egyenértékű lehet az egyedi azonosítással (pl. ha a gyanúsítottak között csak egy olyan van, aki a meghatározott csoportba tartozik). A magyar kriminalisztikaelméleti szakirodalom tehát elfogadja a valószínűségi szakvéleményt, ellentétben a keleti, főleg orosz szakirodalommal. A nyugati kriminalisztikai irodalomban viszont a kategorikus (kivéve a negatív) szakvéleményt nem tartják elfogadhatónak (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 287). Ők is úgy tartják, hogy minden bizonyíték releváns, ami segít közelebb jutni a valószínűséghez negatív vagy pozitív irányba. Tehát nemcsak a kizáró vélemény lehet hasznos; sőt, a valószínűségi vélemény is lehet kizáró, amennyiben csak az az egy magyarázat létezik az eseményre (Broeders, A. P. A. 1999: 233).

Megalapozottság	Következtetés fajtája
100%	kategorikus
99-51%	valószínűségi
50% alatt	lehetőségi

1. táblázat A szakértői vélemények fajtái

3.4 Valószínűségi skálák

A szakértők által ma Magyarországon és a legtöbb nyugati országban preferált és leggyakrabban használt valószínűségi skála kifejezéseit tartalmazza a 2. táblázat. Ehhez a skálához sorolható az úgynevezett „lehetőséget kifejező szakvélemény” is, amikor az azonosságra vonatkozó következtetés mellett nem zárható ki a különbözőség fennállása.

Bizonyossággal határosan valószínű Nagyon valószínű Valószínű Nem valószínű Nagyon nem valószínű Bizonyossággal határosan nem valószínű „lehetőséget kifejező vélemény”

2. táblázat Általános valószínűségi skála

Az egységesülő Európában harmonizáció folyik a szakértői véleményekkel kapcsolatban is, ennek érvényesítésére hozták létre a '90-es évek közepén a Bűnügyi Tudományos Intézetek Európai Hálózatát (ENFSI), valamint ennek munkacsoportjait. A munkacsoportok feladatai közé tartozik a szakértői megállapítások kifejezéseinek egységesítése. A jelenleg használatos skála kifejezései helyett a 3. táblázat 1. oszlopában látható kifejezések használatát javasolják. A 2. oszlopban látható skála erősebben tagolt következtetési fokozatait egy német szakmai bizottság javasolta; a 3. oszlopban szereplő skála használatát a Holland Kriminalisztikai Intézet ajánlotta (Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999: 214). Más javaslatok a valószínűségi fokozatok verbális kifejezéséhez számszerű érték hozzárendelését célozták meg, pl. a bizonyossággal határos valószínűséghez 0.96 – 0.99-et, a nagyon valószínű

azonossághoz 0.75 – 0.95-öt, stb. (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 289 – 290).

ENFSI	Németország	Hollandia
Azonos	Bizonyossággal határos valószínűség	Bizonyossággal határos valószínűség
Nagy valószínűséggel azonos	Rendkívül magas fokú valószínűség	Nagyon valószínű
Valószínűleg azonos	Nagyon magas fokú valószínűség	Valószínű
Nem meggyőző azonosság	Magas fokú valószínűség	Nagyon lehetséges
Valószínűleg nem áll fenn azonosság	Túlnyomó valószínűség	Lehetséges
Azonosság kategorikus kizárása	A kizárással azonos fokú valószínűség	-

3. táblázat Különböző európai intézetek által használt valószínűségi skálák

A német Bundeskriminalamt (BKA) írásszakértői által használt valószínűségi skála és annak Broeders által módosított változata szerepel a 4. táblázatban (Broeders, A. P. A. 1999: 235).

BKA	Broeders
Bizonyossággal határos valószínűség	Bizonyossággal határos valószínűség
Nagyon valószínű	Nagyon valószínű
Valószínű	Valószínű
Nagyon lehetséges	-
Lehetséges	-
Lehetséges, hogy nem	-
Nagyon lehetséges, hogy nem	-
Valószínűleg nem	Valószínűleg nem
Nagyon valószínű, hogy nem	Nagyon valószínű, hogy nem
Bizonyossággal határozottan valószínű, hogy nem	Bizonyossággal határozottan valószínű, hogy nem

4. táblázat A BKA írásszakértői által használt skála és annak Broeders által módosított változata

Extrém skálára példa az 5. táblázat. Itt problémásnak tűnik a szóhasználat (hiszen a *likely* és a *probable* szinonimák), illetve a sorba rendezés is, hiszen a *nagyon valószínűnek (very probable)* inkább a *valószínű (likely)* fölött kellene állnia (Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999: 229). Fontos különbséget tennünk a *lehetséges* és a *valószínű* fogalma között; ahhoz, hogy egy dolog valószínű lehessen, lehetségesnek is kell lennie, de ez fordítva nem igaz: ami lehetséges, az nem feltétlenül valószínű. Ezért pl. a *lehetséges* szó skála kifejezéseként való alkalmazhatósága is kétséges, hiszen a túl alacsony bizonyítóerő értelmetlenné teszi a használatát (Broeders, A. P. A., 1999: 233).

Pozitív azonosítás (ugyanaz a személy)	Negatív azonosítás (különböző személyek)
Minden ésszerű kétséget kizáróan	Lehetséges
Kis kétség lehet	Nagyon lehetséges
Nagyon valószínű (highly likely)	Valószínű
Valószínű (likely)	Nagyon valószínű
Nagyon valószínű (very probable)	Valószínű
Valószínű (probable)	Nagyon valószínű
Nagyon lehetséges	Kis kétség lehet
Lehetséges	Minden ésszerű kétséget kizáróan

5. táblázat Baldwin „extrém” skálája

A **javaslatok sokféleségének** oka az országonként eltérő jogi szabályozás, illetve az egyes szakértői területek (természettudományos vizsgálatok, traszológia, kézírásvizsgálat) eltérő objektív sajátosságai.

Látható, hogy ezek a variációk a meglévő skálák verbális kifejezéseinek egységesítésére, világossá tételére törekednek; esetleg a számok, illetve szavak használatának előnyeiről szólnak a viták, nem pedig a skálák természetének megváltoztatásáról. Ezeknek a vitáknak a fő kiváltó oka a skálák szóhasználatának világossága felett érzett kétség, amelyet a különböző szakértők által használt skálák és kifejezések szaporodása idézett elő. A fő kérdés azonban inkább az, hogy a törvényszéki szakértők vonhatnak-e le egyáltalán következtetést **egy adott hipotézis valószínűségéről**. A szakértői véleményalkotásnál és -nyilvánításnál a legfontosabb követelmény a tudományos alap – ez azt jelenti, hogy az érvelésnek és a skáláknak logikusnak kell lenniük (Chamod, C., Evett, I. W. 2000: 239). Az IAFPA 1998-as konferenciájának fő kérdései szintén igazolják a problémakör aktualitását; az egyik speciális szekció a szakértő szerepét és a fonetikai bizonyíték státuszát tárgyalta (Broeders, T. 1999).

A nemzetközi és hazai jogirodalomban is felvetődött, hogy logikailag helyénvalóbb volna a hipotézis valószínűségének kifejezése helyett a **bizonyíték értékét** kifejezni két hipotézis valószínűségének összehasonlításával. Ez a **logikai probléma** könnyen megérthetővé válik, ha egy triviális gondolkodási hibával hasonlítjuk össze:

1. Ha én majom vagyok, akkor nagyon valószínű, hogy két szemem, két karom és két lábam van.
2. Ha két szemem, két karom és két lábam van, akkor nagyon valószínű, hogy én majom vagyok.

Nyilvánvaló, hogy az 1. állítás ha-akkor relációja nem fordítható meg. Logikailag nincs különbség a fenti hiba és az alábbiak között:

3. Ha a gyanúsított hangja van a kazettán, akkor nagyon valószínű, hogy a hasonlóságnak egy bizonyos fokát fogjuk találni a felvételen lévő hang és a gyanúsított hangja között.
4. Ha a hasonlóságnak ezt a bizonyos fokát találjuk a két hangminta között, akkor nagyon valószínű, hogy a gyanúsított hangja van a kazettán.

Vagyis ha a szakértő a hagyományos skálát használja, ugyanezt teszi, tehát a 4. állításhoz hasonló konklúziót von le a 3. állításhoz hasonló tételre alapozva (Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999: 215). Sjerps-ékhez hasonlóan Broeders célja is az, hogy illusztrálja a jelenlegi **skálák inadekvátságát**, valamint hogy az olyan

területekre, mint pl. a kézírás- vagy a beszélőazonosítás, módosított valószínűségi skálák használatát javasolja (Broeders, A. P. A. 1999).

További probléma, hogy a rendőrség, illetve a bíróság által megfogalmazott kérdések **meghatározzák a válaszadás módját**, illetve a kérdések megfogalmazásának pontosan megfelelő választ várnak el a szakértőktől. Így például a törvényszéki fonetikusnak azt kell bizonyítania, hogy egy adott beszédminta (valószínűleg) az adott gyanúsítottól származik-e vagy sem. Konkrét felkérést kapnak a bíróságtól, hogy fejezzék ki annak a bizonyossági fokát, hogy a kérdéses telefonhívások a gyanúsítottól jöttek (Broeders, A. P. A. 1999: 239).

Broeders szerint azok a beszéd- és írásszakértők, akik a hagyományos valószínűségi skálákat használják, tulajdonképpen kategorikus kijelentéseket tesznek – és valóban nincs logikai lapja annak, hogy a hipotézis valószínűségéről mondjunk állításokat, hacsak nem kategorikus kijelentéseket teszünk.

3.5 A Bayes-analízis

A Bayes-analízis az előbb ismertetett valószínűségi szakvéleményekkel szemben a bizonyítékok értékeléséhez objektív mércét kíván nyújtani, a módszer matematikai egyenletbe helyettesíti be a bizonyítékokat, így határozva meg azok bizonyító erejét. Az alábbi képlet a bizonyítás egészére vonatkozik, a szakértő dolga csak a képlet egy részének, az LR-nek a meghatározása:

$$\text{a posteriori esély} = \text{LR} \times \text{a priori esély}$$

Az **a posteriori esély** a terhelt bűnösségének esélye a vizsgált bizonyíték alapján, az **a priori esély** a terhelt bűnösségének esélye a bizonyíték megvizsgálása előtt. Az a priori esély meghatározása a bíróság feladata. A végső kérdés, amelyet a büntetőeljárásban a Bayes-analízissel vizsgálunk, annak megállapítása, hogy mekkora az esélye a terhelt bűnösségének, illetve hogy a vizsgált bizonyíték milyen mértékben növeli vagy csökkenti a terhelt bűnösségének esélyét. Ennek meghatározásához szükséges, hogy a szakértő megadja az **LR**-t, vagyis a **valószínűségi arányt** (Likelihood Ratio).

A probléma a valószínűségi skáláknál abban áll, hogy nem becsülhetjük meg csak a helyszínen hagyott bizonyítékok alapján annak a valószínűségét, hogy a gyanúsított hagyta ott a bizonyítékot, megbecsülhetünk viszont két másik valószínűséget: a vizsgált bizonyíték keletkezésének valószínűségét abban az esetben, ha a terhelt bűnös (**H1**), illetve abban az esetben, ha a terhelt nem bűnös (**H2**). A két valószínűség aránya az LR, a Bayes-analízis tehát ennek a valószínűségi arányszámnak a meghatározásán alapul:

$$\text{LR} = \text{H1:H2}$$

Ha az LR nagyobb, mint 1, akkor a bizonyíték az első hipotézist támogatja jobban, ha kisebb, mint 1, akkor a második/alternatív hipotézist támogatja jobban. Az LR használatához szükséges, hogy számszerűsíthető legyen a gyakoriság – ez nemcsak a DNS-nél, hanem az írás- és beszédelemzésnél is lehetséges (Broeders, A. P. A. 1999).

A beszélőazonosításban az összehasonlítás lényege, hogy egy vagy több ismeretlen hangmintát hasonlítunk össze egy vagy több ismert hangmintával. A cél a bizonyíték valószínűségének meghatározása a védelem és a vád hipotéziseinek arányával, vagyis meg kell határoznunk **a bizonyíték valószínűségét egy beszélőtől származó adatok feltételezése esetén**, illetve **különböző beszélőktől származó adatok feltételezése esetén** (Kinoshita, Y., Osanai, T., Rose, P. 2003). Az 1-nél nagyobb értékű LR a vád hipotézisét fogja támogatni, tehát azt, hogy a két beszédminta ugyanattól a beszélőtől származik:

$$LR = (\text{a biz. vsz.-sége 1 besz. esetén}) : (\text{a biz. vsz.-sége különb. besz.-k esetén})$$

A Bayes-i azonosításfelfogás alapján tehát a szakértő nincs abban a pozícióban, hogy a hipotézis valószínűségéről vonjon le következtetéseket; például annak valószínűségéről, hogy az ismeretlen beszélő a felvételen a gyanúsított – hacsak nem tökéletesen biztos benne. Ha bármilyen kétség merül fel, csak azt mondhatja meg, **milyen valószínű a hasonlóság, illetve a különbözőség a két hangminta között abban az esetben, ha a gyanúsított hangja van a kazettán, illetve ha valaki másé** (Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999). Sjerps és Biesheuvel hat féle Bayes-alapú skálát tesztelt (6. táblázat) azzal a céllal, hogy megfelelő alternatívát találjanak a használatban lévő hagyományos holland skála helyett.

Támogatás	Gyenge/kedvező/erős/nagyon erős
Bizonyíték	Gyenge/kedvező/erős/nagyon erős
Ev. (holland szinonima a bizonyítékra)	Gyenge/kedvező/erős/nagyon erős
Nyom	Gyenge/kedvező/erős/nagyon erős
Mutató	Gyenge/kedvező/erős/nagyon erős
Megállapított érték	Kicsi/közepes/nagy/nagyon nagy

6. táblázat Bayes-alapú skálák

A skálák jogászok általi értelmezését elemezték; a vizsgálatokból kiderült, hogy továbbra is a hagyományos skálák használatát preferálják az alternatív változatokkal szemben, illetve hogy a számszerű kifejezést nehéznek találják. A jelenlegi skálák preferálásának oka a megkérdezettek szerint a világos és egyszerű nyelvezet, illetve ennél a skálánál ítélték a legmagasabbnak a szóhasználat erősségét. A legtöbben egyáltalán nem voltak tisztában a jelenlegi skálák logikai inkorrekttségével. Az optimális skála a szerzők szerint továbbra is a Bayes-i volna, ennek okai: a tiszta szóhasználat, az egyértelműség és a minimális eltérés a szakértő és a bíróság értelmezése között.

Az ekvivalencia a számok és a szavak között megegyezés kérdése, számok helyett verbális skálával is kifejezhető a bizonyíték alternatív hipotézisekhez viszonyított ereje. Champod és Evett 2000-es skálája például a 7. táblázatban látható kifejezéseket használja, a 8. táblázatban pedig ugyanennek a szerzőpárosnak a javaslatát látjuk a valószínűségi arány logaritmikus skálán való kifejezésére.

LR	Verbális skála
1-10	Korlátozott
10-100	Közepes
100-1.000	Közepesen erős
1.000-10.000	Erős
>10.000	Nagyon erős

7. táblázat A valószínűségi arányok kifejezési lehetőségei – verbális skála

A 10.000 feletti valószínűségi arányszámok kifejezésére ugyanis a logaritmusos skála tűnik a legalkalmasabbnak. A skálát használó szakértő a következőképpen fogalmazhatna: „egy -9 -től $+9$ -ig terjedő pozitív skálán a bizonyíték erőssége 4”.

LR	Log(LR)
1	0
10	1
100	2
1 millió	6
1 billió	9

8. táblázat A valószínűségi arányok kifejezési lehetőségei – logaritmusos skála

A szakértők nagy része azonban nem akar a Bayes-alapú megközelítésre váltani, mert úgy véleményük nem maradhatna (rejtett) kategorikus (Champod, C., Evett, I. W. 2000). A kategorikus vélemény viszont inadekvát, mert nem felel meg a tudományosság követelményeinek. A legmegfelelőbb tehát továbbra is az LR volna, logaritmusos kifejezés esetén például magyarázat hozzáfűzése segíthetne a bíróságnak az értelmezésben. Ma még nehézségekbe ütközik a logikus értelmezés elveinek elfogadtatása, de ez az oktatás segítségével megváltoztatható; a Forensic Science Service tanulóinak például ma már oktatják a valószínűségi elméletet és az interpretáció elveit.

Magyarországon probléma, hogy a büntetőeljárársban **indokolt meggyőződés** alapján dönt a bíróság (nem pedig matematikai valószínűség alapján), így az elítélést egy szubjektív tudati-pszichikai állapot eredményezi (Fenyvesi Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005: 293). A meggyőződést persze a matematikai valószínűség sosem fogja produkálni, mindig lesz tehát matematikai valószínűsége annak, hogy a terhelt nem bűnös – ezek a módszerek nem szolgálhatnak egyedüli megoldásként, de segítséget nyújthatnak a szakértői vélemények értékelésében és a bizonyítékok rendszerezésében; vagy például az automatikus beszélőfelismerés területén is új lehetőségek nyílnak meg az analízis felhasználásával (Boves, L., Koolwaaij, J. 1999).

4 Következtetések

A használatban lévő valószínűségi skálák **logikailag nem korrektek**, mert a bizonyíték alapján akarják meghatározni a hipotézis valószínűségét, nem pedig a bizonyíték valószínűségét a hipotézisek alapján. A **valószínűségi arány** alapján tehát

sokkal pontosabban kifejezhető volna a szakvélemény, ez az arány szintén kifejezhető megfelelő **szóbeli skálával**, de **logaritmikus formában** is, pl. -9-től +9-ig.

A továbblépési lehetőségek közé tartozik a fenti megállapítások **kritikai vizsgálata**, magyar nyelvész szakértői véleményeken való alkalmazhatóságuk megállapítása (például nyelvész szakértői véleményeket tartalmazó nyomozati anyagokon statisztikai vizsgálatok végzése, illetve a Bayes-analízis kipróbálása). Ügyészek/bírók bevonásával kísérletet lehet tenni magyar alternatív skálák elfogadhatóságára, használhatóságára. Továbbra is fennáll az a kérdés, hogy alkalmazható-e egyáltalán egységes rendszer az igazságügyi nyelvészethez kapcsolódó különböző területek bizonyítékainak értékelésére – ennek megválaszolásához szükséges a nyelvész szakértői tevékenységhez kapcsolódó különböző területek sajátosságainak csoportosítása azonosításméleti szempontból.

Az igazságügyi nyelvészethez kapcsolódó eddigi kutatásaim fonetikai szempontból közelítik meg a kriminalisztikai azonosításméletet, a beszélő személy fonetikai megközelítésű azonosítási lehetőségeivel foglalkoznak. Mindezek során kísérletet tettem a beszédhang genetikai összetevőinek kimutatására, ikerkísérletekkel vizsgáltam a rokonsági kapcsolatot; illetve az alkati harmónia becslését végeztem el – a gyakorlati alkalmazás megalapozásának céljával. Mindkét kísérletsorozat tovább folytatható, új távlatokat nyithat a nyelvészeti bizonyítékok értékeléséhez és hatékony felhasználásához.

Irodalom

- Biesheuvel, D. B., Sjerps, M. 1999. The Interpretation of Conventional and 'Bayesian' Verbal Scales for Expressing Expert Opinion: A Small Experiment Among Jurists. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 6. No. 2. 214-227.
- Boves, L., Koolwaaij, J. 1999. On Decision Making in Forensic Casework. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 6. No. 2. 242-264.
- Broeders, A. P. A. 1999. Some Observations on the Use of Probability Scales in Forensic Identification. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 6. No. 2. 228-241.
- Broeders, T. 1999. Foreword. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 6. No. 2. 211-213.
- Champod, C., Evett, I. W. 2000. Commentaries. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 7. No. 2. 238-243.
- Fenyvesi, Cs. 2003. A kriminalisztika mint tudományág és mint egyetemi tantárgy. Elérhető: <http://www.matud.iif.hu/03feb/fenyvesi.html>
- Fenyvesi, Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2004. *Új magyar büntetőeljárás*. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Fenyvesi, Cs., Herke Cs., Tremmel F. 2005. *Kriminalisztika – Tankönyv és Atlasz*. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Kinoshita, Y., Osanai, T., Rose, P. 2003. Strength of Forensic Speaker Identification Evidence: Multispeaker Formant- and Cepstrum-Based Segmental Discrimination with a Bayesian Likelihood Ratio as Threshold. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 10. No. 2. 179-202.
- Kontra, M. 2003. Nyelv és jog. Igazságügyi nyelvészet. In: Kiefer, F. (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 551-556.

Rodman, R. 2002. Linguistics and the Law: How Knowledge of, or Ignorance of, Elementary Linguistics May Affect the Dispensing of Justice. *The International Journal of Speech, Language and the Law* Vol. 9. No. 1. 94-103.

A lexikai kohézió vizsgálata a fordításkutatásban egy korpusznyelvészeti eszközzel végzett kutatás tükrében

Péché Olívia

Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudomány Program
Múzeum krt. 4/F, 1088 Budapest, Hungary
pech_oli@t-online.hu

Kivonat A lexikai kohéziós vizsgálat a szöveg jelentésbeli összefüggés-hálózatát kutató, az önálló mondatokból kialakuló szöveg szerveződésének jellemzőit vizsgáló szövegsemantikai megközelítés részterületeként a szöveg szempontjából releváns lexikai elemek ismétlődését tárja fel. Mivel a különböző nyelvek különbözőképpen tolerálják a lexikai kohéziós eszközök alkalmazását, a fordításra feltételezésem szerint Catford terminusával élve shift, azaz eltolódás jellemző ebben a tekintetben is. Célkitűzésem annak feltérképezése, hogy kimutatható-e adott nyelvpárok között a fordítás következtében megváltozó kohéziós eszközhasználat esetében valamilyen törvényszerűség a változás jellegét illetően. Bemutatom azt az általam végzett, a számítógépes korpuszelemzés előnyeit kihasználó lexikai kohéziós vizsgálatot, amelynek során az autentikus szövegre jellemző lexikai kohéziós elemek számát és eloszlásának arányát hasonlítom össze az adott szöveg fordításaként keletkezett célnyelvi változatra jellemző lexikai kohéziós mintázattal.

1 Bevezetés

Jelen dolgozatomat négy fő kérdés köré csoportosítom. Elsőként ismertetem a kohéziókutatás és fordításkutatás közös érdeklődésére számot tartó, a szakirodalomban a két diszciplína összekapcsolásával eddig tárgyalt kutatási területeket, illetve azt az új megközelítést, amelyet saját kutatásom valósít meg. Másodsorban vázolom az új megközelítés technikai háttérét biztosító számítógépes eszközökkel segített kutatás előnyeit, az empirikus szövegkutatás számára új távlatokat nyitó korpusznyelvészeti elemzés nyilvánvaló és rejtettebb lehetőségeit. Ezt követően bemutatom hipotézisemet és kérdésfelvetésem, amit végül a lexikai kohézió vizsgálatára általam kiválasztott elemzési módszer, és az az elemzés követ, amelyben egy korpusznyelvészeti eszköz segítségével az eredeti magyar szövegekre és német fordításaikra jellemző lexikai kohéziós eszközhasználatot hasonlítom össze.

2 Lexikai kohéziókutatás és fordítástudomány

2.1 A lexikai kohézió vizsgálata

A lexikai kohézió vizsgálata a szövegkutatás egyik meghatározó irányzata, melynek tárgya elsősorban írott szövegek leíró, funkcionális elemzése. A szövegközpontú szemlélet az 1960-as évek végétől vált népszerűvé, mivel a mondatokból szöveggé szerveződött nyelvi formák kapcsán felvetődő kérdések nem mindegyikét lehetett már a mondatgrammatika keretein belül megválaszolni (Tolcsvai Nagy 1994). A szöveget mindinkább egységes egésznek, a nyelvhasználat egységének tekintő felfogás szerint a szöveg és alkotómondatainak kapcsolatában a hangsúly már nem arra került, hogy a szöveg mondatokból áll, hanem inkább a szöveg mondatok által történő realizációjára (Halliday és Hasan 1976).

A szöveg jelentésbeli összefüggés-hálózatát kutató szövegsemantikai megközelítés a szöveg szempontjából releváns lexikai elemek ismétlődését vizsgálja. Meghatározásában „a kohézió a szöveg egy elemének a szemantikai viszonya egy másikhoz, amely elem az elsőnek az értelmezéséhez szükséges” (Halliday és Hasan 1976: 8). A szöveg kohéziós kapcsolatait feltáró tanulmányok a lexikai elemeket a szövegben betöltött szerepük szempontjából két csoportra osztják. A lexikai kohéziós kutatások középpontjában a centrális vagy releváns elemek állnak, amelyek a téma fő gondolatát viszik, míg a témához lazábban vagy egyáltalán nem kapcsolódó lexikai elemeket figyelmen kívül hagyják (Beaugrande és Dressler 2000).

2.2 Lexikai kohéziókutatás és fordítástudomány: eddigi közös kutatási területek és eredmények

A fordítástudomány, bár csak a múlt század második felétől vált önálló tudományterületté, viszonylag hamar nyitott más diszciplínák irányába. A fordítási feladatok természetéből, azaz a mondathatárokon túlmutató szövegegységek „átkódolásából” adódott a szöveg szintű vizsgálatok szükségessége, így többek között a forrásnyelvről célnyelvre történő fordítás során a kohéziós eszközhasználattal kapcsolatos megfigyelések feltárása. E megközelítések alapvetően két különböző fókuszpont körül kristályosodtak ki, képviselve egyrészt a leíró fordításkutatás deskriptív kategóriáit, másrészt a fordításoktatás preskriptív követelményrendszerét.

2.2.1 Leíró fordításkutatás

A szövegszerűség, másnéven textualitás kritériumainak meghatározására számos szövegnyelvészeti értekezés tesz kísérletet, melyek értékelése és egybevetése nem tartozik a jelen dolgozat célkitűzései közé. Tanulmányunk szempontjából kizárólag azon munkák említését tartjuk fontosnak, amelyek a szövegalkotással, és ezen belül is a lexikai kohézió vizsgálatával a fordítási tevékenység tükrében foglalkoznak.

Bár Heltai *A fordító és a nyelvi normák* című tanulmánysorozatában a „kohéziós eszközök használatát” a „szövegalkotási normák közé” sorolja (Heltai 2004: 417) mégis megállapítja, „hogya a szövegalkotási normák nem fogalmazhatók meg olyan egyértelműen és explicit módon, mint a morfológiai és szintaktikai normák”. Heltai

ennek ellenére a fordító feladatai közé sorolja, „a természetesnek vett „nyelvhelyességi normákon” kívül“ (Heltai 2005b: 169) „az optimális szöveg kohézió” biztosítását (Heltai 2005a: 36), illetve „a szöveg megformálása során elsősorban a [...] szövegszintű normákra, konvenciókra, illetve disztribúciós mintákra” való ügyelést, melynek részét képezi a megfelelő kohéziós eszközhasználat mondat és szövegszinten (Heltai 2005b: 169).

A fordított szövegek helyes kohéziójának funkcionális jelentőségét támasztja alá Klaudy kvázi-helyesség fogalma, melynek kapcsán arról beszél, hogy sokszor „a fordított magyar szövegek kohéziója csökken, az olvasó késve azonosítja a mondatok szerkezetét, nem világos a hangsúlyos és hangsúlytalan részek viszonya“ (Klaudy 1987: 7). A kvázi-helyes szövegek esetében a megszokott célnyelvi szövegalkotási normáktól való eltérés miatt „az olvasó számára sokkal nagyobb megterhelést jelent a mondanivaló kihámozása a szokatlan nyelvi formából” (Klaudy 1987: 7), illetve Klaudy megállapítása szerint az olvasók az „egész szöveget mégis elutasítják, mert nem felel meg a helyesen szerkesztett szövegről alkotott intuitív elképzeléseiknek“ (Klaudy 2004: 389).

Szabó Mihály a szlovákiai kétnyelvű célközönség számára készülő, többnyire nem önálló magyar nyelvű szövegtermékeket vizsgálva sürgeti a fordítások értékeléséhez elengedhetetlen „objektív és egységes szempontrendszer” kialakítását, melynek szövegszinten a „retorikai cél; műfaj; a grammatikai és lexikai regiszter - szaknyelv; tematikus rend“ mellett a kohézióknak is meghatározó elemnek kell lennie (Szabó Mihály 2003: 58).

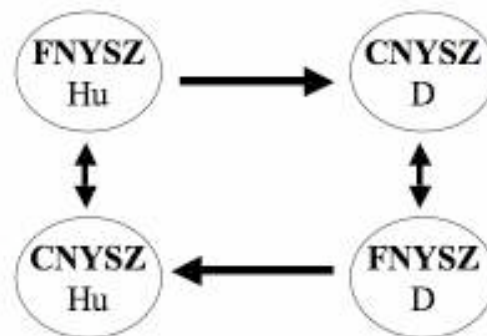
2.2.2 Fordításoktatás

A fordításoktatás számára a megfelelő lexikai kohéziós eszközök célnyelvi használatának helyes elsajátítása az előző pontban leírtakból következően alapcélkitűzésként jelenik meg. A fordítóképzés célja - mint ahogy azt Dróth tantárgyleírásában olvashatjuk - „az anyanyelvre fordított szöveg idegenszerűség nélkül, a célnyelvi igényeknek és hagyományoknak megfelelő nyelvi megformálásához szükséges készségek kialakítása, fejlesztése“ (Dróth 2002: 95). A „megfelelő kohéziós eszközök alkalmazásának képessége“ megtalálható a fordítóképzés során folyamatosan finomítandó fordítási kompetencia részlegei között, s ez a terület nemcsak a készségek elsajátításakor kap figyelmet, hanem iránymutató szándékkal a Dróth féle ötszintű hibatipológia formatív értékelési szempontrendszerének kritériumai között is szerepel (Dróth 2002: 95). Ezen értékelési kritériumok viszont a fordítás eredményeként keletkezett célnyelvi szövegeket aszerint osztályozzák, hogy mennyiben felelnek meg a célnyelvi normák követelményrendszerének, mivel a „fordítások formatív értékelésekor már nem a forrásnyelvi szöveget vetjük egybe a célnyelvi szöveggel, hanem a célnyelvi szöveget elemezzük“ (Dróth 2002: 98).

2.3 A kutatásom során megvalósuló új megközelítés

Az előző két pontban vázolt szakirodalmi megközelítések alapvetésének igazságtartalmából kiindulva, miszerint a fordítások minőségének lényegi eleme a kohézió megléte, a saját kutatásom keretében éppen a fordítás során a kohéziós

elemek használatában bekövetkezett változások feltárására kívánok fókuszálni. A fordítástudományi és kohézió kutatási területek összekapcsolásakor általam kínált új megközelítés lényegét tehát az összehasonlító elemzés jelenti. E összehasonlító elemzés során első lépésben az autentikus magyar szövegekre és a fordításukként keletkezett német célnyelvi szövegekre jellemző kohéziós eszközhasználatot vizsgálom. Kutatásom későbbi szakaszában tervezem autentikus német forrásnyelvi szövegek és a fordításukként keletkezett magyar célnyelvi szövegek kohéziós eszközhasználatának összehasonlítását is, illetve a majdan rendelkezésre álló elemzett szövegek segítségével mind a magyar autentikus és fordított, mind a német autentikus és fordított szövegekre jellemző lexikai kohéziós elemek disztribúciójának egybevetését (1. ábra) (rövidítések: FNYSZ: forrásnyelvi szöveg, CNYSZ: célnyelvi szöveg, Hu: magyar, D: német).



1. ábra Összehasonlító elemzés

3 A számítógéppel segített elemzés

Az előbbieken felvázolt összehasonlító elemzésre természetesen nem véletlenül nem került sor a szövegtudomány korábbi periódusaiban, hiszen egy hagyományos eszközzel végzett lexikai kohézió kutatás keretein belül ez a fajta összehasonlítás igen körülményes és időigényes lenne. Mivel a hagyományos eszközzel végzett elemzés egy-egy szó kapcsolatait a szóból kiindulva, s az adott lexikai egység ismétléses kapcsolataihoz érkező vonalak segítségével jelöli (vö. Károly 2002: 80), egyszerűen belátható, hogy a szövegek, illetve mondatok párhuzamosítása milyen ember feletti feladatot jelentene.

Egy adott forrásnyelvi szöveg és annak célnyelvi fordításának mondat és szövegszintű egybevetése a napjainkban egyre népszerűbb korpusznyelvészeti módszer segítségével vált beláthatóvá és elérhetővé. Nem tartom ezért túlzottnak azt a megállapítást, hogy a fordításokban realizált lexikai kohéziós elemek egybevetése a forrásnyelvi szövegekre jellemző megvalósulásukkal alapvetően egy új technológia elterjedésének fejleményeként valósulhatott meg. A korpusznyelvészeti módszer kínálta lehetőségek új távlatokat nyitnak az alkalmazott nyelvészeti kutatások számára

mind az elemzések gördülékenyebbé tétele kapcsán, mind a lekérdezési lehetőségek terén.

3.1 A strukturált kódolás

Az elemzésre kiválasztott szövegek feldolgozását, azaz a kohéziós eszközök bejelölését a CLaRK korpusznyelvészeti program segítségével végeztem el. A CLaRK program jellegzetessége, más hasonló nyelvészeti elemzésre írt programokhoz hasonlóan, hogy lehetővé teszi a számítógépes feldolgozásra szánt szövegek strukturált kódolását. Ez annyit jelent, hogy míg az eredeti szöveg integritása megmarad, addig annotációként többletinformációt, például a nyelvészeti elemzés eredményeit vihetjük be a szövegbe (Prószéky és Kis 1999). Ilyen szövegbe ágyazott többletinformáció a jelen elemzés esetében a mondathatárok bejelölése, illetve az ismétlődő lexikai elemek kiválasztása, és a kohézió típusának megjelenítése. Az eligazodásban és a szemléletességben segít, ha a CLaRK rendszerbe beolvasott eredeti szövegrészeket és az annotált információkat a képernyőn különböző színekkel jelenítjük meg (2. ábra).

```

<Text Analys="Sentence No Id">
  <Sentence No="NoId">
    <RepeatedLexUnit RLU="D.1.1">Die Personenschiffahrt</RepeatedLexUnit>

    <RepeatedLexUnit RLU="D.1.2">auf dem Balaton</RepeatedLexUnit>
    begann im 19. Jahrhundert,
    <RepeatedLexUnit RLU="D.1.3">am 21 September 1846</RepeatedLexUnit>
  </Sentence>

```

2. ábra Annotált szövegrészlet

3.2 Lekérdezési lehetőségek

Az elemzés gépi feldolgozásának köszönhetően ugyanabból az annotált kiindulási szövegből többféle lekérdezés alapján többféle összefüggés kimutatása is könnyen kivitelezhetővé válik. A lekérdezéseknél alapvetően két meghatározó szempontot módosíthatunk: egyrészt meg kell határozni, hogy mit, mely szöveg egységet kívánjuk az elemzés kiindulási pontjának tekinteni, másrészt hogy hogyan, milyen szempontrendszer alapján kívánjuk a kiválasztott szövegegységet vizsgálni.

Vizsgálatunk tárgya lehet egy szó, egy mondat, egy teljes szöveg, egy forrásnyelvi szöveg és annak célnyelvi fordítása, vagy éppen az összes elemzett szövegmondat és azok fordítása. Az elemzett szövegegységeknek a lekérdezések számára történő tetszőleges kijelölése teszi éppen racionálisan kivitelezhetővé az összehasonlító elemzést, mivel a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek adekvát elemeinek párhuzamosítása (szó-, mondat- és szövegszinten) a gépi rendszer számára korántsem olyan lassú és bonyolult folyamat, mintha ezt a műveletet csupán a humán erőforrásokra támaszkodva kellene elvégezni.

A lekérdezések esetében meghatározható másik szempontot figyelembe véve a kutatás célkitűzéseinknek megfelelően a taggelt metainformációk segítségével különböző kritériumok alapján pásztázhatjuk végig a korpuszt. Lekérdezhetjük a bejelölt lexikai kohéziós kapcsolatok előfordulásának számát, az előfordulások százalékos gyakoriságát, vagy éppen a kohéziót biztosító lexikai elem szöveggörnyezetét, azaz elemezhetjük a kapott eredményeket akár statisztikák, akár konkordanciák segítségével is (Balaskó 2005).

3.3 A gépi feldolgozás előnyei

A fejezet bevezető részében már utaltam arra, hogy az általam végzett összehasonlító elemzés realitásának meghatározó eleme a gépi feldolgozás. A korpusznyelvészeti módszer alkalmazásának előnye azonban nem kizárólag az összehasonlító elemzés megvalósíthatóságában rejlik, hanem e feldolgozási keret több szempontból is igen kedvezően segíti a nyelvész elemző munkáját.

A gépi feldolgozás előnyeit élvezhetjük mind az elemzési fázisban, mind a lekérdezési szakban. A lexikai kohéziós elemek és kapcsolódásaik bejelölése során - a hagyományos módszerhez hasonlóan - az elemzés nem nélkülözheti a kutató nyelvész szellemi erőfeszítéseit, hiszen az ilyen típusú összefüggések annotálása még korántsem automatizált. Nagy könnyebbséget jelent viszont a számítógéppel támogatott kutatás esetében, hogy a szöveg strukturálása nagymértékben igazodik a kutatási célhoz, ami viszont idő közben módosulhat vagy bővíthet is. A gépi feldolgozás előnyei közé tartozik a kutatás során, illetve az utólag felmerülő szempontrendszer integrálásának lehetősége. Bármikor módunk nyílik arra, hogy a bejelölt adatokat más összefüggések szempontjából csoportosítsuk, illetve a program lehetővé teszi az idő közben felmerülő igényeknek megfelelően az elemzési kategóriák bővítését, vagy változtatását. Ezek az egyedi beállítások és módosítások teszik még hatékonyabbá a munkát (Szirmai 2005).

A korpusznyelvészeti program segítségével végzett kutatások színes lekérdezési palettáját már az előző pontban ismertettem, itt már csak ismételten hangsúlyoznám, hogy a program segítségével ugyanabból az annotált szövegből többféle lekérdezésre is módunk nyílik. Ez igen hatékonyá teszi a munkát és lehetőséget teremt a részletek feltárására, az oksági összefüggések aprólékos megközelítésére. Fontos szempont továbbá, hogy a gép gyorsan és megbízhatóan, azaz száz százalékos pontossággal végzi el helyettünk a kívánt szempontrendszernek megfelelő kigyűjtéseket és számításokat. Figyelemre érdemes körülmény, hogy a lekérdezések eredményei is rögtön a számítógépen állnak rendelkezésünkre. Ez egyrészt a tárolás, másrészt az utólagos hasznosítás szempontjából lényeges, mivel így nem kell külön időt fordítanunk a kapott eredmények begépelésére.

4 Hipotézisem

Kutatásom kiindulópontjául az a feltételezésem szolgál, hogy a különböző nyelvek kohéziós eszközhasználata nem feleltethető meg száz százalékban egymásnak. Ha a különböző nyelvek valóban eltérő módon tolerálják a kohéziós elemek ismétlését,

akkor a fordításra Catford terminusával élve shift, azaz eltolódás lesz jellemző a használatuk tekintetében is (Catford 1965). E hipotézis validitását kívánom a jelen kutatás leendő eredményeivel alátámasztani, s ennek jegyében kezdtem meg a lexikai kohéziós elemek disztribúciójának vizsgálatát autentikus magyar és fordított német szövegek esetében.

Az előzőekből következően két kérdés vizsgálatát tartom érdekesnek, és megválaszolandónak: (1) Vajon az adott „A“ forrásnyelvről egy adott „B“ célnyelvre fordított szöveg milyen mértékben őrzi meg az eredeti forrásnyelvi szövegre jellemző kohéziós eszközhasználatot? (2) Kimutatható-e adott nyelvpárok között a fordítás következtében megváltozó kohéziós eszközhasználat esetében valamilyen törvényszerűség a változás jellegét illetően?

5 A kutatás bemutatása

5.1 Szövegválasztás

Kutatásomhoz internetes honlapokról töltöttem le úgymond hivatalosnak mondható leíró szövegeket, amelyek egy-egy intézményt, tájegységet, szervezetet stb. mutatnak be. Szövegválasztásomat három fő szempont határozta meg. (i) A kiválasztott szövegek stílusa hasonló a leíró jellegből fakadóan, ami kizárja az eltérő stílusú szövegekre jellemző, pragmatikai és stiláris okokra visszavezethető különbségeket a lexikai kohéziós elemek használatánál (Szikszainé Nagy 1999: 69). Ez a szempont azért lényeges, mert „a kohézió csak részben tekinthető a szöveg inherens (bennfoglalt) tulajdonságának. A kohézió foka / mértéke szövegtípusonként más és más lehet.“ (Vass 2002: 9). E tényező figyelembe vételét a gyakorisági vizsgálatok, és azok eredményeinek összehasonlíthatósága indokolja. (ii) A vizsgált szövegek német fordítását minden bizonnyal profi fordítók készítették, hiszen a letöltésük forrását jelentő honlapok komoly marketing érdekeket szolgálnak. A fordítások jó minősége a garancia arra, hogy a vizsgált célnyelvi szövegek esetében a lexikai kohéziós elemek használatában tapasztalható eltérés nem a suta fordítói kompetenciával, hanem a nyelvek közötti, a kohéziós eszközök alkalmazásakor megfigyelhető eltéréssel magyarázható. (iii) A harmadik, ám nem elhanyagolható szempont, hogy a szövegek letöltésével a begépelés fáradtságát és ez által időt takarítottam meg.

5.2 A kutatás elméleti háttere

Kutatásom elméleti hátterét Károly Krisztina 2002-ben kidolgozott rendszere szolgál, amely a lexikai ismétlődés szövegszervező funkcióját vizsgálja. Károly taxonómiája a szöveg kohézióját biztosító lexikai egységként az olyan egységet definiálja, amelynek jelentése nem vezethető vissza alkotóelemeinek jelentésére.

Károly a kohéziós kapcsolatok között két alapvető típust különböztet meg: a lexikai és a szöveg-alapú relációkat. Az első csoportot további két alapvető alcsoportra osztva külön kategóriába sorolja azokat az eseteket, (i) amikor a lexikai egység változatlan formában ismétlődik (repetition), (ii) és azokat, amikor a lexikai

egységnek csak az információtartalma ismétlődik meg teljes egészében vagy részben egy vele szemantikai kapcsolatban álló lexikai egység formájában (synonymy, opposites, hyponymy, meronymy). (iii) Elemzési modelljében külön kategóriát képviselnek a szöveg-alapú relációk (instantial relations). Károly az ismétlés, a szinonima és az ellentét jellegét tekintve különbséget tesz egyszerű és derivált alakok között. Derivációról akkor beszél, ha a lexikai egység képzett szó formájában ismétlődik (Károly 2002: 95-107).

Categories	Examples	
LEXICAL RELATIONS	Simple	Derived
I. Same unit repetition		
1. repetition	<i>Writers</i> do not hesitate. <i>Writers</i> communicate thoughts.	<i>Writers</i> do not hesitate. They <i>write</i> down their thoughts.
II. Different unit repetition		
2. synonymy	It's healthy <i>to exercise</i> every day. After <i>working out</i> at the fitness center I feel like a new man.	They've <i>built</i> several bridges this year. This <i>construction</i> company is efficient.
3. opposites	She <i>hates</i> him. Well, you can't <i>love</i> everyone.	What she now feels is <i>hated</i> . But she used to <i>like</i> him.
4. hyponymy	Unfortunately, not all <i>birds</i> sing. But <i>cockoos</i> do.	
5. meronymy	I can't use my <i>hands</i> . I've hurt my <i>fingers</i> .	
TEXT-BOUND RELATIONS		
6. instantial relations	The <i>teacher</i> laughed. I knew <i>Kitty</i> was a cheerful person (equivalence) I tell you the story of my uncle's <i>cat</i> . His name was <i>Misty</i> . (naming)	

3. ábra Károly ismétlés-taxonómiája (Károly 2002:104)

Károly ismétlés-taxonómiája tehát a szövegfelszín szintaktikai-szemantikai hálójának vizsgálatát kilenc lexikai kohéziós kategória segítségével végzi (3. ábra). E kilenc kategóriát alkalmazom én is kutatásom során a szövegszerveződés szempontjából meghatározó szemantikai kapcsolatok feltárására a magyar forrásnyelvű és a fordításukként keletkezett német célnyelvi szövegek összehasonlításakor.

5.3 A korpusznyelvészeti eszközzel végzett elemzés bemutatása

Az elemzés kezdeti lépéseként a CLaRK rendszerbe beolvasott folyamatos szövegekben bejelöltem a mondatkhatárokat, illetve az egyes mondatokat sorszámmal láttam el (4. ábra). A mondatkhatárookra és mondatszámra vonatkozó többletinformáció az elemzést segítő program számára is értelmezhető adat, ami elengedhetetlen feltétele az eredeti - és a fordított dokumentum mondatszintű párhuzamosításának. A mondatsorszám (No1, No2...) után álló „d” betű jelzi, hogy itt a német szöveg első, második, stb. mondata áll, míg a magyar szöveg megfelelő mondatának sorszáma mellett egy „h” betű található.

```

-<TextAnalysis="Sentence No">
-<Sentence No="No1d">
  Die Personenschiffahrt auf dem Balaton begann im 19. Jahrhundert, am 21 September 1846.
</Sentence>
-<SentenceNo="No2d">
  An diesem Tage wurde das erste Dampfschiff "Kisfakady" ins Wasser gelassen.
</Sentence>
-<SentenceNo="No3d">
  In den letzten 158 Jahren wurde unsere Firma zu einem bestimmenden Element des Tourismus am Balatn.
</Sentence>
-<SentenceNo="No4d">
  Unsere Gesellschaft ist die größte Schifffahrtsfirma auf dem See, ihre bekannteste Tätigkeit is die Personenschiffahrt.
</Sentence>
-<SentenceNo="No5d">
  Der Großteil der Personenschiffahrt wird auf dem See von 26 Motorschiffen abgewickelt.
</Sentence>

```

4. ábra A mondatathárók bejelölése és a mondatok sorszámozása

A következő lépésben az első mondatot elemeztem, azaz az első mondatban bejelöltem azokat a lexikai egységeket, amelyek a kohéziós kapcsolatok, a Károly-féle ismétlődési taxonómia szempontjából meghatározóak (2. ábra). Ezeket a későbbiekben ismétlődő lexikai egységeket (repeated lexical unit) hivatkozási számmal láttam el. A hivatkozási számok (D.1.1, D.1.2, D.1.3) utalnak arra, hogy a német szöveg első mondatának 1., 2. és 3. eleméről van szó, illetve hasonló logika szerint jelöltem meg a további mondatok ismétlődő lexikai elemeit is. A hivatkozási számok segítségével tudtam a ismétléses kapcsolatokat a kiindulási mondatok lexikai elemeivel összekapcsolni.

A következő lépésében az első mondatban kiválasztott lexikai egységek ismétlődéseit (lexical unit) kerestem meg az összes többi mondatban. Ezeket a kapcsolódás jellegét tekintve (cohesive relation) is elemeztem, és minden esetben bejelöltem a Károly taxonómia 9 kategóriájának (egyszerű és derivált ismétlés, egyszerű és derivált szinonima, egyszerű és derivált ellentét, meronima, hiponima és pillanatnyi relációk) megfelelő kohéziós kapcsolatot (5. ábra). A kohéziós kapcsolat meghatározást az a referenciális szám követi, amely visszautal az elemzés kiindulási mondatában hivatkozási számmal ellátott ismétlődő egységre.

Annak mintájára, ahogy az első mondat ismétlődő kapcsolatait meghatároztam, sorban elemeztem a szöveg összes többi mondatát is, és mindegyiknek megkerestem az ismétléses kapcsolatait a többi mondattal. Így jutottam el a teljes szöveg elemzéséhez, ami azt jelenti, hogy minden mondatot mindegyik mondattal összevettem.

```

<Sentence No="No1d">Unsere Gesellschaft ist die größte
<LexicalUnit CohesiveRelation="InstantialRelation" reference="D.1.1">Schifffahrtsfirma</LexicalUnit>
<LexicalUnit CohesiveRelation="SimpleSynonymy" reference="D.1.2">auf dem See</LexicalUnit>
, ihre bekannteste Tätigkeit is
<LexicalUnit CohesiveRelation="SimpleRepetition" reference="D.1.1">die Personenschiffahrt</LexicalUnit>
</Sentence>

```

5. ábra A kohéziós kapcsolatok bejelölése

5.4 Hol tart ma a kutatás?

Eddigi munkám során 3 teljes magyar szöveget és ezek német célnyelvi fordításait elemeztem. A szövegek mondatszám 11 és 17 között váltakozik, ami az egyes szövegekhez kapcsolódó elemzések számát is meghatározza. Mivel egy elemzés legalább 2 szövegmondat lexikai elemeinek egybevetését jelenti, így a szövegenkénti elemzések száma 10 és 16 közötti mozog, eggyel kevesebb, mint az adott szövegre jellemző mondatszám. Pillanatnyilag így 82 elemzés áll a rendelkezésemre, azaz 82 kiindulási mondat esetében vizsgáltam az adott mondat lexikai elemei és a többi szövegmondat lexikai elemei között fennálló kohéziós kapcsolatot.

5.5 Lekérdezések

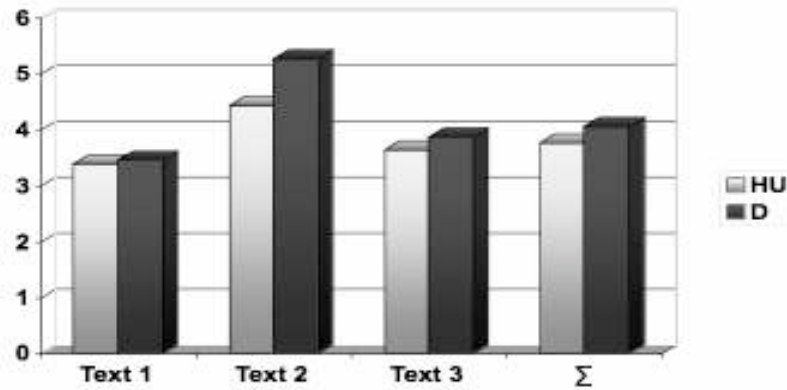
Tekintettel arra, hogy kutatásom jelenleg is a korpuszépítés és az elemzés fázisában van, óvakodnék egyelőre a végkövetkeztetések levonásától, s lekérdezéseimmel inkább csak a kirajzolódn látszó tendenciákat szeretném szemléltetni.

Lekérdeztem a három teljes szöveget figyelembe véve az elemzésekben szereplő összes olyan lexikai egységet, amelyre a szöveg további részében visszautalás történik (RLU), illetve az ismétlések konkrét megvalósulását (LU). Ezeket szövegenként és nyelvenként csoportosítva tartalmazza a következő táblázat (6. ábra), ahol a közel azonos magyar és német szövegenkénti mondatszám ellenére markáns eltérések körvonalazódnak.

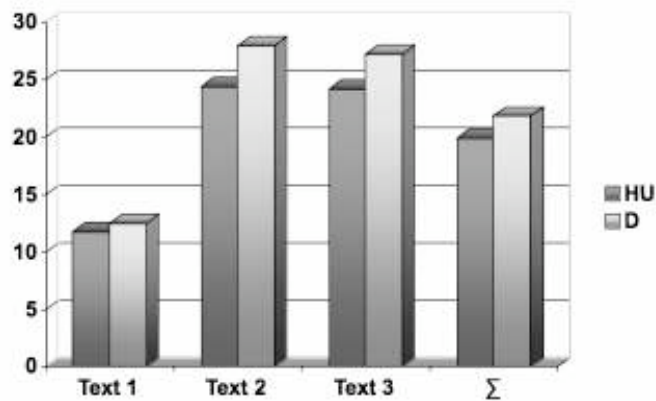
	Szöveg 1	Szöveg 2	Szöveg 3
Magyar			
Mondatszám	15	11	17
RLU	51	49	62
LU	177	268	412
Német			
Mondatszám	17	11	17
RLU	59	58	66
LU	213	308	462

1. táblázat A lexikai ismétlések realizációja

A táblából kiolvasható, hogy e három szövegből kinyert lekérdezés tapasztalata alapján a fordított német szövegek esetében nagyobb a lexikai elemek ismétlésének a sűrűsége, mint amilyen az eredeti magyar szövegekre jellemző. Ezt két grafikus ábra segítségével is szemléletesebbé teszem (7. és 8. ábra), melyekben az ismételt elemeket, illetve az ismétlések előfordulását jelenítem meg szövegenként a két nyelv viszonylatában.

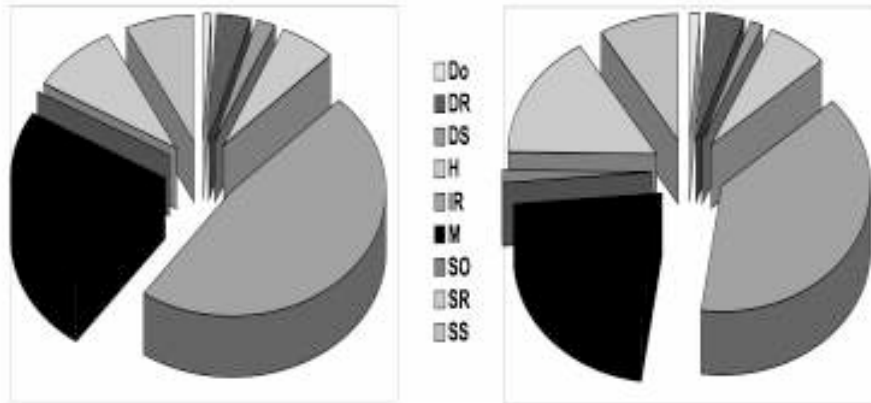


6. ábra Az ismételt elemek (RLU) sűrűsége szövegenként és összesítve



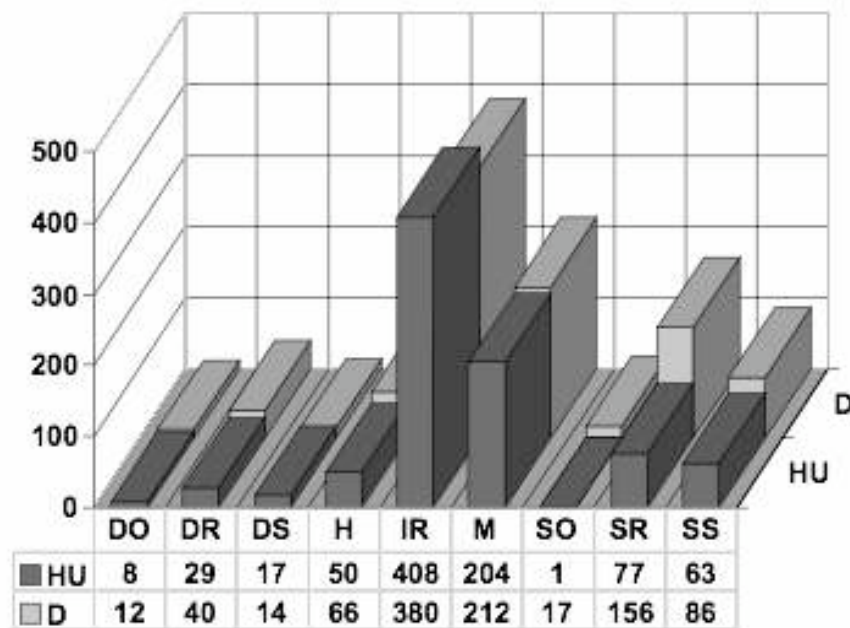
7. ábra Az ismétlések (LU) sűrűsége szövegenként és összesítve

A most bemutatott eltérések nyomán tovább haladva feltételezhető, hogy e sűrűségbeli differenciáltság együtt jár a lexikai kohéziós eszközök disztribúciójában is tapasztalható különbséggel a két vizsgált nyelv vonatkozásában. Az eloszlási arányok szemléletes megjelenítését mutatja be a körcikkelyes felosztás (9. ábra) (rövidítések: DO: derived opposites, DR: derived repetition, DS: derived synonymy, H: hyponymy, IR: instantial relations, M: meronymy, SO: simple opposites, SR: simple repetition, SS: simple synonymy).



8. ábra A lexikai elemek nyelvenkénti (magyar-német) eloszlásának aránya

Egy részletesebb elmélyedés lehetőségét kínálja a lexikai ismétlések eloszlásának arányát tartalmazó táblázat és grafikon (10. ábra) (rövidítések: vö. 9. ábra).



9. ábra A lexikai ismétlések eloszlásának aránya

Bár a lekérdezések eredményeit a rendelkezésre álló adatállomány kicsiny volta miatt egyelőre igen óvatosan kell kezelni, a kutatás jelenlegi fázisában kirajzolódó tendenciák mégis biztató előjelnek bizonyulnak a felállított hipotézisre keresett megerősítés szempontjából. Az itt közzétett ábra alapján a jelenlegi feldolgozottság szintjén úgy tűnik, hogy a vizsgált német fordított szövegek előnyben részesítik az ismétlés, az ellentét és a szinonima esetében az egyszerű alakokat a magyar forrásnyelvi szövegekre inkább jellemző derivált alakokkal szemben.

A táblázat természetesen más következtetések levonására is kínál adatokat, de ezekre szívesebben reflektálok majd nagyobb szövegállomány feldolgozása után, továbbá a tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé a lekérdezések mondat és szószintű eredményeinek ismertetését. Mint ahogy azt a gépi elemzés előnyeinel ismertettem a program számos további lekérdezési lehetőséget tartogat, amelyek segítségével a kutatás későbbi szakaszaiban az egyes eltérések mögött húzódo ok-okozati összefüggések finomabb megvilágítására is lehetőség nyílik.

6 Összegzés

A tanulmány tartalmi mondanivalójának összefoglalásaképpen megállapíthatjuk, hogy az itt bemutatott kutatás a magyar forrásnyelvi és a fordításaként keletkezett német célnyelvi szövegekre jellemző lexikai kohéziós mintázatot kívánja egybevetni. Ezzel az összehasonlító elemzéssel ugyanakkor a szövegnyelvészet és a fordítástudomány közös kutatási körébe tartozó terület a két diszciplína összekapcsolásának új megközelítését eredményezte.

Az új megközelítést, azaz az adott nyelvpárok közötti összehasonlító elemzést a napjainkban egyre népszerűbb korpusznyelvészeti módszer alkalmazása tette lehetővé és beláthatóvá, melynek segítségével lehetővé válik az eredeti forrásnyelvi és a megfelelő célnyelvi lexikai egységek, mondatok, és szövegrészek párhuzamosítása.

A kutatás jelenlegi szakaszában kirajzolódó tendenciák tanúsága szerint a fordított német szövegekben nő a kohézióért felelős elemek sűrűsége, illetve a német szövegek az ismétlés, a szinonima és az ellentét esetében az egyszerű alakokat részesítik előnyben a magyar szövegekben népszerűbb derivált alakokkal szemben.

Bár a korpusz nagysága még korántsem biztosítja a magyar forrásnyelvű és német célnyelvű informatív szövegek kohéziós mintázatának eltéréseit kirajoló teljes képet, de a feldolgozott szövegmennyiségből kinyert információ mindenképpen megerősíti a 2.3. pontban vázolt másik két alkorpusz létrehozásának szükségességét. Nevezetesen azokét a jövőben tervezett összehasonlító elemzéseket, amelyek tárgya a német forrásnyelvű és magyar célnyelvű, illetve az egy nyelven belül keletkezett autentikus és fordított szövegek egybevetése lesz.

Források

Művészetek Palotája. http://www.mupa.hu/epulet_ahaz.jsp?language=hu&languageCode=0
Palast der Künste. http://www.mupa.hu/epulet_ahaz.jsp?language=ge&languageCode=2
Magyar Fordítóház. <http://www.c3.hu/~bfordhaz/>

Das Ungarische Übersetzerhaus. <http://www.c3.hu/~bfordhaz/>
Balatoni hajózás. <http://www.balatonihajozas.hu/hu/rolunk.htm>
Balaton Schiffahrts AG. <http://www.balatonihajozas.hu/de/rolunk.htm>

Irodalom

- Beaugrande, R. d., Dressler W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Balaskó, M. 2005. *Korpusznyelvészeti vizsgálatok és forrásnyelvi minták (angol és magyar tudományos szövegek anyaga alapján)*. Pécsi Tudományegyetem: PhD dolgozat.
- Catford, J.C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dróth, J. 2002. Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. *Porta Lingua 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 94-100.
- Halliday, M. A. K., Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. Longman: London.
- Heltai, P. 2004. A fordító és anyelvi normák I. *Magyar Nyelvőr* Vol. 128. No. 4. 407-434.
- Heltai, P. 2005a. A fordító és anyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr* Vol. 129. No. 1. 30-58.
- Heltai, P. 2005b. A fordító és anyelvi normák III. *Magyar Nyelvőr* Vol. 129. No. 2. 165-172.
- Károly, K. 2002. *Lexical repetition in text. A study of the text-organizing function of lexical repetition in foreign language argumentative discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Klaudy, K. 1987. Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi értekezések* 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy, K. 2004. A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr* Vol. 128. No. 4. 389-407.
- Nagy, Szikszainé I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris.
- Prószéky, G., Kis B. 1999. *Számítógéppel emberi nyelven. Intelligens szövegkezelés számítógéppel*. Bicske: SZAK Kiadó.
- Szabó Mihály, G. 2003. A Szlovákiai magyar szakfordítások minőségének javításáról és az objektív fordításkritika megteremtésének feltételeiről. *Társadalomtudományi Szemle* Vol. V. No. 4. 55-68.
- Szirmai, M. 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. 1994. *A szövegtan kialakulása*. Elérhető:
<http://www.jgytf.u-szeged.hu/~vass/szemm112.htm>
- Vass, L. 2002. *Előadásvázlatok. Szövegtan*. A szenzus. A rendszerszerű szenzus. Diktum, apperceptum, evokátum. Kohézió. Kohézióhordozók. Elérhető:
<http://www.jgytf.u-szeged.hu/~vass/vsze111.htm>

Egy nyelvpolitika-történeti vizsgálat eredményi: Az írországi nyelvcsere történeti beágyazottságának nyelvpolitikai szemléletű vizsgálata

Pintér Márta

Pannon Egyetem, Angol-Amerikai Intézet
8200 Veszprém, Egyetem u. 10.
pinterm@almos.uni-pannon.hu

Kivonat Az itt közölt tanulmány tömör összefoglalása egy, az Írország nyelvpolitikai történetét feltérképező és elemző PhD-értekezésnek. A tanulmány első része a kutatás témáját és célját jelöli meg, illetve fölvezet azokat a problémákat, amelyekkel a munka szükségszerűsége alátámasztható. A nyelvpolitika-történeti vizsgálat során alkalmazott kutatási elvek és módszerek leírása után a legfontosabb eredmények tárgyalása következik. Végezetül, az angol-ír nyelvcsere olyan nyelvpolitika-történeti modellje kerül bemutatásra, amely egyéb nyelvcsere-vizsgálatoknál is alkalmazható, és amelynek bizonyos elemei használhatóak egyes mai nyelvi szinterek nyelvpolitikai megközelítéskor. Ide tartozik a magyar, mint esetlegesen veszélyeztetett nyelv kérdésének a kezelése.

1 Bevezető: A vizsgálat témája és célja

A cím tanúsága szerint a kutatás négy kulcsfogalom köré szerveződik: az írországi nyelvi kérdés; az elhúzódó nyelvcsere; a nyelvpolitikai és a történeti szemlélet. Célja az ír sziget nyelvpolitikai történetének az áttekintése az i. sz. 5. század, a kereszténység fölvétele, és a 20. század eleje, a nyelvcsere lezárulása és a politikailag szuverén ír állam megalakulása között; ezen belül, a visszafordíthatatlan angol-ír nyelvcsere kezdetének a nyelvpolitikai beágyazottságú azonosítása, és a nyelvcsere folyamata legfontosabb csomópontjainak a nyelvpolitikai aspektusú megragadása.

2 Problémafelvetés

A kutatást a következő, a téma hazai és nemzetközi feldolgozottságában észlelt problémák és hiányosságok indokolták:

1. Bár a 20-21. századi ír nyelvi kérdés és az angol-ír nyelvcsere kiterjedt feldolgozottsággal rendelkezik a nemzetközi, főleg angol nyelvű szakirodalomban, a téma kora-középkortól a 20. századig terjedő időszakot lefedő, a történeti és a nyelvpolitikai szemléletet ötvöző, szisztematikus vizsgálata eddig korlátozott teret kapott.

2. Az elhúzódó írországi nyelvcsere fontosabb állomásainak meghatározása nem egyértelmű a nemzetközi szakirodalomban: kezdetét egyes kutatások a Tudor-kor előttre – azaz a 12-15. századi ír középkorra, vagyis angol-normann időszekekre –, míg mások a Tudor-kor idejére – tehát a 16., korai 17. századot lefedő kora-újkorra – helyezik; a nyelvcsere visszafordíthatatlanná válásának és a nyelv megroppanásának időbeni azonosítása pedig megoszlik a 17., 18. és 19. századok között (lásd pl. Corkery 1968, de Fréine 1977, de Fréine 1978, Hyde 1967, Kelly 1999, Ó Huallacháin 1994, Ó Murchú 1988, Wall 1969).

3. Az írországi nyelvcsere magyarországi, magyar nyelvű, átfogó és rendszerező vizsgálatának és a levonható következtetéseknek az eddigi hiánya. (Részeredmények a jelen szerzőtől: Pintér 2000, Pintér 2001a, Pintér 2001b, Pintér 2001c, Pintér 2002, Pintér 2003a, Pintér 2003b, Pintér 2003c, Pintér 2004).

4. A történeti beágyazottságú írországi nyelvcsere vizsgálatának a hiánya a magyarországi írlandisztikai kutatásokban.

3 A vizsgálat hipotézisei

1. A nyelvpolitikai szempontú vizsgálat a nyelvcsere folyamatának olyan részleteit tárja föl, amelyek más kutatási módszerek esetében hangsúlytalanok maradnak. Bartha (1999: 197) a következőképpen támasztja alá a nyelvcsere nyelvpolitikai aspektusú vizsgálatának az érvényességét: “A nyelvi kontaktusok, a nyelvmege tartás és nyelvcsere dinamikája [...], akár a hatalmi elit [...], akár az azzal szemben álló, eltérő érdekeket képviselő közösségek és csoportok tudatos és szervezett törekvései [...] felől szemléljük, egyértelműen leírható a politikai aktivitás kategóriáival is. Ez pedig a nyelvpolitika/nyelvi tervezés kérdése”.

2. A történeti megközelítés révén bármely mai nyelvi szintér értékelése megalapozottabbá válik, és a “történelmi tudatosság” segít megértenünk egy adott közösség nyelvi “kívánságait és szükségleteit”. Mindez igaz az ír nyelv jelenlegi bonyolult nyelvpolitikai helyzetére (vö. Edwards 1985: 47, Szépe, Derényi 1998: 9).

3. Az írországi nyelvcsere egy elhúzódó, a társadalmi hierarchián belül fölülről lefelé haladó folyamatot alkotott, amelynek fontos komponensét jelentette a kolonizált társadalom nyelvi attitűdrendszerének és nyelvpolitikai irányultságainak a fokozatos átstrukturálódása.

4. Az ír nyelvcsere többszáz éves folyamata alatt keletkezett, a mindenkori nyelv- és kultúrpolitikai ideológiákat és célokat reprezentáló elsődleges források, kortárs szövegek/diskurzusok értelmezése lehetőséget ad a nyelvcsere, mint nyelvpolitikailag összefüggő történeti folyamat rekonstruálására.

5. A folyamat rekonstruálásával a nyelvcsere egy olyan dimenziója tárul föl, amelyben a numerikusan kimutatható nyelvhasználatbeli, nyelvelterjedtségi változásokkal együttjáró, azokat gyakran megelőző nyelvi attitűdbeli és nyelvpolitikai átalakulások is láthatóvá válnak.

4 A vizsgálat módszertana

1. A vizsgálati módszert a nyelvpolitika fogalmának széles értelmezése határozza meg. Eszerint a nyelvpolitika két alapvető összetevőből áll: nyelvpolitikai koncepciókból, tervekből, sőt ideológiákból, valamint az ezeket alkalmazó konkrét intézkedésekből (vö. Kiss 1995: 247). Mindkét összetevő esetében fontos a társadalmi, közösségi tevékenység, magatartás, sőt mentalitás és attitűdök oldaláról történő megközelítés is. Ily módon a nyelvpolitikai vizsgálat az állami, hatalmi politikán túl kiterjed a hatalommal különböző viszonyrendszerben álló társadalmi csoportok vagy akár egyének szerepére, és közege lehet politikai, szociális, gazdasági, kulturális és egyházi (vö. G. Molnár 1998: 1).

2. A nyelvpolitika interdiszciplináris lehetőségei közül ez a vizsgálat a történeti kutatás irányába mutatókat ragadja meg, és arra tesz kísérletet, hogy Írország nyelvi helyzetét az i. sz. 5. századtól áttekintve, bizonyos történeti jelenségeket nyelvpolitikailag határozzon meg, vagy ezen jelenségek nyelvpolitikai jellegét bemutassa – különösen, ha összefüggésbe hozhatóak korunk nyelvpolitikai fejleményeivel.

3. A nyelvpolitika-történeti megközelítés összekapcsolódik a kolonialitás jelenségét szem előtt tartó elméleti-módszertani kerettel. Mivel az ír nyelvcsere folyamata egybeesik Írország gyarmati múltjával, illetve azzal szoros ok-okozati összefüggésben áll, a nyelvcsere nyelvpolitikai és történeti beágyazottságának az elemzése jelentős mértékben a nyelvi gyarmatosítás politikájának a bemutatását jelenti (vö. Galtung 1980, Gillingham 1987, Kontra 1999: 84-88, Loomba 1998, Moane 1994, Phillipson 1992, Tomlinson 1991).

4. A vizsgálat meghatározó módszertani elemét a mindenkori nyelv- és kultúrpolitikai ideológiákat és célokat reprezentáló kortárs szövegek/diskurzusok értelmezése alkotja. Ezen diskurzussorozat (jogi dokumentumok, egyéb prózai – politikailag, kultúr- és nyelvpolitikailag értelmezhető – szövegek) elsődleges forrásként szolgál az írországi nyelvcsere nyelvpolitika-történeti bemutatásához.

5 A vizsgálat eredményei, következtetései

Az alkalmazott nyelvpolitikai szempontú megközelítés az angol-ír nyelvcsere gyökereit az eddigi elemzések közül a legkorábbra datálja: a nyelvcsere kezdetét jelző nyelvpolitikai eseményeket a 12. század végével, azaz az írországi angol-normann invázió idejével, más szóval, az ír sziget gyarmati történetének kezdetével azonosítja. Az állítás alátámasztása a *nyelvi és kulturális szuverenitás megsértése* koncepciójának a bevezetésével történt. Eszerint, az egyes kultúrák elvben szuverén egységek, ahol a kultúrára, nyelvre vonatkozó döntések meghozatala a kultúrát és a nyelvet hordozó közösségek joga. Következésképpen, az olyan döntések és gyakorlatok fölötti dominancia, amelyek révén a közösség saját kultúráját, nyelvhasználatát, életmódját szabályozza és értelmezi, a közösség kulturális szuverenitásának a megsértését jelenti (vö. Tomlinson 1991: 6-7). Az angol-normann intervenció Írország kulturális szuverenitásának első durva megsértését okozta, s hosszú távon ásta alá az ír nyelv politikai erejét. Mivel a normann hódítás

meghiúsította a politikailag önálló s az ír nyelvhasználattal egybeeső ír királyság kialakulását, ezután az ír soha nem válhatott egy politikailag független állam domináns nyelvévé. Más szóval, az írországi társadalmi nyelvi váltás az angol-normann korban és az angol-normann hódítás hatására, a feudális piramis csúcsán, azaz a monarchia szintjén vette kezdetét.

A Tudor-korban, VIII. Henrik és I. Erzsébet Anglia újkori gyarmatosító ambícióinak az első színterévé tette az ír szigetet. A komplex kolonizációs program egyik fontos elméleti kiindulópontját a politikai és a közigazgatási hatalom hosszú távú stabilizálásához, azaz a *permanens gyarmatosításhoz* elengedhetetlennek tartott kulturális és nyelvi asszimiláció terve alkotta. A Tudor térnyerés egyszerre jelentette az angol nyelvű intézményrendszer írországi kiépítését, az angol anyanyelvű populáció több hullámban történő betelepítését, és az őshonos nyelv és kultúra társadalmi, intézményi bázisának a tervszerű rombolását.

A vizsgálat megállapítja, hogy a visszafordíthatatlan nyelvcsere pályája a Tudor-korban került kijelölésre, és több olyan jelenséget mutat be, amely az ír társadalomnak az angol nyelvi hatalomátvitelre adott nyelvpolitikai válaszként azonosítható. Ezek közül a legfontosabb, hogy elindult a tudatos nyelvcsere a társadalmi hierarchia elit rétegeiben, azaz az ír arisztokrácia körében, amely az anyanyelvi kultúrától való elfordulásban és a nyelv generációs átörökítésének a gyengítésében jelentkezett.

A nyelvpolitikai szempontú megközelítés a 12. és 17. század közötti időszak új összefüggéseit tárja föl: a politika-történeti kontinuitáson túl (vö. Gillingham 1987), az írországi angol-normann és Tudor-korszak összefüggést mutat az angol-ír nyelvcsere folyamatának a tekintetében is.

A normann és a Tudor-kor nyelvi gyarmatosítási folyamatai közötti kontinuitás egy speciális szemszögből, a koloniális szövegek elemzésével kerül bemutatásra. A használt definíció szerint: a gyarmati ideológiákat megfogalmazó, koloniális diskurzus a kolonializmus lényegi folyamatainak a megjelenítése és eszköze, s ezen diskurzus kultúrára és nyelvre vonatkozó állításai a kulturális-nyelvi gyarmatosítás menetéről informálnak (vö. Loomba 1998: 1-2, Phillipson 1992: 47). Az elvégzett összehasonlító vizsgálat fényében, az írországi angol hódítás normann és Tudor-kori szövegei folyamatosságot mutatnak: a meghódított népet és kultúráját leértékelő, a gyarmatosítást a kulturális felsőbbrendűség ideológiájával igazoló, imperialista attitűdök mindkét kor szövegeiben jelen vannak. Az ír nyelvre és civilizációra vonatkozó megbélyegző sztereotipizálás a 12. századi hódítás kapcsán megjelenő írásokig vezethető vissza, s a Tudor-gyarmatosítás során nyer ideológiai megerősítést és kibővítést. Ez a megfigyelés a vizsgálat lényegi következtetését alapozza meg. Eszerint, a koloniális nyelvi ideológiák, azaz a gyarmatosító által a gyarmatosított kultúrájáról és nyelvéről kialakított negatív sztereotípiák a nyelvcsere fontos tényezőjét jelentik: az őshonos nyelvet alsóbbrendűnek és „barbár”-nak tekintő elméleteknek a meghódított lakosság által történő el- és befogadása a nyelvcsere mentális feltétele.

A nyelvpolitika-történetileg jól behatárolható, következő nagy kronológiai egység a 17-18. század, amelyet az ír nyelv kisebbségi státuszba kényszerülése jellemez.

Azt a tényt, hogy a visszafordíthatatlan nyelvcsere nyelvpolitikai alapjainak a létele az előző időszakban megtörtént, az ír nyelv állapotában és helyzetében beálló 17-18. századi fejlemények egyértelműen jelzik: Írország ősi nyelve egy korabeli

standarddal nem rendelkező, földrajzilag feltöredezett és zsugorodó, alapvetően szóbeli, dialektális formákban élő, és elsősorban a szegény vidéki populáció otthonaiban használt nyelvvé vált. A szóbeli nyelvhasználatra korlátozódás megakadályozta, hogy az ír nyelv, mint modern nyomtatott, majd mint sajtónyelv terjedjen el. Következésképpen, az ír nyelv kiszorult a modern politikai nyelvhasználat területeiről, továbbá: az írországi modern nemzettudat angol nyelvi kontextusban nyert kifejezést (vö. Anderson 1991).

A 17-18. században a fölülről-lefelé haladó társadalmi nyelvi váltás az őshonos társadalom újabb rétegeit szívta föl: a 18. század végére a – főleg városi – középrétegek is elangolosodtak. A korabeli diskurzus tanúsága szerint az ír városi értelmiség nyelvi attitűd- és identitásrendszere átstrukturálódott, és egyre inkább angol anyanyelvűnek tekintette magát (vö. pl. O’Conor 1753).

Ugyanakkor, a 18. század végén a nyelvi attitűdváltás jelei már a nyelvileg legkonzervatívabb vidéki populáció körében is jelentkeztek. Ezt a tényt az őshonos közösséghez kötődő bizonyos intézmények nyelvpolitikai aspektusú bemutatása támasztja alá. Ilyen intézmény volt a *Hedge Schools* rendszere (vö. Corcoran 1928, Dowling 1968). Ezeket az alulról szerveződő, népi magániskolákat a szegény, vidéki, katolikus lakosság maga hívta életre és tartotta fenn a katolikus oktatást betiltó büntetőtörvényekkel szembehelyezkedve. Megalakulásukkor, tehát a 18. század elején, ezek az iskolák még jórészt az ír és a klasszikus nyelvek oktatására specializálódtak, a század vége felé viszont, az egyébként még ír anyanyelvű szülők igényeit követve, a vidéki népesség iskolai keretek között megvalósuló angolnyelvi oktatásának első színtereivé váltak. Megállapítható tehát, hogy bár az őshonos vidéki populáció a 18. században még tömegesen ír nyelvhasználó volt, nyelvi attitűdje az orientációváltás állapotát tükrözte a század végétől. Az a tendencia, hogy a szegény, ír anyanyelvű szülők gyermekeiknek angol nyelvű oktatást igényeltek, az ír presztízsvesztésének a jele a leghátrányosabb helyzetű csoportoknál is. Ezzel egyidejűleg, az angol a társadalmi és anyagi mobilitással összekapcsolt presztízsnnyelvvé lépett elő az ír vidék nyelvi értékrendjében. Az önkéntes nyelvváltás társadalmilag fönről lefelé haladó tendenciája tehát már a 18. század végére elérte az ír nyelvhasználat szempontjából legkonzervatívabbnak mutatkozó vidéki rétegeket.

A 19. század a nyelvcsere záró szakaszaként értelmezhető. Az ír nyelvi kérdést elemző munkák jelentős része a 19. század írországi nyelvi folyamatait „nagy ír nyelvcsere”-nek nevezi, utalva az egynyelvű lakosság rendkívüli, 2,5-3 millió főről 21.000 főre történő lecsökkenésére, és egyben azt sugallva, hogy az angol-ír nyelvcsere ez volt a legmeghatározóbb szakasza. A nyelvpolitikai vizsgálat tanúsága szerint azonban ez a – kétségtelenül jelentős – nyelvhasználati változás a korábbi évszázadok tendenciáinak az elkerülhetetlen következménye volt. Rendkívüliségét az érintett népességcsoport numerikus nagysága adta, valamint az a sebesség, ahogy ez a nagy tömegű, szegény ír populáció az anyanyelvét néhány évtized alatt elhagyta. Azonban, mint azt a Hedge Schools tárgyalásánál jeleztük, a 18-19. század fordulóján már ez a társadalmi réteg is bizonyos nyitottságot mutatott a nyelvcsere, és a gyors anyanyelvelhagyás az ezen csoport által a 19. századi Írország történéseire adott kollektív, nyelvpolitikailag is fontos válaszsorozat volt.

A nyelvpolitikai válaszokat kiváltó 19. századi események közül a legdrámaibb az 1845-49 között zajló, és a leginkább az ország nyugati, délnyugati területein élő, ír nyelvű, szegény tömegeket sújtó „nagy éhínség” volt. A „burgonyaéhség” a vidéki

agrárpopuláció számára az ír nyelvről szóló, és még a 12. századi angol-normann hódítótól eredő, negatív sztereotípiákat igazolta: a szegénység, elmaradottság, tanulatlanság és az ír nyelvhasználat összekapcsolódása az ő szemükben is megkérdőjelezhetetlen realitássá vált. Nyelvpolitikai válaszuk a nyelv megtagadása, azaz megbélyegzésének befogadása, és a nyelv átörökítésének tudatos és egy-két generáció alatt kikényszerített megszakítása volt.

Egy további válasz a tömeges kivándorlás volt. Mivel a kivándorlás az ír társadalom állandó jelenségévé vált, és mivel a migrációs célországok mindegyike angol nyelvű volt, az angol nyelv fiatalkori, otthoni és iskolai elsajátítását az életre való felkészülés és a boldogulás feltételévé tette a vidéki lakosság esetében.

Ugyanakkor, mindezek a folyamatok az 1801-ben életbe lépő, és a brit kormányzatnak Írország fölött közvetlen ellenőrzést biztosító brit - ír unió keretei között zajlottak. A vizsgálat párhuzamot von a Tudor és a 19. századi brit államgépezet kolonizációs, a nyelvi és kulturális asszimilációt megcélzó stratégiái között, viszont azt is bemutatja, hogy a politikai centralizáció és a kulturális homogenizáció hatékonysága érdekében a 19. századi brit állam a modernizáció számos elemét vezette be Írországba. Mivel a modernizáció nyelvi közege az angol volt, az intézményei – mint például a közoktatás, a közhivatalok, a postaszolgálat, a vasúthálózat, a közegészségügy és a közrendészet – által nyújtott karrierlehetőségek ösztönözték a nyelvcsere-t a társadalmi mobilitásra és anyagi biztonságra vágyó szegény ír tömegek soraiban.

Ugyanebbe az összetett nyelvpolitikai képletbe illeszkedik a brit állam által 1831-ben bevezetett és az egész Írország területén angol tanítási nyelvű közoktatási rendszer. A hagyományos nézet szerint az angol nyelvű, alapfokú *National Schools* intézménye a legfontosabb szerepet játszotta az ír nyelv 19. századi „meggyilkolásában” (Pearse 1916). Kétségtelen, hogy a brit állam politikai terveiben az iskolák, mint a kulturális és nyelvi asszimiláció fontos eszközei szerepeltek, de a nyelvcsere felgyorsult lezárásában való hatékonyságuknak az őshonos ír lakosság angol nyelvtanulás iránti erős motiváltsága volt a föltétele. Következésképpen, a nemzeti iskolák nyelvcsereben betöltött szerepe kapcsán az a nyelvpolitikai dilemma teljesedik ki, amely csak a következő három komponens kiegyensúlyozott vizsgálatával tárható föl: az asszimiláló hatalom politikája és konkrét intézkedései; az asszimilálás célpopulációjának a nyelvcsereben való aktív részvétele, azaz a saját nyelvpolitikai döntésein alapuló, társadalmi tevékenysége; és a kisebbségi közösség – megélhetési biztonságot és fejlődést ígérő – asszimilációhoz való joga és lehetőségei (vö. Szépe 2001: 107, Szépe, Derényi 1998: 9).

6 Az eredmények rendszerezése és modellálása

Az angol-ír nyelvcsere történeti beágyazottságának a nyelvpolitikai aspektusú vizsgálata a következő *modell* fölállítását támasztja alá. Az írországi nyelvcsere folyamata a 12. század végétől a 19-20. század fordulójáig, a kolonizáló angol állam írországi jelenlétének az ideje alatt és a kolonizáció körülményei, illetve következményei közepette zajlott. A nyelvcsere folyamatának a legfontosabb állomásai a következők voltak:

1. az Írország nyelvi-kulturális szuverenitását megsértő, 12. század végi angol-normann hódítás;

2. a nyelvcsere folyamatát nyelvpolitikai értelemben visszafordíthatatlanná tevő Tudor-uralom;

3. a 17-18. század, amely az anyanyelv iránti negatív attitűdök és az angol nyelv tanulása és használata iránti pozitív attitűdök, valamint az ezen attitűdök kollektív nyelvpolitikai válaszokká alakításának a jelenségét az őshonos társadalom legalsóbb szintjéig jutatta;

4. a 19. század, amely felgyorsítottan és numerikusan látványosan, de az előző évszázadok eseményeiből következően, lezárta a nyelvcsere folyamatát.

Az angol-ír nyelvcsere **modell jellemzői** a következőképpen összegezhetőek:

a) A több mint hétszáz éven keresztül elhúzódó ír nyelvi átalakulás fokozatosan haladt az ír társadalmi hierarchián belül főlülről lefelé. A folyamat egyes lépései értelmezhetőek, mint a gyarmatosító kihívásaira az éppen érintett őshonos társadalmi csoport által adott nyelvpolitikai válaszok, amelyeket minden esetben az adott csoport nyelvi attitűdrendszerének, nyelvi értékrendjének és nyelvpolitikai orientáltságának az átrendeződése kísért, sőt előzött meg.

b) A folyamat nyelvi-ideológiai gerincét az ír nyelv és kultúra súlyosan negatív megbélyegzése alkotta, amely a 12. századi angol-normann hódítótól eredt, és a gyarmati időszak egésze alatt jelen volt. A kolonizáció következményeként, az anyanyelv megbélyegzése a kolonizált társadalom csoportjai által is, szintén a társadalmi hierarchián belül főlülről lefelé haladva, el- és befogadásra került. A nyelvcsere, mint nyelvpolitikai folyamat akkor ért záró szakaszához, amikor az ősi ír nyelv megbélyegzését a gyarmatosított közösség legalsó társadalmi rétege is a magáévá tette. Ez a nyelvpolitikai állapot megelőzte és egyben prognosztizálta a végső, látványos nyelvhasználati hanyatlást.

c) Az ír nyelvvel kapcsolatos ideológiák és politikák gyarmatosító általi megfogalmazása és a gyarmatosított általi elfogadása feltárható abból a mindkét résztvevő által alakított diskurzussorozatból, amely a nyelvcsere folyamatát végigkísérte. A diskurzussorozat a nyelvcsere folyamatának a szövegszerű reprezentációját és fontos nyelvpolitikai komponensét jelenti, ezért figyelembevétel az írországi nyelvi vonatkozású jelenségek értelmezésekor elengedhetetlen.

7 Kitekintés

Bár a fenti, nyelvpolitikai modell egy adott nyelvcsere-folyamat történeti vizsgálata nyomán körvonalazódott, bizonyos elemei használhatóak egyes mai nyelvi színterek sajátosságainak a feltárására. Különösen érvényes ez a nyelvi szuverenitás és a „kevésbé széles körben tanított” nemzeti nyelvek (vö. Mac Mathúna 1999, Szabari 1998) – mint amilyen a magyar nyelv is – viszonyának az esetében.

Igaz, hogy ezen nemzeti nyelvek anyanyelvi státusza megkérdőjelezhetetlen, bizonyos nyelvi színtereken, mint például az üzleti vagy a tudományos élet, a nemzeti nyelv nyelvországon belüli helyzete és presztízse nem mentes a világnyelvek, különösen az angol jelenlétének a befolyásától. Más szóval, ezeken a területeken az anyanyelvi közösségnek a nyelvhasználatra vonatkozó teljes döntési szabadsága, azaz

szuverenitása sérül. Véleményem szerint, annak a kérdésnek a pontos megválaszolására, hogy „A mai Magyarországon veszélyeztetett-e a magyar nyelv státusza?”, az ország nyelvi-kulturális szuverenitása épségének minden nyelvhasználati színtérre kiterjedő vizsgálata adhat alapot (vö. É Kiss 2004).

Egy ilyen vizsgálatnak egyben fel kell térképeznie a mai magyar lakosság – különös tekintettel a fent említett nyelvi színtereken kommunikáló népességcsoportra és a fiatalabb generációkra – nyelvi attitűdjeinek és a nyelvpolitikai viselkedés szempontjából értelmezhető irányultságainak a rendszerét, és ebben a rendszerben meg kell határozni a magyar nyelv és a Magyarországon használt globális nyelvek relatív elhelyezkedését. Mint az ír nyelvpolitika-történeti kutatás igazolta, egy ilyen vizsgálat prognosztizálhatóbbá – és a megfelelő nyelvpolitikai lépések alkalmazásával esetleg módosíthatóvá – teszi a nyelv státuszában várható minőségi és a nyelvhasználat területén várható mennyiségi változásokat.

Irodalom

- Anderson, B. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London New York: Verso.
- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Corcoran, T. 1928. *Education Systems in Ireland from the Close of the Middle Ages*. Dublin: Department of Education University College Dublin.
- Corkery, D. 1968. *The Fortunes of the Irish Language*. Cork: The Mercier Press.
- de Fréine, S. 1977. The Dominance of the English Language in the Nineteenth Century. In: Ó Muirthe, D. (szerk.) *The English Language in Ireland*. Dublin Cork: The Mercier Press in collaboration with Radio Telefís Éireann. 71-87.
- de Fréine, S. 1978. *The Great Silence. The study of a relationship between language and nationality*. Dublin Cork: The Mercier Press.
- Dwelling, P. J. 1968. *The Hedge Schools of Ireland*. Cork: The Mercier Press.
- Drescher J., A., Herr, J. (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból. Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti füzetek 2.* Szekszárd-Pécs-Budapest.
- Edwards, J. 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell-Deutsch.
- É. Kiss, K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- G. Molnár, B. (szerk.) 1998. *Nyelvpolitika*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Galtung, J. 1980. *The True Worlds. A Transnational Perspective*. New York: The Free Press.
- Gillingham, J. 1987. Images of Ireland 1170-1600. The Origins of English Imperialism. *History Today*. February 1987. 16-22.
- Hyde, D. 1967. The History of Irish as a Spoken Language. In: Hyde, D. *A Literary History of Ireland from Earliest Times to the Present Day*. London: Ernest Benn Limited. New York: Barnes and Noble Inc. 608-637.
- Kelly, P. 1999. *The Interaction of Languages in Medieval and Modern Ireland*. Elhangzott: Budapest, Fonó, 1999. július 7.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. 1999. *Közérdekű nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Loomba, A. 1998. *Colonialism/Postcolonialism*. London New York: Routledge.
- Mac Mathúna, L. 1999. Áthidalható-e a szakadék a “kevésbé használt” és a “kevésbé széles körben tanított” nyelvek között? Az ír nyelv számára igényelt státusz. Ford. Kárpáti E. In: Szépe, Gy., Derényi, A. (szerk.) 209-223.

- Moane, G. 1994. A Psychological Analysis of Colonialism in an Irish Context. *The Irish Journal of Psychology* Vol. 15. No. 2-3. 250–265.
- Némethné Hock, I., Ötvösné Vadnay, M. (szerk.) 2001. *Key Notions in English Studies 2*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- O’Conor, Ch. 1753. Dissertations on the Antient History of Ireland. Introduction. In: Deane, S. (szerk.) 1991. *The Field Day Anthology of Irish Writing*. Vol. I. Derry: Field Day Publications. 908-909.
- Ó Huallacháin, C. 1994. *The Irish and Irish – a sociolinguistic analysis of the relationship between a people and their language*. Baile Átha Cliath Dublin: Assissi Press.
- Ó Murchú, M. 1988. Historical Overview of the Position of Irish. In: Mac Mathúna, L., French, N., Murphy, E., Singleton, D. (szerk.) *The Less Widely Taught Languages of Europe*. Dublin: IRAAL. 77-88.
- Pearse, P. 1916. The Murder Machine. In: Ó Buachalla, S. (szerk.) 1980. *A Significant Irish Educationalist. The Educational Writings of P. H. Pearse*. Dublin Cork: The Mercier Press. 371–85.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintér, M. 2000. The Reviving Language of a Long-challenged Community. The Position of the Irish Language in Northern Ireland. *Modern Filológiai Közlemények. Papers in Modern Philology*. Vol. 2. No. 2. 97-121.
- Pintér, M. 2001a. Language Attitudes and Post-Colonialism in Contemporary Irish Society. In: Némethné Hock, I., Ötvösné Vadnay, M. (szerk.) 99-113.
- Pintér, M. 2001b. Questions of Identity in the Northern Irish Catholic Community. In: Némethné Hock, I., Ötvösné Vadnay, M. (szerk.) 115–28.
- Pintér, M. 2001c. Nyelvi attitűdök és poszt-koloniális mentalitás a mai Írországbán. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. Vol. 1. No. 1. 99-108.
- Pintér, M. 2002. Kisebbségi és nyelvi identitások Észak-Írországbán. In: Földes, Cs. (szerk.) *MMI: Annum tempus linguarum Europae. Scripta philologica Pannoniensis*. Veszprém: MTA VEAB, Veszprémi Egyetemi Kiadó. 161-71.
- Pintér, M. 2003a. Az ír nyelvi kérdés a mai írországi nyomtatott sajtó tükrében. In: Drescher J., A., Herr J. (szerk.) 39-43.
- Pintér, M. 2003b. Ír nemzet, de milyen nyelv? – A nemzetteremtő ideológia protestáns verziói a 19. század végi Írországbán. *Modern Filológiai Közlemények. Papers in Modern Philology*. Vol. 5. No. 2. 83-93.
- Pintér, M. 2003c. Kultúr-nemzet és identitás-mítosz Douglas Hyde: *The Necessity for De-Anglicizing Ireland* című 1892-ben tartott előadásában. In: Drescher J., A., Herr J. (szerk.) 124-28.
- Pintér M. 2004. Nemzet, kultúra és nyelv a 19. század végi Írországbán. In: Navracsics, J., Tóth, Sz. (szerk.) *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Vol. I. Szeged: Generalia, Veszprém. 266.- 273.
- Szabari, K. 1998. Az Európai Unió és a nyelvek. A nyelvi szabályozási gyakorlat, valamint a fordítás és tolmácsolás jelene és jövője. In: G. Molnár B. (szerk.) 43-58.
- Szépe, Gy., Derényi, A. 1998. A szerkesztők bevezetője. In: Szépe, Gy., Derényi A. (szerk.) 1999. 7-14.
- Szépe, Gy., Derényi A. (szerk.) 1999. *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina.
- Szépe, Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Tomlinson, J. 1991. *Cultural Imperialism*. London: Pinter Publishers.
- Wall, M. 1969. The Decline of the Irish Language. In: Ó Cuív, B. (szerk.) *A View of the Irish Language*. Dublin: Stationery Office. 81-90.

“Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára

Sass Bálint

MTA Nyelvtudományi Intézet, Nyelvtechnológiai Osztály
PPKE ITK, Multidiszciplináris Műszaki Tudományok Doktori Iskola
Nyelvtechnológia Doktori Program
joker@nytud.hu

Kivonat A gépi megértés hagyományos megközelítésének fontos lépése az igei vonzatkeretek kezelése. Az igei bővítmények statisztikai feldolgozása által viszont közvetlenül juthatunk az igék szemantikájáról szóló információhoz. A magyar egyszerű mondat egy modelljét egyfajta speciális kollokációként felfogva lehetővé vált a lényeges bővítmények megragadása az ún. *saliency* mérték segítségével. Ezen módszer gyakorlati alkalmazásaként létrejött a *Mazsola*, egy internetes felületen hozzáférhető nyelvészeti kutatóeszköz, melynek segítségével a magyar igék bővítményszerkezetét lehet kvantitatívan tanulmányozni. Bemutatom a rendszer használatát és további felhasználási ötleteket vetek fel.

1 Bevezetés: a gépi megértés két útja

A számítógépes nyelvészet mint tudományág utópisztikus célkitűzése a tudományos fantasztikus művekből ismert *beszélő gép* létrehozása. Olyan gépről van szó, amely képes az emberi nyelvet adekváтан alkalmazni bemenetként és kimenetként is, azaz megérteni és használni is tudja (Lee 2004). Az uralkodó generatív nyelvészeti irányzattal párhuzamosan élő hagyomány szerint a nyelvről lényeges dolgokat tudhatunk meg statisztikai úton. John R. Firth szerint egy szó megismerhető azáltal, hogy tudjuk milyen más szavakkal szokott együtt előfordulni. („You shall know a word by the company it keeps.”) (Firth 1957). A '80-as években a számítógépek kapacitásának növekedésével a statisztikai irányzat újból fellendült, a nyelvészet számos területén kezdtek sikerrel alkalmazni a statisztikai módszereket, kialakult a modern korpusznyelvészet. Lényegében ez az a módszertan, melyben a nyelvről szóló ismeretek alapvető forrása a nagy mennyiségű, statisztikailag feldolgozott valós nyelvi adat.

Hogyan közelíthetjük meg a megértést számítógépes eszközökkel? Az általánosan elfogadott hagyományos generatív keret szerint: a megértéshez először az egyes szavak jelentését kell egyértelműen meghatároznunk, majd ez alapján a nagyobb szerkezeti egységek, mondatok szerkezeti felépítését figyelembe véve juthatunk el azok jelentéséhez. Szükséges a szöveg szintaktikai elemzése, az igei vonzatkeretek felderítése valamint az egyes szemantikai összetevők azonosítása, az argumentumszerkezet feltérképezése.

A korpusznyelvészet elveit és küldetését összegző cikkében Wolfgang Teubert a jelentésnek a fentitől gyökeresen eltérő megközelítését fogalmazza meg: „A jelentés körülírás.” („Meaning is paraphrase.”) E felfogás szerint adott jelentéssel bíró egység („unit of meaning”) jelentését az egység körülírásai, átfogalmazásai adják, másképpen azon megnyilatkozásoknak az összessége, melyekben az adott egységről szó esik. („The meaning of the unit lemon is everything that has been said about lemons.”) Teubert két dolgot mond tehát: adott jelentéssel bíró egység jelentését (1) az egység átfogalmazásai adják; (2) azon megnyilatkozásoknak az összessége adja, melyekben az adott egységről szó esik. Itt a hagyományossal ellentétes irány rajzolódik ki: mintegy a mondatokból származtatjuk a szavak jelentését (Teubert 2005).

Doktori munkám lényege összefoglalva: a teuberti álláspont korpuszalapú tesztelése, azaz, hogy (1) a parafrázisok összegyűjtése által valóban a megnyilatkozások jelentését tudjuk-e megfogni; (2) illetve hogy származik-e ebből egy implementálható gépi módszer a jelentések megközelítéséhez. A hagyományos úton elindulva, az volt a szándékom, hogy a hagyományos módon kidolgozott szemantikai annotáció hasonlóságából vezessem le a parafrázisokat. Az igei vonzatkeretek, igei bővítmények vizsgálata során tapasztaltam, hogy azok statisztikai feldolgozása által az igeik szemantikájáról lehet valamit közvetlenül mondani. Ennek a megfigyelésnek a kapcsán jött létre ez a tanulmány.

A továbbiakban vázolom a magyar mondatnak azt az egyszerű modelljét, ami alapján a vizsgálatokban a mondat igéjének és a bővítményeknek a viszonyát ábrázoltam (2. rész). Bemutatok egy hasznos mértéket – az ún. *salience*-t –, mellyel a lényeges bővítmények megfoghatók. Ismertetem azt a módot, ahogyan ezt a két szó kollokacionalitásának vizsgálatára kifejlesztett mértéket az igeikre és bővítvényeikre alkalmaztam (3. rész). Szó lesz egy ezt a módszert megvalósító új kutatóeszközzel, mely magyar igei bővítményszerkezet tanulmányozására szolgál (4. rész). Végül az eszköz alkalmazásáról fogok beszámolni, illetve javaslatokat teszek a további felhasználásra (5. rész).

2 A magyar egyszerű mondat modellje

Korábban kidolgoztam egy módszert, melynek segítségével korpuszból nyerhetünk ki új vonzatkereteket. A *vonzatok: nem kompozicionális bővítmények* elvére alapozva az igeik és a mellettük álló NP-k alkotta keretjelöltek idiómaságát mértem az ún. *distributed frequency* idiómasági mértékkel. Eszerint a mérték szerint az a keret az idiomatikusabb, melynek bővítvényei az adott formában kevés (szélső esetben egyetlen) igével fordulnak elő (pl. *fittyet hány*). A magasabb idiómasági érték azt jelenti, hogy a keretjelölt valódi vonzatkeret (Sass 2006a).

A vonzatok és a szabad határozók elkülönítésében, mely sok esetben elméletileg is nehezen kezelhető kérdés, ez a módszer nem bizonyult elég megbízhatónak. Létezik azonban a kereteknek egy, a valódi vonzatkereteknél valószínűleg bővebb halmaza mely az ige jelentéskincse szempontjából valamint a gépi fordítás szemszögéből is *lényegesnek* mondható, ide tartozik például: *haját vág, fésüli a haját, választ ad valamire, meggyőződésének/véleményének ad hangot*. Figyelmem a valódi vonzatkeretek helyett az igeik bővítményszerkezete, a lényeges bővítmények és a

lényeges igei keretek felé fordult. Azaz a továbbiakban nem mérlegelem, hogy mi vonzat és mi szabad határozó, csak azzal foglalkozom, hogy melyik bővítmény lényeges.

Az ige *bővítményszerkezete* alatt az igének azt a tulajdonságát értem, hogy milyen bővítményekkel, főnévi csoportokkal szokott általában együtt előfordulni. Ez implicit módon tartalmazza a gyakorisági szempontot is, azaz a gyakoribb *bővítménykeret* fontosabb lesz. Például a *forog* bővítményszerkezetének négy legfontosabb bővítménykerete a következő: *forog valami*, *szeme vérben forog*, *élete valami körül forog*, *kockán forog valami*. A *kockán forog valami* típusú szerkezeteket, amelyeknek az alapigétől eltérő jelentése van *összetett igének* fogom nevezni. Ide tartoznak az igemódosítós igék, és általában véve azok a szerkezetek, amikor egy vagy több főnévi csoport szervesen hozzátartozik az ige jelentéséhez, mint például a *górcső alá vesz valamit* esetében a *górcső alá*. Az összetett igék a legtöbb esetben önálló, az alapigétől független bővítményszerkezettel bírnak, ezért is önálló igéknek, az igék egy csoportjának tekintem őket.

A magyar egyszerű mondat szórendjéről elmondhatjuk, hogy az ige és az egyes főnévi csoportok szinte bármilyen sorrendben elhelyezkedhetnek a mondatban. A funkcionális elemzésre emlékeztető módon az egyszerű mondatot felfoghatjuk egy halmaznak, amiben egy ige és valahány főnévi csoport van. A főnévi csoportokat reprezentálhatjuk a csoport fejtét adó szótóval és a fej esetragjával/névutójával. Ennek megfelelően a magyar egyszerű mondat illetve egy bővítménykeret reprezentációja a következő lehet:

ige + NP(szótó+eset)–lista

A keretekre a továbbiakban a 'kér bocsánat-t -tól' formában fogok hivatkozni. Első helyen mindig az igét tüntetem fel, utána következnek a bővítmények: esetleges szótó majd kötőjel után az esetrag vagy a névutó. Az esetragban az illeszkedő magánhangzó helyén mindig a hátulképzett változat nagybetűs alakja jelenik meg. A példa tehát a „bocsánatot kér valakitől” keret szabványos formája. Egy bővítménykeret egy *pozíciója* alatt nem fizikai, sorrendi pozíciót értek, hanem egyfajta morfoszintaktikai-funkcionális pozíciót, például tárgyi, datívuszi, -bAn-i stb. pozíciót. Egy pozíciót *szabadnak* fogok nevezni, ha nincsen meghatározva a hozzá tartozó névszói fej.

A számítógépes nyelvészetben bevett fogalom az *n-gram*, amely egyszerűen *n* darab egymást követő szót jelent. Ezt a fogalmat terjeszthetjük ki úgy – ezt nevezik *conccgram*nek –, hogy a szavak között egyéb közbeékelődő szót is megengedünk, valamint a szavak sorrendjét sem kötjük meg (Cheng 2006). Egy bővítménykeret elemei a mondatban tetszőleges sorrendben fordulhatnak elő, és mellettük további bővítmények is megjelenhetnek, így a magyar egyszerű mondatot egy olyan *conccgram*nek foghatjuk fel, melyben az egyes pozíciókat frázisok képviselik, illetve az ezeket reprezentáló névszói fejek.

A kollokáció szokásos két egymás melletti szóra (egy *2-gramra*) vonatkozó definícióját kiterjeszthetjük a *conccgram* struktúrára. Másképp fogalmazva arról van szó, hogy a kollokáció kifejezést itt abban a tág értelemben használom, hogy „együttes előfordulás”. Az egy tagmondaton belüli tetszőleges sorrendű, akár megszakított együttes előfordulásról van itt szó, a bővítmények sorrendje illetve egymás mellettsége nem számít, csak az, hogy az igével egy mondatban vannak.

Ezáltal a bővítménykeretek felfoghatók kollokációknak, és a lényeges kereteket mint lényeges kollokációkat vizsgálhatjuk.

A modellből következik, hogy a feldolgozás során milyen lépéseket volt szükséges megtenni. A Magyar Nemzeti Szövegtár (Váradi 2002) egy részkorpuszának szövegét először heurisztikus eljárással tagmondatokra, illetve egy igét, és ezáltal egy bővítménykeretet tartalmazó egységekre bontottam (Sass 2006b). A részleges szintaktikai elemzés eredménye: a kerethordozó ige és a mellette álló főnévi csoportok azonosítása (Sass 2005). Az elemzőnek része az igekötő- és igetőazonosítás, az elvált igekötőket az igetőhöz kapcsoltam, a gyakori képzőket (illetve egyelőre csak a -hAt képzőt) levágtam, mivel nem befolyásolják a vonzatkeretet. A határozószókat figyelmen kívül hagytam, csakis a főnévi csoport által képviselt bővítményeket vettem tekintetbe. A rendszer tartalmazza azt az egyszerűsítést, hogy a bővítménykeretek minden pozíciójában csak egy darab főnévi csoportot enged meg. Ha egy mondatban több azonos esetű főnévi csoport is szerepelt, akkor azok közül csak a legutolsót vettem tekintetbe. Csak olyan tagmondatokkal foglalkoztam, melyekben található ige vagy főnévi igenév. Utóbbi is elegendő, mert a főnévi igenév hordozza a neki megfelelő ige vonzatkeretét, azaz ilyenkor a főnévi igenév tövét tekintettem a mondat igéjének, és a névszói csoportokat bővítményként hozzárendeltem.

Beth Levin 1993-as művében jelenik meg az igék szemantikájának és viselkedésének kapcsolatáról szóló híres hipotézise, mely kimondja, hogy „az ige viselkedése, különösen az argumentumainak kifejező(őd)ése és értelmezése tekintetében nagy mértékben függ az ige jelentésétől.” (Levin 1993) Ez a fenti modell alapján számunkra leegyszerűsítve úgy fogalmazható meg, hogy hasonló igei jelentés hasonló bővítményszerkezettel jár. Például látható, hogy a jelentésben nagyon szoros hasonlóságot mutató *reagál*, *válaszol*, és *felel* bővítményszerkezetben is hasonló (nagyon gyakran jár -rA ragos bővítménnyel, ami sokszor a *kérdés* szótővel jelenik meg).

A statisztikai módszerrel felfedezett hasonló bővítményszerkezet kijelöli a hasonló jelentésű igéket, ilyen igék csoportjait. Ezek az igék egymás átfogalmazásai, parafrázisai. Ha két mondatunk van, az egyikben az egyik, a másikban pedig a másik ige szerepel, és a két mondat bővítményszerkezete azonos (vagy legalábbis hasonló), akkor kimondhatjuk, hogy a két mondat szemantikailag hasonló, hogy az egyik a másiknak parafrázisa. Ez lehet az egyik módszer parafrázisok gyűjtésére, így az igék és bővítményeik alkotta lényeges kollokációk által közvetlen visszacsatolódás jöhet létre a szemantikai szinthez, azaz közelebb juthatunk az 1. részben megfogalmazott eredeti célhoz.

3 A lényegesség mérése

A valódi vonzatkeretek megragadására nincs megbízható automatikus eszközünk. A lényeges kollokációkat ezzel szemben viszonylag egyszerűen meg tudjuk fogni automatikusan: mégpedig az ún. *salience* (lényegesség, jellegzetesség) mérték segítségével (Kilgarrieff 2001). Ezt a két elem együttes előfordulásának vizsgálatára kidolgozott mértéket alkalmazzuk itt azzal a lényegi trükkel, hogy az egyik elem a

vizsgálendő bővítménykeret egyik (kiválasztott) pozíciója lesz, a másik elem pedig az ige az esetlegesen mellette megkövetelt egyéb bővítményekkel együtt. Ez megtehető, hiszen szabadon dönthetünk arról, hogy mit veszünk egy kollokáció egy elemének (Kilgarriff 2001). Így valójában az adott bővítménynek az igei keret többi részéhez viszonyított lényegességét tudjuk mérni.

A tipikus kérdés tehát, amit vizsgálni tudunk: adott ige illetve igei keret melletti adott pozícióban mely szavak fordulnak elő legjellemzőbben. A megkövetelt egyéb bővítmény bármi lehet: igemódosító, vonzat vagy szabad határozó is, a bővítménykeret formális fogalmába mindegyik beletartozik. A kérdésben megadhatunk egy ige-tövet és valahány főnévi csoportot, függetlenül attól, hogy a főnévi csoportnak adott esetben mi a szerepe, és megnézhetjük, hogy egy további pozíción milyen szavak jelennek meg. Ezáltal vizsgálható az összetett igék önálló bővítményszerkezete, valamint összevethető egy alapige és egy összetett ige bővítményszerkezete is. Példa: $x = \text{'ad hang-t'}$; $y = \text{'meggyőződés-nAk'}$, 'vélemény-nAk' stb. A fix elem az x , a vizsgált elem az y , a kérdés pedig az, hogy az egyes y -ok közül melyek a jellemzőek.

A kollokációk keresésére használt klasszikus mérték, a *kölcsönös információ* (*mutual information*) a következő képlettel adható meg:

$$MI(x,y) = \log_2 N (f(x,y) / f(x) \cdot f(y)) \quad (1)$$

ahol N a korpusz mérete, f az előfordulási szám, x a fix elem, y pedig a vizsgált elem. Ennek akkor magas az értéke, ha a két elem a vártnál gyakrabban fordul elő együtt. Hátrányos tulajdonsága, hogy a túlzottan kiemeli a ritka elemeket (Sass 2006b). Gondoljunk meg:

Ha y hapax és éppen x -szel együtt fordul elő, akkor $f(y) = 1$, $f(x,y) = 1$, azaz

$$MI(x,y) = \log_2 N (1 / f(x) \cdot 1) = \log_2 N (1 / f(x)) \quad (2)$$

Ha y előfordulási száma 500, és ebből 250-szer x -szel együtt fordul elő, akkor $f(y) = 500$, $f(x,y) = 250$, azaz

$$MI(x,y) = \log_2 N (250 / f(x) \cdot 500) = \log_2 N (1 / 2f(x)) \quad (3)$$

Az előbbi esetben nagyobb értéket kapunk, mert ez a mérték annak tulajdonít nagy jelentőséget, hogy az *összes* y -re igaz, hogy x -szel együtt fordult elő, hiába igaz az is, hogy az y előfordulási száma mindössze 1.

Egy elfogadott megoldás az, hogy az MI értéket korrigáljuk a vizsgált elem (y) előfordulási számának a logaritmusával, így kapjuk meg a már említett *salience* mértéket (Kilgarriff 2001).

$$S(x,y) = \log_2 f(y) \cdot MI(x,y) \quad (4)$$

A *salience* szerint rendezett listában valóban a tipikus, lényeges kollokációk kerülnek a lista elejére.

Nézzük meg egy konkrét példán a két mérték különbségét. Az 'ad -t' keret esetében az MI mérték szerinti csökkenő sorrendben a *tanújel*, *életjel*, *ízeltő*, *személyleírás*, *áldás* szavakat kapjuk. A *salience* viszont a *hang*, *lehetőség*, *válasz*, *otthon*, *tájékoztató* listát szolgáltatja. Az előbbieket ritka, különleges szavak, az utóbbiak a triviálisabbnak tűnnek, mégis ezek a lényegesek az ige jelentéstartománya és a gépi fordítás szemszögéből. Mondhatjuk: az MI nem a lényegeset, hanem a

különlegesen mutatja. Az *MI* által mutatott listára az anyanyelvi beszélő is rácsodálkozhat, hogy tényleg ezeket is 'ad -t' keret „aleseteként” fejezzük ki, de amiket leginkább érdemes tudni, ha meg akarunk érteni egy magyar szöveget, azok a salience által adott listában találhatóak. Egyszerűen fogalmazva hasznosabb ha egy gépi fordító rendszer helyesen le tudja fordítani a 'ad válasz-t -rA' keretet, mintha helyette az 'ad ízelítő-t -ból' keretet kezelné jól.

A modellből és a salience alkalmazási módjából következően a fix elem (*x*, *ti*. az ige és a mellette megkövetelt nem vizsgált bővítmények) bonyolult és sokféle lehet. A fix elemek gyakoriságát nem kell kiszámolni, nem kell számon tartani a következő összefüggés miatt.

$$\begin{aligned}
 MI(x,y) &= \log_2 N (f(x,y) / f(x) \cdot f(y)) & (5) \\
 &= \log_2 N/f(x) \cdot f(x,y) / f(x) \\
 &= \log_2 C \cdot f(x,y) / f(x) \\
 &= \log_2 C + \log_2 f(x,y) / f(x)
 \end{aligned}$$

A vizsgálat mindig arra irányul, hogy melyek a leglényegesebb bővítmények. Mivel csak *össze akarunk vetni* azonos fix elemet tartalmazó kereteket, a konkrét *MI* (és az abból származtatott salience) értékek nem érdekesek. Két ilyen *MI* érték különbségének kiszámításakor pedig az *f(y)*-től nem függő első tag kiesik, azaz az összehasonlításhoz nincs szükség az *f(x)* értékre.

4 Kutatóeszköz

A fenti módszerek gyakorlati alkalmazására létrejött a *Mazsola*, egy internetes felületen hozzáférhető nyelvészeti kutatóeszköz, melynek segítségével a magyar igék bővítményszerkezetét lehet kvantitatívan tanulmányozni. Az elnevezés onnan ered, hogy reményeim szerint izgalmas nyelvi tényeket mazsolázhatunk ki vele a korpuszokból.

4.1 Használata

The screenshot shows the Mazsola web interface. At the top left, there is a logo with the text 'Mazsola'. Below it, there is a search form with the following fields and options:

- Korpusz:** A dropdown menu with 'MNSZ: Magyar Nemzet' selected.
- Agens:** A text input field with 'kér' entered.
- Nem:** A checkbox labeled 'Esethélyező' followed by a text input field with 'ACC' entered.
- Nem:** A checkbox labeled 'Vonzatos' followed by a text input field.
- Nem:** A checkbox labeled 'Esethélyező' followed by a text input field with 'ból' entered.
- Nem:** A checkbox labeled 'Vonzatos' followed by a text input field.
- Nem:** A checkbox labeled 'String' followed by a text input field.
- Méret:** A button.
- Elosztás:** A vertical list of radio buttons.

At the bottom of the interface, there is a version number 'v0.3 - 2008.12.08', the author 'Készítette, javított, megfigyelte: Szász Péter', and the affiliation 'MTA Nyelvtudományi Intézet Nyelvinformatikai Osztály, 2008'.

1. ábra A *Mazsola* felülete

Az 1. ábrán látható felület a <http://corpus.nytud.hu/mazsola> címen érhető el. Az első sorban a korpuszt választhatjuk ki. Jelenleg a 2. ábrán látható három

kisebb korpuszban végezhetünk vizsgálatokat. Mindhárom a Magyar Nemzeti Szövegtár egy részkorpusza. Az első az MNSZ speciális „egyszerű” mondatainak gyűjteménye: a 3-10 szavas írásjelet nem tartalmazó és ezáltal jó eséllyel eleve egy keretet tartalmazó mondatait tartalmazza, itt tehát a tagmondatra bontó lépés elmaradhatott. Ebben a korpuszban az eredetileg többször előforduló mondatok csak egyszer vannak benne. A másik kettő (amelyek az elsőt értelemszerűen átfedik), az MNSZ két nagyon elütő stílusrétegét képviseli.

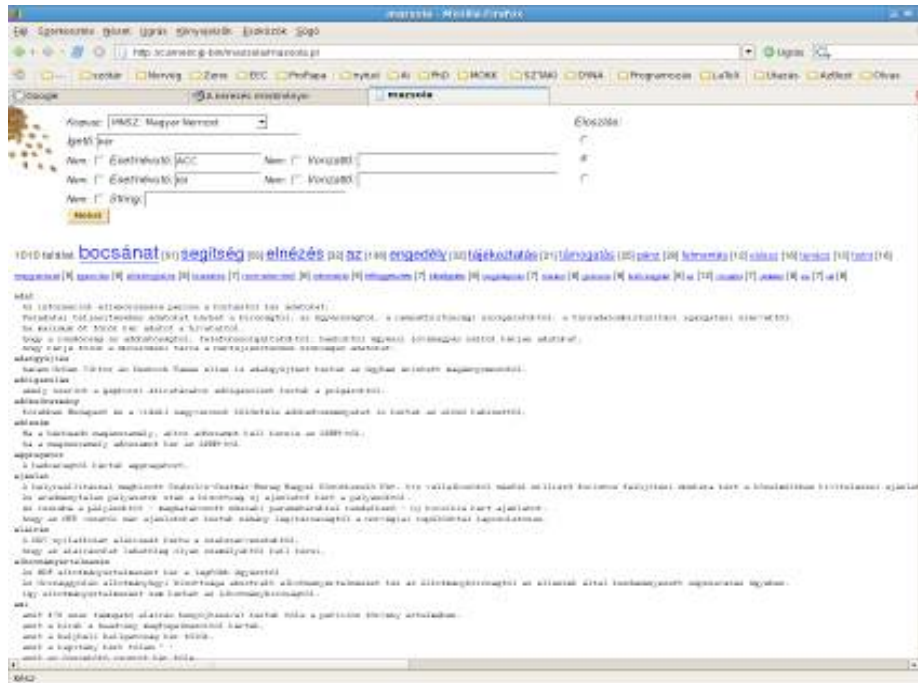
3-10 szavas mondatok	8 millió szó
Magyar Nemzet napilap anyaga	12 millió szó
Index fórum anyaga	18 millió szó

2. ábra A *Mazsola* közzétett korpuszai

A felületen megadhatjuk az igetövet, alatta pedig egy vagy két bővítményt specifikálhatunk. A modellnek megfelelően a bővítmény fejének esetragját vagy névutóját, illetve a bővítmény fejt adó névszó szótövét (utóbbit a *Vonzattő* mezőben) lehet megadni. A szótőnél használhatunk szóközzel elválasztott szótőlistát is. Az esetet a szokásos latin elnevezés hárombetűs kódja (ACC, DAT, ILL stb.) mellett többféle kiírt formában is elfogadja a felület, helyes megadás például: t, tárgy, -ba, babe, -ba / -be stb.

A sor végén az *Eloszlás* alatt kell megjelölni, hogy melyik az a pozíció, amelyet vizsgálni akarunk, azaz hogy melyik bővítményi pozícióban megjelenő szótövek salience szerinti listáját kérjük. A tagadás értelemszerűen a *Nem* jelölőnégyzet megjelölésével történik. Kétféleképpen használható: vagy kizárjuk bizonyos esetű bővítmény jelenlétét (sor elején álló *Nem*), vagy pedig amellett, hogy megköveteljük bizonyos esetű bővítmény jelenlétét, kizárunk bizonyos szótöveket (sor közepén lévő *Nem*). A legalsó sorban, egy szintén tagadható mezőben szabadszavas kereséssel szűkíthető a vizsgálat. Itt szóközzel elválasztva több szót is megadhatunk, illetve tetszőleges kiterjesztett reguláris kifejezést használhatunk. Az ábrán látható példában arra kérdezzük rá, hogy a 'kér -t -tól' keret tárgyi pozícióját milyen lényeges szavak adják.

A megjelenő (3. ábrán látható) válaszképernyő három részből áll. A már ismert lekérdezőfelület alatt a kívánt pozíciót kitöltő szótövek listáját látjuk, salience-érték szerinti csökkenő sorrendben, azaz az első helyen a leglényegesebb szótő áll. Alul az összes releváns korpuszpéldát is megkapjuk a vizsgált pozíciót kitöltő szótő szerint csoportosítva. A lényeges szavak „tartalomjegyzékében” csak az 5-nél gyakoribb szótövek szerepelnek, nagyobb betűméret jelzi a nagyobb salience-értéket, szögletes zárójelben tájékoztatóképpen az előfordulási szám van feltüntetve, a szavakra kattintva azonnal elérhetők a hozzájuk tartozó korpuszpéldák. Az ábrán látható példában azt kaptuk, hogy a 'kér -t -tól' keret tárgyi pozícióját legjellemzőbben ezek a szavak adják: *bocsánat*, *segítség*, *elnézés*, *engedély*, *tájékoztatás*, *támogatás*, *pénz* stb.



3. ábra A Mazsola válaszképernyője

Ha alaposabban megnézzük az egyes korpuszpéldákat, látszik hogy számos esetben valamilyen hiba folytán helytelen eredményre jut a rendszer, azaz helytelenül állapítja meg az ígét és/vagy a bővítményeket. A hibák forrásának egy része a Magyar Nemzeti Szövegtár morfoszintaktikai elemzésének hibájából adódik, ezen felül a tagmondatrabontás és a részleges szintaktikai elemzés sem tökéletes. Bár az egyes mondatról sok esetben hibás specifikus megállapítást tesz a rendszer, ettől még igaz az, hogy a bővítmények lényegességéről szóló általános állítások megfogalmazásához biztos alapot ad. Megerősíthetjük azt az ismert tény, hogy a statisztikai alapú általános állítások igazságára az alkalmazott eljárásban előforduló ritka hibák nincsenek számottevő hatással (Teubert 2005, Kilgarrieff 2004).

4.2 Példák

A közzétett korpuszok például lehetőséget adnak a különféle stílusrétegű szövegek bővítményszerkezetének összehasonlítására. Látni fogjuk, hogy a különböző stílusrétegű szövegek bővítményszerkezetükben is különböznek. Alább a Magyar Nemzet és az Index fórum korpuszból nyert, az 'ad -t' keretre vonatkozó adatokat elemzem. A 4. ábrán láthatók a tárgyi pozíciót betöltő lényeges szavak, itt a közös elemeket jelöltem meg. Ezek azok a szavak, keretek, melyek stílusrétegtől függetlenül lényegesek. Az 5. ábrán látható ugyanez az összehasonlítás, de itt az eltérő szavak vannak kiemelve. Valóban, az 'ad otthon-t -nAk' és az 'ad hír-t -

ról' sajtónyelvbe illő keretek, szemben az 'ad igaz-t' és az 'ad tipp-t' kollokvialis, hétköznapi, beszélt nyelvi jellegével. A 6. ábrán az 'ad hang-t - nAk' keret szabad datívuszi pozíciójának jellemző szavait látjuk. Itt is találunk hasonlóságot és különbséget is. Ez a keret sokkal gyakoribb a formálisabb nyelvben, vannak közös elemek (*aggodalom*, *vélemény*) és specifikus, csak az egyik stílusrétegre jellemző szavak (*meggyőződés* illetve *felháborodás*).



4. ábra 'ad -t' keret a Magyar Nemzet (fent) és Index fórum (lent) korpuszban: közös elemek



5. ábra 'ad -t' keret a Magyar Nemzet (fent) és Index fórum (lent) korpuszban: eltérések

467 találat. [meggyőződés](#) [61] [remény](#) [57] [aggodalom](#) [44]
[vélemény](#) [65] [értetlenség](#) [15] [csalódottság](#) [10] [aggály](#) [12] [megdöbbenés](#) [10]
[elégedetlenség](#) [8] [sajnálkozás](#) [7] [elégedettség](#) [7] [sajnálát](#) [7] [öröm](#) [8] [félelem](#) [7] [nézet](#) [6] = [10] = [6]

116 találat. [vélemény](#) [28] [felháborodás](#) [6] [aggodalom](#) [6] = [9] = [8] = [6]

6. ábra 'ad hang-t -nAk' keret
a Magyar Nemzet (fent) és Index fórum (lent) korpuszban

Láttuk, hogy az 'ad -t' keretben megjelenő lényeges tárgyi bővítmények is sok esetben állandósult szókapcsolatot, összetett igét alkotnak az alapigével. Nézzünk most erre még néhány példát a 7. ábrán, mely azt is illusztrálja, hogy az esetragokat és a névutókat valóban teljesen egyenrangúan kezeli a rendszer. Ha egy keret egy pozícióján igemódosítók, vagy igemódosítók is vannak, a salience ezeket hozza elő. Ez lehetőséget ad összetett igék felfedezésére illetve az összetett igék saját, önálló, az alapigétől legtöbb esetben független bővítményszerkezetének vizsgálatára. Érdekes

jelenség, hogy egy anyanyelvi beszélő a szabad keretből nehezen találja ki a jellemző bővítményi fejet, ugyanakkor a fordított irányú asszociáció (bővítményhez az igét) azonnali. Ilyen aszimmetrikus asszociációs viszonyal van dolgunk a 7. ábrán található összes esetben.

'hány -t'	→ fitty
'hány -rA'	→ szem
'kerül alá'	→ víz, kalapács, fennhatóság
'rejt alá'	→ véka
'hoz alá'	→ tető
'helyez alá'	→ vád
'vesz alá'	→ górcső, kalap, tűz

7. ábra Lényeges bővítmények – állandósult szókapcsolatok

5 Alkalmazás

A COBUILD szótár óta ismert, hogy a korpuszok fontos segédeszközt jelentenek a lexikográfiai munkában. A korpuszból származó adatok, konkordanciák elemzése a hagyományosnál objektívebb munkát tesz lehetővé, eredményeképpen a szótár anyaga teljesebb lehet. A szótáríró elszakadhat idiolektusától, szembenézhet a valós nyelvhasználattal, és egyes szavaknak olyan jelentésére, használatára bukkanhat, melyek a korábbi szótárakban nem szerepelnek.

A manapság elérhető nagyméretű korpuszok elég pontos képet adnak a nyelvről, de méretükből adódóan képtelenség az összes releváns adat manuális feldolgozása. Szükség van egy olyan eszközre, mely egy bizonyos nyelvi jelenségről valamiképpen összegzi a korpuszból leszűrhető tényeket. Az első ilyen eszköz az ún. *Word Sketch* volt, amit a 2002-ben megjelent Macmillan English Dictionary készítésekor alkalmaztak (Kilgarriff 2004). A *Mazsola* is ilyenfajta eszköz, ennek megfelelően hasznos lehet különféle lexikográfiai feladatok során.

A *Mazsolát* aktívan használjuk egy magyar-angol gépi fordító projektben az igei keretek egyes szabad pozícióinak különféle fix szótóvekkal való lekötöttségének vizsgálatakor, az így kapott különféle keretek elemzésekor, osztályozásakor. A magyar WordNet kialakítását célzó projektben is alkalmazzuk, mikor arról kell dönteni, hogy adott igének van-e egyéb jelentése illetve, hogy milyen feltételek mellett, milyen bővítmények jelenléte esetén van egyéb jelentése és ezek alapján melyik másik ige szinonímájának tekinthető. Tervek vannak arról, hogy a jövőben egy német-magyar vonzatszótár munkálatait fogjuk segíteni vele. A dolgozat hátralévő részében ötleteket szeretnék adni a további felhasználáshoz, új kutatási lehetőségeket szeretnék felvillantani.

5.1 Igék szemantikai osztályozása

Levin 2. rész végén idézett hipotézise szerint hasonló jelentés hasonló bővítményszerkezettel jár. Ez azt is jelenti, hogy ha két hasonló bővítményszerkezetű

igét találunk, akkor azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a két ige szemantikailag is hasonló. Ebből előállhat egy automatikus számítógépes módszer, mellyel magyar szemantikai igeosztályokat tudunk kialakítani a bővítményszerkezet hasonlósága alapján (Schulte im Walde 2006).

<i>nő</i>	<i>növekedik</i>
<i>alany:</i> szám arány ár	<i>alany:</i> szám arány érdeklődés
<i>-bAn:</i> mérték év	<i>-bAn:</i> mérték év
<i>-rA:</i> forint százalék dupla	<i>-rA:</i> év
<i>-vAl:</i> százalék forint	<i>-vAl:</i> százalék forint
<i>emelkedik</i>	<i>drágul</i>
<i>alany:</i> szám ár árfolyam	<i>alany:</i> részvény TVK kenyér
<i>-bAn:</i> mérték év	<i>-bAn:</i> mérték forgalom
<i>-rA:</i> forint jogerő százalék	<i>-rA:</i> forint
<i>-vAl:</i> százalék forint	<i>-vAl:</i> százalék forint

8. ábra Az egy szemantikai igeosztályba tartozó igék bővítményszerkezetének hasonlósága. Az egyes bővítményi pozíciókat kitöltő szavak salience-érték szerinti csökkenő sorrendben szerepelnek.

A 8. ábrán látható esettanulmány ad képet erről az elgondolásról. A *nő*, *növekedik*, *emelkedik*, *drágul* igék intuitíve egy szemantikai csoportba tartoznak: mindegyik valamiféle többé válást fejez ki. Ha összevetjük a mellettük megjelenő lényeges bővítményeket, akkor nagymértékű hasonlóságot látunk. Érezzük azt is, hogy a *drágul* lóg ki legjobban ebből a csoportból, ennek megfelelően a bővítményszerkezete is kissé elüt a többitől. Azt mondhatjuk, hogy a bővítményszerkezet hasonlósága "arányos" az igék szemantikai hasonlóságával. Ugyanilyen eredményre jutunk egyéb hasonló jelentésű igék vizsgálatakor, például a *nyújt*, *megad*, *kínál* vagy a *reagál*, *válaszol*, *felel* osztály esetében.

Ezt a módszert kidolgozva automatikusan magyar igei szinonimaszótárt építhetünk, esetlegesen olyan funkcióval, ami megmondja, hogy jelentés szempontjából milyen távol van egymástól két ige. Távolatilag pedig közelebb juthatunk a gépi megértéshez, amint ezt a 2. rész végén olvasható megközelítés ígéri.

5.2 Bővítmények szemantikai osztályozása

Levin feltételezésének az az értelmezése is helytálló, miszerint az igék szemantikai megkötések tesznek az argumentumaikra. Ebből az következik, hogy adott igehez tartozó adott pozíciót kitöltő szavak egy szemantikai csoportot alkotnak. Ez nyújt lehetőséget a bővítmények szemantikai osztályozására, melyet a 9. ábrán található példákkal illusztrálok. Az első kettő kivételével a következő példákat az MTA Nyelvtudományi Intézet kézzel szerkesztett vonzatkeret-táblázatából vettem, megnéztem, hogy mennyire felelnek meg az adott pozícióban megkövetelt szemantikus jegynek a tényleges nyelvi adatok. A keret után kettőspontot követően tüntetem fel a szemantikus jegyet (a + a jegy meglétét, a – a jegy hiányát jelöli), a

következő sorban a keretbeli szabad pozíciót kitöltő leglényegesebb szavak *Mazsola* által szolgáltatott listája, majd értelmező megjegyzés következik.

- 'beszélget -vAl': +ember
polgármester, ő, aki, vezető, egymás, elnök, igazgató, ember
Intuitív elvárásunk, hogy a bővítmény itt ember legyen, maradéktalanul teljesül a listára.
- 'alakul alany': +absztrakt
sors, dolog, bizottság, kormány, szervezet, helyzet
Azon túl, hogy az absztraktság teljesül, megállapíthatjuk, hogy legtöbbször valamilyen szervezetről van szó.
- 'ásít alany': +ember
A tapasztalat az, hogy nem tekinthetjük kizárólagosnak ezt a jegyet.
Korpuszpélda a *Mazsolából*: "A terem üresen ásított."
- 'átél alany': +ember
Az eset hasonló az előzőhöz, korpuszpélda: "Az egyezség válságos napokat élt át."
- 'aggat -t': -ember
jelző, kép, lámpácska, lufi, plecsni, virágfűzér
A bővítmények megfelelnek a szemantikai jegyeknek.
- 'amputál -t': +testrész
láb, hüvelykujj, kar, ujj
A bővítmények megfelelnek a szemantikai jegyeknek.
- 'kamatoztat -t': +absztrakt
tudás, tapasztalat, képesség, tehetség
A bővítmények megfelelnek a szemantikai jegyeknek.
- 'alábbhagy alany': -ember
érdeklődés, hevesség, kedv, lendület, pánik
Talán szigoríthatjuk a szemantikai feltételeket: minden esetben valamilyen mentális állapot az alany.
- 'kényszerít -rA': +absztrakt
átadás, térd, elhagyás, prostitúció, meghátrálás, távozás
Szinte mindegyik bővítmény -As képzős, esetleg lehetséges, hogy az igének ez egyfajta szintaktikai megkötése a bővítményre.

9. ábra Példák bővítmények szemantikai osztályozására

Látjuk, hogy az utolsó példánál a *térd* nem illik a sorba, a 'kényszerít térd-rA' nem tartozik ebbe a szemantikai osztályba. Érdemes lehet a fenti két szemantikai osztályozó eljárást – az igékre és a bővítményekre vonatkozót – összekapcsolni: ha látjuk, hogy adott szó nem illik bele a bővítmény szemantikai osztályába akkor felmerül, hogy új összetett igét találtunk. Ez a 8. ábrán a 'emelkedik jogerő-rA' példáján is jól látható.

6 Befejezés

A magyar igék bővítményszerkezetének, a lényeges bővítmények vizsgálatára szolgáló *Mazsola* kutatóeszköz hozzáférhető a <http://corpus.nytud.hu/mazsola> címen. Az érdeklődők, akik kutatásukhoz fel szeretnék használni, vagy valamilyen alkalmazást szeretnének rá építeni személyes jelszót a joker@nytud.hu címen igényelhetnek a teljes hozzáféréshez. Várható, hogy a jövőben további részkorpuszok, illetve a teljes Magyar Nemzeti Szövegtár elérhető lesz ebben a formában.

Irodalom

- Cheng, W., Greaves C., Warren M. 2006. From n-gram to skipgram to conogram. *International Journal of Corpus Linguistics* Vol. 11. No. 4. 411-433.
- Firth, J.R. 1957. *A Synopsis of Linguistic Theory 1930-55*. Studies in Linguistic Analysis 1-32.
- Kilgarriff, A., Rychly, P., Smrz, P., Tugwell, D. 2004. The Sketch Engine. In: *Proceedings of EURALEX*, Lorient, France. 105-116.
- Kilgarriff, A., Tugwell D. 2001. Word Sketch: Extraction and Display of Significant Collocations for Lexicography. In: *Proceedings of the 39th Meeting of the Association for Computational Linguistics, Workshop on Collocation: Computational Extraction, Analysis and Exploitation*, Toulouse. 32-38.
- Lee, L. 2004. "I'm sorry Dave, I'm afraid I can't do that": Linguistics, Statistics, and Natural Language Processing Circa 2001. In: *Computer Science: Reflections on the Field, Reflections from the Field*. The National Academic Press. 111-118.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations*. The University of Chicago Press
- Sass, B. 2006a. Extracting Idiomatic Hungarian Verb Frames. In: *Salakoski T. Et al. (szerk.) Advances in Natural Language Processing*. LNCS, Vol. 4139. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag 303-309.
- Sass, B. 2006b. Igei vonzatkeretek az MNSZ tagmondataiban. In: *Alexin Z., Csendes D. (szerk.): IV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY2006)*, Szeged. 15-21.
- Sass, B. 2005. Vonzatkeretek a Magyar Nemzeti Szövegtárban. In: *Alexin Z., Csendes D. (szerk.): III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY2005)*, Szeged. 257-264.
- Schulte im Walde, S. 2006. Experiments on the Automatic Induction of German Semantic Verb Classes. *Computational Linguistics* Vol. 32. No. 2. 159-194.
- Teubert, W. 2005. My Version of Corpus Linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics* Vol. 10. No. 1. 1-13.
- Váradi, T. 2002. The Hungarian National Corpus. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2002)*, Las Palmas, Spain. 385-389.

How are Presentation Skills taught?

Jasmina Sazdovska

International Business School
1021 Budapest, Tárogató út, 2-4.
jassaz@ibs-b.hu; jasminsimon@yahoo.com

Abstract This paper is part of a larger study investigating how business presentations are taught. The whole research includes two basic parts: first, an analysis of presentations included in various business English and ESP course books and, second, a case study of a Presentation Skills course held for a semester at a business college in Budapest. This paper deals with the former topic and provides an overview of presentation skills textbooks to describe the features of the presentations integrated within a more general business English skills approach and the features of those included in a course book devoted purely to business presentations. The review compares the two approaches and looks at the possible implications of teaching presentation skills in an integrated or separated way. The analysis looks at how much contextual information is provided for each presentation and what types of speech acts are included in the discourse.

1 Introduction

Business presentations are becoming ever more popular, yet the genre has yet to be accurately defined and there has been hardly any systematic academic research dealing with the topic. For this reason business presentations have been chosen as the subject of my Ph.D. research, of which this paper is a part. The overall approach of the current Ph.D. research is exploratory (Creswell 2003), inductive (Maykut and Morehouse 1994) and heuristic (Selinger and Shohamy 1989). This means that it does not attempt to either substantiate or refute a particular hypothesis. It endeavours, instead, to define and describe the genre of business presentations. The endeavour has three basic aims:

- 1) a theoretical aim - to design an model or instrument for analysing presentations;
- 2) an empirical aim - to describe, through the use of this instrument, the genre of business presentations in terms of the discourse features (speech acts in particular), the participants and the aims;
- 3) a pedagogical aim - to provide a theoretical and research foundation for instruction and training in this particular branch of ESP.

The main research questions are:

1. What are the key features of business presentations and what distinguishes them from other forms of communication?
2. What are the goals of presentations? What are the roles of the participants: the presenter and the audience?
3. What are the characteristics of the monologue part and what are those of the question and answer session?
4. What qualities does a good presenter display?
5. How are presentation skills taught?
6. What are the similarities and differences between real-life and student presentations?
7. What kind of changes are there in student presentations over time? How might these changes be related to the course?
8. What are the features of higher and lower graded student presentations?

This paper addresses the fifth research question: how are presentations skills taught? It is directly related to the second research aim, i.e. describing the genre of business presentations provided as examples in teaching materials. There is also a case study (not included in this article) which looks at a Presentation Skills course at a business college in Budapest. It is designed to focus more closely on the third, pedagogical aim.

2 Review of Presentations Skills Textbooks

As mentioned previously, business presentations are becoming increasingly popular which is reflected in the wide array of textbooks dealing with the topic. Most of these, however, deal with the practical aspects of giving presentations and few make any reference to contextual issues. This seems to be particularly true of ESP coursebooks on presentations such as *Effective Presentations* (Comfort 1995) and *Presenting in English* (Powell 1996), both for intermediate and upper-intermediate levels and used extensively in Presentation Skills courses. These books cover various language and rhetorical techniques for presentations, as well as structure, linking, visual aids, body language, voice control and handling questions. Textbooks for native speakers, on the other hand, recommended by *Business: The ultimate resource* (2002) including: *Knockout presentations* (Diresta 1998), *I hate giving presentations* (Owen 1998) and *Say it with presentations* (Zelazny 2000) do give some pointers on the context of presentations covering topics such as considering the audience and defining a purpose. It seems then more than a little ironic that the ESP language learner is offered no information on the situational appropriateness of the presentation techniques listed above, whereas native speakers are considered to need at least some guidance on the matter.

The problem is compounded by insufficient applied linguistic research into the analysis and teaching of presentations in the fields of Business English and ESP. The topic is included in some Business English resources, like Donna's (2000) *Teach Business English* and Emmerson's (1999) *Business Builder* and there are occasional

articles like Alan McGee's (1999) discussion on the sociolinguistic aspects of the business presentation. Unfortunately, these efforts, though much needed, are sporadic and brief.

On the other hand, there is an abundance of ever increasing literature on the technical aspects of presentations, particularly on the use of Microsoft's PowerPoint. This technological innovation has almost changed the way people conceptualise presentations, and there has been a flood of books, articles and web-pages offering instructions on how to make the most of this technology in giving presentations. Examples of these would include: *Killer Presentations* (Oulton 2005), *PowerPoint 2003 for Dummies* (Lowe 2003), *Basic PowerPoint 2000* (Heathcote 2001), *PowerPoint 2003 Bible* (Wempen 2003), *PowerPoint Advanced Presentation Techniques* (Wempen 2004); to name but a few. What this has resulted in, though, is that by putting such great focus on technology, structure, voice, body language and visual features, other aspects of presentations, particularly contextual ones, might have been neglected.

The oversight seems to have been noted in a few cases and some publications have included contextual and pragmatic issues. Among these rare examples are Rotondo's (2002) *Presentation skills for managers*, which has a short overview of the situation; McCarthy and Hatcher's (2002) *Presentation skills: The essential guide for students* which discusses getting to know the listeners; and Becker's (1993) *Powerful presentation skills* which also discusses the listeners, but is the only one to deal, at least briefly, with the importance of identifying the purpose of the presentation. Despite these occasional efforts, however, the rationale and context of presentations are unfortunately still largely neglected in the Presentation Skills classroom.

Hence, this study aims to analyse how much and what type of contextual information is provided in the presentations included as examples in Presentation Skills teaching materials as opposed to more general business English courses. It also looks at the content of those presentations, in particular the speech acts in order to review their relation to the contextual features and to ascertain what sort of models are offered to students through these materials.

3 Research Methods

3.1 Data Sources and Data Selection

The data sources were selected based on four criteria. First, the textbooks have to deal with business presentations (as opposed to academic ones for example), since this is the topic of the overall Ph.D. research. Second, the textbooks need to be accompanied by a video or DVD giving illustrations of the presentations. The video recordings are an important aspect of the research, since it offers a basis for comparison with recordings of authentic business presentations performed by experts as well as student presentations. Third, different approaches to teaching business presentations have to be included. This means selecting materials that focus exclusively on presentations, the separate approach, as well as materials which incorporate presentations in a more general business English course, i.e. an integrated approach. Finally, in order to be

able to relate the findings of this research to those of the case study dealing with how presentation skills are taught at the business college in Budapest, the materials should be ones that at some point have been used by the college.

Meeting the requirements of the four criteria led to the selection of the following three coursebooks accompanied by a video or DVD: *Intelligent Business – Intermediate* (Trappe and Tullis 2005), an integrated approach with 4 presentations; *Business Assignments* (Casler, Palmer and Woodbridge 1989), another integrated textbook with 4 presentations; *Effective Presentations* (Comfort 1995), a separate approach coursebook focusing exclusively on business presentations, which has 8 presentations and offers both positive and negative performances as examples.

3.2 Analytical Instrument

These texts were analysed with the application of a model designed by the researcher with the specific aim of describing the genre of business presentations. The model is based on Swales's (1990) definition of genre which is comprised of a rationale and content. The rationale is the background cause of the speech event's manifestation and consists of the communicative purpose (often seen as the defining element of the genre), the interlocutors (presenter/audience) and their relations, as well as the setting of the event, i.e. the time, place and occasion of the presentation. The context or rationale shapes, "influences and constrains the choice of content and style" (Swales 1990: 58).

Speech acts were chosen for the investigation of the content so that in the analysis they can be related to the context and the communicative purpose, which is the "privileged criterion" (Swales 1990: 58) of the genre. Thus, the notion of intention serves as a common denominator in relating the content to the context by linking the intentions expressed on the content to the overall aim of the discourse. The speech acts are separated into various categories loosely based on the descriptions of language functions outlined by Halliday (1989). The first group are organisational which indicate the structure of the discourse and mark changes in topic. They are of particular importance in presentations since turn-taking is suspended and the presenter needs to rely on these markers to signal the structure of the discourse to the audience. The second group of speech acts are the informative ones which help to convey information in a relatively neutral way. As opposed to this, the interpersonal acts serve to mediate the relations between the interlocutors. This group can be further divided into two categories according to Brown and Levinson's (1978) notions of positive and negative face and Widdowson's (1983) territorial and cooperative imperatives. So, the territorial types of speech acts help the speaker to defend his/her territory and are usually defensive strategies such as warnings. The cooperative ones, in contrast, facilitate the speaker in getting closer to the audience, create rapport and engage the listeners. These are typically complements and rhetorical questions.

The speech acts were segmented according to the principles for distinguishing speech act sequences described by Ferrara (1985). Hence, the unit is the smallest identifiable goal which can be of four types: organisational, informative, territorial and cooperative. A simplified version of the analytical model can be seen in Figure 1. The model is explained in full detail in my Ph.D. dissertation.

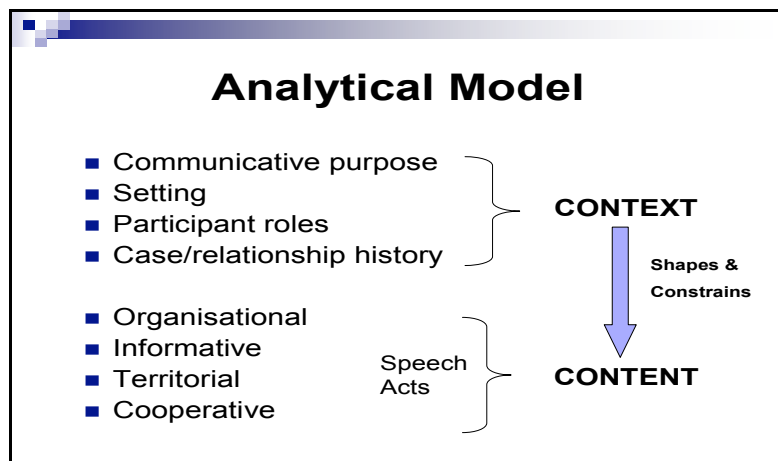


Fig. 1. Simplified version of the analytical model

4 Results

The results of the research will be presented separately here for each of the three coursebooks. However, the discussion later on will focus on more interesting aspects of the findings from all three data sources.

4.1 *Intelligent Business* (Trappe and Tullis 2005)

This book has an integrated approach, i.e. it is a business English coursebook and provides 4 presentations as examples in its accompanying DVD. The film consists of a single case study of a product launch. The first presentation is a rehearsal for an internal company talk dealing with the issue of the product name. The second is also a rehearsal for a presentation of a proposal for an additional loan form a bank. The third is a presentation to distributors about a “sneak-preview” of the product. The final presentation is the end of the product launch speech to the media, including the question and answer session. The fact that two out of the four examples of presentations are rehearsals before the real events is significant since it draws the students’ attention to the preparation process which precedes the performance.

The book and DVD are very much up-to-date, being a very recent edition and the examples provided are easily related to current business situations. The DVD is accompanied by a video resource book, which has preview, first and second viewing exercises and after viewing ones. However, the resource book bears little relation to the coursebook itself making the mentioned integrated approach somewhat unclear.

An interesting feature of the DVD is the narrator who appears occasionally and explains the background to the students. He provides evaluations of the situation and draws the viewers’ attention to the key elements. This could be particularly useful for

pre-service, undergraduate business students who are not yet so familiar with certain aspects of business.

The speech act analysis (Table 1) reveals that most of the acts are informative as might be expected. However, there is also a very high frequency of cooperative acts (about a third of the total in all four presentations). This, together with the very low occurrence of territorial acts indicates that positive examples of friendly cooperation are provided for the students. Over a fifth of the acts are organisational, overtly marking the structure of the discourse.

Organisational	Informative	Territorial	Cooperative	Total
53 (21.8%)	107 (44%)	7 (2.8%)	76 (31.2%)	243

Table 1. Speech act frequency in *Intelligent Business*

4.2 Business Assignments (Casler, Palmer and Woodbridge 1989)

This coursebook is also of the integrated type and incorporates presentation skills with other business skills in the scope of 8 authentic cases. Although the data for the cases is probably authentic, the video clips are acted out. The material is somewhat dated (pre-PowerPoint), but the situations are rather diverse. Again there are 4 presentations included in the cases, with various levels of formality and audience size.

The first presentation is a semi-formal talk (with only 2 audience members) about an alternative marketing plan. It is an internal company presentation taking place in the corporate offices in Japan. The second is again internal, a very informal presentation (just one presenter and one audience member) on the quality of chocolates imported by a US company. The presentation is very interactive, involving sampling and tasting of the products. The third is a semi-formal presentation of an IT consultant to 3 clients on a new computer operating system. Again, it is rather interactive with 15 interruptions by the audience and almost resembles a dialogue. The final is a very formal presentation without any interruptions. It is an overview of a company's distribution of products in the past 6 years.

Organisational	Informative	Territorial	Cooperative	Total
25 (16.3%)	80 (52.2%)	1 (0.6%)	47 (30.7%)	153

Table 2. Speech act frequency in *Business Assignments*

The total speech act frequency count (Table 2) of all four presentations indicates that over half the acts are informative, with numerous references to statistics, names and precise data. The operating system demo, unlike the other three presentations, though relies more on the informative acts to provide explanations of how the system works. The territorial acts are almost non-existent, consisting of just a single warning in the very informal second presentation. On the other hand, just as in the previous DVD, the cooperative acts constitute about a third of the discourse, with frequent rhetorical questions, softeners and offers. The organisational devices in this video

appear to be somewhat fewer than in *Intelligent Business* probably due to the fact that two out of the four presentations were not very formal and the audience often engaged and questioned the presenter. This led to the discourse being dictated by turn-taking, reducing the need for overt monologue-type organisational markers.

4.3 *Effective Presentations* (Comfort 1995)

This is the only course material reviewed here which focuses exclusively on business presentations. The book has nine units, each dealing in extensive detail with a different aspect of presentations or a particular stage in the talk. There are four situations and three different presenters and the unique feature is that negative examples are provided along with the positive ones in each case. The analysis of the context for the presentations was difficult to carry out as not much information concerning the background is provided. There is an introduction of a few sentences for each case and the camera never turns to the audience, so it is difficult to determine who is present and how many people are listening.

In the first presentation situation, the talk is given by the PR manager of a brewery on the topic of the company's image. The second set of performances is given by a Production Manager to visitors at a factory before a tour. The third is an internal company presentation on staff cuts. Finally, there are a set of presentations that closely resemble academic talks, where a management researcher is giving a speech on management styles in a large auditorium.

Organisational	Informative	Territorial	Cooperative	Total	Type
37 (30.8%)	52 (43.3%)	18 (15%)	13 (10.8%)	120	-
108 (37.6%)	109 (37.9%)	1 (0.34%)	69 (24%)	287	+

Table 3. Speech act frequency in *Effective Presentations*

The speech act frequency counts provide exceptionally useful insights as it is possible to compare the positive and negative examples, thereby determining what kind of strategies are considered beneficial in these situations and which ones are supposed to be avoided. Table 3 indicates that the negative examples had a somewhat higher percentage of informative acts. These were usually vague ones, without much precise numerical data. The informative acts were about 5% less frequent in the positive cases, but they consisted of exact facts. There is also a difference in the organisational techniques, with the positive cases exhibiting a somewhat greater degree of overt discourse marking. The greatest difference, however, is displayed in the interpersonal acts. The negative examples total up to 15% in territorial acts, and appear to be notably more defensive (at some points even bordering on rude), while the positive ones have about a third of a percent only. The situation is reversed with the cooperative acts, with the positive examples including more than twice as many rapport techniques. It is also interesting to note that the positive examples were, on average, twice as long as the negative ones. For pedagogical reasons, this seems like a sound decision, giving the students greater exposure to the positive discourse and the desirable techniques.

5 Discussion

The results show some differences between the three courses that need to be examined here in a little more detail. The issues that need to be covered include: 1) the depth of contextual information provided for each presentation; 2) the process versus product approach; 3) a possible link between the level of formality and overt discourse marking; and finally, 4) the level of authenticity.

First, the analysis of the context of the presentations in the videos reveals that much more information about the background of the speech event is provided in the integrated approaches. In these cases it is possible to observe the business transactions that precede and follow the presentation and to get a better insight into the roles of the participants and their relationships. This deeper understanding of the rationale of the presentation also helps the viewer in determining the appropriateness of the content and the strategies employed by the speaker. In contrast, *Effective Presentations* provides very limited background information. The book offers a short blurb of a couple of sentences on the situation and each clip is preceded by a single sentence intro, but apart from this, the students get no insight into how the presentation they have viewed would fit into a wider business context. The size and professional profile of the audience are an unknown factor and this at times may inhibit the understanding of the overall situation, particularly when it comes to the roles of the participants and the presenter-audience relationship between. This is a crucial aspect, since it is directly linked to the communicative purpose which is the genre defining element.

So, perhaps the two different approaches would be suitable for different types of students. Undergraduate students who are not so familiar with certain aspects of business might benefit more from the contextualised presentations included in the integrated approach. Professionals preparing for a particular presentation at work, who know the background of their task and have a wide business knowledge, might benefit more from the specialised course where they can hone in on the particular aspects and details of presentation skills which they need. This observation is also supported by several business English teachers who expressed a similar view in an informal questionnaire administered at the IATEFL Conference in Esztergom (October 2006). They said that they usually preferred *Effective Presentations* when consulting with professionals who are preparing a speech, while they prefer integrated courses for younger, less experienced students. In the latter case, if a specialised course is used then it would need to be supplemented with exercises and materials that would raise the students' awareness of the communicative purpose of presentations and how they fit into wider a business context.

Second, *Effective Presentations* and *Business Assignments* show only examples of the final completed product, namely the presentation itself. There is no mention of the behind-the-scenes preparation process that leads to the performance. This process is seen, however, in *Intelligent Business*, where two of the four presentations are, in fact, rehearsals before colleagues who give the presenter tips and feedback on the talk. This provides the students with invaluable information about the preparation process and how they should rehearse their speeches. The product versus process debate has already been discussed, at least since the eighties, if not earlier, in connection with academic writing courses, compositions and essays (for example: *Academic Writing: Process and Product*, Robinson 1988; *The Process of Composition*, Reid 1988). It

seems that presentations have finally come of age and are being looked at from a process and not only product point of view in the latest editions, like the recent 2005 *Intelligent Business*. As the other two books date from the late eighties and mid nineties they focus on the product only, which is particularly true of *Effective Presentations* which describes in great detail the structure, style and language of presentations, with no mention of the preparation process. Perhaps more up-to-date specialised presentation skills courses will make up for this oversight.

Third, the lower count of organisational acts in two of the presentations in *Business Assignments* seems to be accounted for by the fact that these presentations were semi-formal or informal and the audience could interrupt the presenter. In very formal uninterruptible presentations, the change in discourse needs to be marked overtly since turn-talking is suspended until the question and answer session at the end. It would seem that the further along the talks are on the dialogue-monologue scale according to McCarthy and Carter (1994), the greater is the need for overt structure marking. However, even in very formal presentations the number of cooperative acts is usually about a third and these strategies are typically offers, compliments or rhetorical questions and other “discourse markers that presuppose the contribution of another participant” (McCarthy and Carter 1994: 18). Hence, presentations are more interactive than the prototypical monologues like lectures, but they still require the structural markers of monologues. This seems to be something that would need to be pointed out to students when discussing the stylistic and structural aspects of presentations.

Finally, it seems that all the materials suffer from a lack of authenticity. Although *Business Assignments* claims to be based on authentic case studies, the scenes and presentations on the video, like the other two courses, are performed by actors. Obviously, for reasons of practicality, confidentiality, copyright and control of language level, it is difficult to use recordings of authentic business presentations. Yet, students have often commented on the acting and one has to wonder about how closely related the recordings are to real life business presentations. It would be particularly useful to perform the same contextual analysis and speech act frequency count on authentic presentations and compare that to the pedagogical examples included here. It would also be interesting to make a comparison with student presentations (question 6 of the current Ph.D. research). The results could be funnelled back into the teaching process and materials. A similar approach is evident in *Giving academic presentations* (Reinhart 2002), where research was carried out on authentic academic presentations and some segments of the transcriptions are included in the coursebook with exercises for the students. In fact, this appears to be a rare research based presentations coursebook with detailed and serious references. The books reviewed in this research, on the other hand, seem to be largely intuitive, though very useful.

References

- Becker, D., Becker, P. B. 1993. *Powerful Presentation Skills*. Chicago: Irwin Professional.
Brown, P., Levinson, S. C. 1978. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
Business: The Ultimate Resource. 2002. Cambridge, MA: Perseus.

- Casler, K., Palmer, D., Woodbridge, T. 1989. *Business Assignments*. Oxford: Oxford University Press.
- Comfort, J. 1995. *Effective Presentations*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2nd edn. London: Sage Publications.
- Diresta, D. 1998. *Knockout Presentations: How to Deliver Your Message with Power, Punch and Pizzazz*. Worcester, MA: Chandler House Press.
- Donna, S. 2000. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emmerson, P. 1999. *Business Builder*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Ferrara, A. 1985. An Extended Theory of Speech Acts: Appropriateness Conditions for Subordinate Acts in Sequences. *Journal of Pragmatics* Vol. 4. 233-252.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heathcote, R. S. U. 2001. *Basic PowerPoint 2000*. Payne-Gallway Publishers.
- Lowe, D. 2003. *PowerPoint 2003 for Dummies*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.
- Maykut, P., Morehouse, R. 1994. *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCarthy, M., Carter, R. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London and New York: Longman.
- McCarthy, P., Hatcher, C. 2002. *Presentation Skills: The Essential Guide for Students*. London: Sage Publications Ltd.
- McGee, A. 1999. The Sociolinguistic Aspects of the Business Presentation and its Importance For the Teaching'. *Intercultural Communication, 1999, November, issue 2*. Available from: <http://www.immi.se/intercultural/nr2/mcgee.htm>.
- Owen, M. D. 1998. *I Hate Giving Presentations: Your Essential Confidence Booster*. Sterling, VA: Stylus.
- Oulton, N. 2005. *Killer Presentations: Power the Imagination to Visualise Your Point with PowerPoint*. Plymouth: How To Books.
- Powell, M. 1996. *Presenting in English*. Hove: Language Teaching Publications.
- Reid, J. M. 1988. *The Process of Composition*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Reinhart, S. M. 2002. *Giving academic presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Robinson, P.C. 1988. *Academic Writing: Process and Product (ELT Documents 129)*. London: Modern English Publications.
- Rotondo, J., Rotondo, M. 2002. *Presentation Skills for Managers*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Selinger, H. W., Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trappe, T., Tullis, G. 2005. *Intelligent Business*. London Longman.
- Wempen, F. 2004. *PowerPoint Advanced Presentation Techniques*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.
- Wempen, F. 2003. *PowerPoint 2003 Bible*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.
- Widdowson, H. G. 1983. *Language Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Zelazny, G. 2000. *Say it with Presentations: How to Design and Deliver Successful Business Presentations*. New York: McGraw-Hill.

A kérdések pragmatikája

Schirm Anita

Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék,
Szeged, 6720, Egyetem utca 2.
schirm@hung.u-szeged.hu

Kivonat A kérdések osztályozásánál pragmatikai szempontból a kontextus és ennek tényezői játsszák a legfontosabb szerepet. Félintézményes vitaműsorok valamint egy hitvita nyelvi elemzése során felállítottam egy kérdéstipológiát, amelyben a beszédhelyzetnek az intézményességét, a kérdezőnek és a megkérdezettnek a szerepét, a szereplők kérdésének az illetékességét, valamint a kérdésnek a funkcióját vettem figyelembe. A beszédaktusok segítségével is megvizsgáltam a kérdéseket, azt kutatva, hogy milyen nyelvi cselekvést lehet végrehajtani velük, s ennek milyen nyelvi jelölői vannak.

1 Bevezetés

Dolgozatomban a kérdések pragmatikai szempontú osztályozását mutatom be egy általam létrehozott modell segítségével. A kérdések csoportosításával a hazai és a nemzetközi szakirodalomban többen foglalkoztak, és léteznek már különböző kérdéstipológiák is. Ezek a rendszerezések azonban a kérdések pragmatikai jellegzetességeiről nagyon keveset mondanak. A különböző kérdéstipológiák bemutatása (2.) után felvázolom egy korábbi rendszerezésemet (3.), amely már számolt bizonyos pragmatikai tényezőkkel. Ezt a rendszert szinkrón félintézményes moderált vitaműsorok és egy történeti hitvita elemzése során alakítottam ki. Majd rámutatok arra, hogy milyen irányban kellene továbbfejleszteni a kérdéstipológiát a kontextus többi tényezőjének a figyelembevételével (4.). Végezetül (5.) a beszédaktusok segítségével vizsgálom meg a kérdéseket, azt kutatva, hogy milyen nyelvi cselekvést lehet végrehajtani egy kérdés kimondásával, s ennek milyen nyelvi jelölői vannak.

2 Kérdéstipológiák a szakirodalomban

A kérdő mondatokat a szemantikai szerkezetük alapján Kiefer (1983) a következőképpen csoportosította. Vannak az eldöntendő kérdések, a kiegészítendő kérdések, a választó kérdések és a nyitott kérdések. Ezek a válaszalmazataikat tekintve különböznek egymástól.

Ladányi (1962) a kérdések logikájáról szóló tanulmányában a kérdésre adandó válasz tudása alapján különítette el a csoportjait. Ha a válasz a beszélő és a hallgató számára is nyilvánvaló, akkor a kérdés promotív (valamire serkentő, felszólító) illetve

emotív (érzelmet kifejező). Ha a választ a beszélő ismeri, a hallgató viszont nem, akkor pedagógiai kérdéstről van szó, míg fordított esetben, vagyis ha a beszélő nem ismeri a kérdésre adandó választ és a hallgatótól várja azt, akkor informatív kérdéstről van szó.

A nem információkérő kérdéseket a klasszikus retorikák már az ókor óta csoportokba sorolták. A legismertebb kérdésalakzatok közé az interrogatio (retorikai kérdés), az epiplexis illetve a percontatio (szemrehányó kérdés), a subiectio (monologikus dialógus kérdésekkel és feleletekkel), a dubitatio (kétségeskedés) és a communicatio (egy követendő cselekvésmintára vonatkozó kérdés) tartoznak (Szabó G., Szörényi 1988). A retorikai szakirodalomban (Szikszainé 2004) egyéb kérdésfajtaként jelen van még a meditatív kérdés (tűnődő kérdés), a konsenzitív kérdés (egyetértető kérdés) és az attentív kérdés (figyelemfelkeltő kérdés).

A kérdéseket a diskurzuselemzés is vizsgálta és a kérdések funkciója, valamint a diskurzusban betöltött szerepe alapján állított fel különböző kérdéstipológiákat (vö. még Schirm 2004). A nemzetközi szakirodalomban Gruber (2001) a nem információelőhívó kérdéseket két fő csoportra bontotta: a témaváltó kérdésekre (focus shifting questions) és a keresztkérdésekre (opposing questions). Az előbbire az jellemző, hogy a kérdező kiragad egy korábban már említett elemet a beszélgetésből, s ezt helyezi a társalgás középpontjába. A keresztkérdés pedig egy ellentétes állítást fejez ki. A keresztkérdések még tovább bonthatók az alábbi típusokra: explicit keresztkérdés (explicit opposing questions) – az ellentétes álláspont nyíltan ki van mondva; implicit keresztkérdés (implicit opposing questions) – rejtett az ellentét; szónoki keresztkérdés (rhetorical opposing questions) – az ellenvélemény szónoki kérdés formájában van megfogalmazva; torzító keresztkérdés (distorting opposing questions) – hamis következtetés formájában tartalmazza az ellentétes álláspontot; csábító kérdés (enticing question) – a témát egy új aspektusból világítja meg és globálisabb szinten működik.

A diskurzuselemzők közül Ilie (1999) az argumentatív nem standard kérdéseket vizsgálva három típust különített el: a szónoki kérdéseket (rhetorical questions), az ismertető kérdéseket (expository questions) és az echo-kérdéseket (echo questions). A szónoki kérdések lényege a figyelemfelkeltés és a közönségre való hatás. Az ismertető kérdések a beszélgetésben kezdő pozícióban jelennek meg, míg az echo-kérdések a megelőző megnyilatkozást ismétlik meg teljesen vagy részlegesen.

A problémám a diskurzuselemzés kérdéstipológiáival az, hogy ezek bár empirikus-induktív általánosításon alapulnak, mégsem mindig következetesek és gyakran önkényesek. A kérdések szemantikai és pragmatikai csoportjai közt nem lehet 1:1 arányú megfelelést vonni. Továbbá ugyanaz a kérdő mondat a beszédhelyzetnek megfelelően különféle funkciókat is betölthet. A diskurzuselemzés és a retorika kérdéscsoportjainál nem mindig lehet egyértelmű ismérveket megadni a kérdések besorolásához, ugyanis a kommunikációs helyzet a meghatározó tényező. Így az egyes kérdések elnevezését és csoportjait tekintve egy végtelen, nyitott rendszernek tűnhet a kérdéstipológia. Ha a kérdések pragmatikai jellegzetességeit szeretnénk feltárni, akkor a kontextusra és ennek tényezőire kell kiemelt hangsúlyt fektetni.

3 Egy pragmatikai kérdésmodell felé

A kérdések pragmatikai jellemzőinek a feltérképezéséhez korpuszelemzést végeztem, intézményes és félintézményes vitaműsorokat és egy hitvitát elemeztem. A vizsgált anyagban szinkrón és történeti szövegek is helyet kaptak. A szinkrón korpuszt három félintézményes vitaműsor képviselte, közülük kettő televízióműsor volt, az ATV-n 2002-ben sugárzott Médiaegyensúly – Pro és kontra, illetve Közhang című műsorok, egy pedig rádióműsor: a Fiksziórádióban 2001-ben elhangzott Zöldindulás című műsor. Történeti korpuszként pedig az 1660-as sárospataki hitvitát vizsgáltam.

A félintézményes moderált vitaműsorokban szereplő kérdések vizsgálata során a kérdések elkülönítésekor öt fő paraméterrel dolgoztam: ezek a szerep, az illetékesség, a standardság, a szekvenciális hely és a funkció voltak (Schirm 2004). A szakirodalomban e szempontok közül csak a standardságot és a szekvenciális helyet használták eddig osztályozó tényezőként, a többi paraméter bevezetésének az ötlete tőlem származik. A kérdés standardsága azt jelenti, hogy a beszélők ezeket a tudásuk hiányossága miatt alkalmazzák, így verbális választ várnak rá, nem pedig valamilyen nem nyelvi cselekvést. Továbbá a standard kérdésekhez nem kapcsolódik semmilyen argumentatív jelleg. A szekvenciális hely pedig a kérdésnek a fordulóban elfoglalt helyét jelenti.

Ezek mellé a szempontok mellé három új paramétert vettem fel: a szerepet, az illetékességet és a funkciót. Fontosnak tartottam ugyanis, hogy a vitaműsorok két résztvevőtípusa által használt kérdéseket elkülönítsem egymástól, így megkülönböztettem a két szereplőtípus kérdéseit: a moderátori és a vitapartneri kérdéseket. Ennek az elkülönítési jegynek a relevanciáját az adja, hogy a kérdező a félintézményes vitaműsorokban szerephez kötött, ugyanis vannak bizonyos elvárások arra vonatkozóan, ki és milyen jellegű kérdést tehet fel a beszélgetés során. Például a vitapartnernek nem szoktak nyíltan rákérdezni a műsorvezető véleményére, mert közismert, hogy a moderátornak semlegesnek kell maradnia a vita folyamán (Clayman 1992). Ugyanígy nem szokás megkérdőjelezni a moderátor kérdéshez való jogát és a kérdésének a relevanciáját sem. A vitapartnernek viszont egymástól gyakorlatilag bármit és bárhogyan kérdezhetnek. Azt is vizsgáltam továbbá, hogy illik-e az adott szerephez a kérdés, vagyis hogy illetékesnek vagy illetéktelennek tekinthető-e. A kérdések funkcióját is figyelembe vettem, ez alapján három kérdésosztályt különítettem el: a vitairányító kérdéseket, a vitatkozó kérdéseket és a tisztázó kérdéseket. A vitairányító kérdések közé az intézményesen a vita formálására való kérdések sorolhatók, a vitatkozó kérdések közé a vita fenntartására irányuló kérdések tartoznak, míg a tisztázó kérdéseket a standard, tisztán információszerző céllal feltett kérdések alkotják.

Az öt szempont együttes figyelembevételével az alábbi táblázatban látható kérdéseket különítettem el a félintézményes vitaműsorok elemzésekor. A dolgozat terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy az egyes kérdés csoportokat részletesen, példák és mintaszekvenciák segítségével is bemutassam, ez Schirm 2007-ben olvasható.

kérdéscsoport	szerep	illetékes	standard	szekvenciális hely
1. vitairányító kérdések				
vitaindító	mod	+	-	(vita eleji)F1
ütköztető	mod	+	-	F2
témaváltó	mod	+	+ / -	(vita közbeni)F1
szókratészi	vtp	+	-	F3
2. vitakozó kérdések				
negatív	mod	+	-	F1
vitázó	mod/vtp	+ / -	-	F2
támadó visszhang	mod	+	-	F2
visszatámadó	mod/vtp	+	-	kérdés után
szónoki	vtp	+	-	bárhol
3. tisztázó kérdések				
klasszikus tisztázó	mod	+	+	F2
kétkedő visszhang	mod	+	+	F2
véleménykérő	mod	+	+	F1
vizsgáztató	vtp	+	+	F1
engedélykérő	mod	?	+	pre-F1

1. ábra A félintézményes moderált vitaműsorok kérdései

(a táblázatbeli rövidítések: mod = moderátor; vtp = vitapartner; F = forduló)

Az előnye ennek a taxonómiának az, hogy figyelembe veszi a félintézményes moderált vitaműsorok műfajának a jellegzetességeit, a két résztvevőtípust: a moderátort és a vitapartneret. Megadja továbbá a szerephez való kötődéseket és figyelembe veszi a kérdések funkcióit is, s azt, hogy a kérdéstípusoknak a beszélgetésben betöltött szerepét meghatározza a kérdezőnek a státusza. A vizsgált anyag méretéből adódik azonban, hogy létezhetnek olyan egyéb kérdések is, amelyekre e korpusz nem adott példát, tehát mindenképpen szükséges a korpusz további bővítése. A kérdéscsoportok felállításánál azonban néhol formális és funkcionális szempontok is keveredtek, ezt egy következő verziónál ki kell küszöbölni.

A kérdéstaxonómiának a szerep és az illetékesség paramétere bármilyen műfajú szövegnél használható. A szinkrón korpusz mellett egy 1660-as évekbeli szövegen is leteszteltem a kérdéstipológia elveinek a működését. A választott történeti szöveg a sárospataki hitvita szövege volt. A hitvita célja Báthori Zsófiának és fiának, I. Rákóczi Ferencnek a rekatolizálása volt. A vitát az országbíró, Nádasdy Ferenc kezdeményezte, s a hitvita asztali beszélgetés formájában zajlott le a Rákóczi-palotában. A szóbeli hitviták közül a számításba vehető korpusz behatárolt voltán túl azért esett a választásom erre a vitára, mert országosan ismert hírességek vettek benne részt, s megnyilatkozásait a jegyzőkönyv dialógus formájában szó szerint rögzítette, amely alapján a "hitvita egésze csaknem filmszerűen rekonstruálható" (Kulcsár 1999).

Az elemzés során a szinkrón korpusz vizsgálatához felállított kérdéstipológiát adaptálni kellett, azaz a moderátor és a vitapartner szerepeket módosítani. A hitvitában ugyan nincs külső irányító szerep, viszont a vitakozó felek nem tekinthetők egyenrangúaknak. Mivel a sárospataki hitvitában Rákóczi Ferencék rekatolizálása volt a cél, ezért megkülönböztethetjük a térítő és a térítendő szerepeket. A térítő szerepben a pápisták (katolikusok) léptek fel, a térítendő szerep pedig a reformátusoké volt. Megfigyelhető, hogy erősen homlokzatromboló kérdéseket csupán a térítők használtak, a térítendők nem. A funkciók, a szerep, az illetékesség, a standardság és a szekvenciális hely a hitvita esetén is megfelelő támpontot adtak a kérdések leírásához.

4 A kérdések kontextusa

Ha a pragmatika szemszögéből szeretnénk leírni és osztályokba sorolni a kérdéseket, akkor legfőbb tényezőként a kontextussal kell számolni. Ugyanis ugyanaz a kérdés mondat a kontextusnak megfelelően különféle funkciókat tölthet be, a funkció pedig nagymértékben függ a kérdezőnek a kontextusbeli szerepétől és attól, hogy a kérdező betartja-e a beszédhelyzetre vonatkozó pragmatikai maximákat, vagy megszegi, megsérti őket. A kérdések pragmatikai csoportjai nem adhatók meg sem a grammatikai forma, sem a dallam alapján, ezek csupán jelölői, de nem megkülönböztető ismérvei a különböző funkciójú kérdéseknek.

A kontextus magában foglalja a kommunikációs körülményeket, vagyis a személyközi viszonyokat és a tér- és időbeli viszonyokat. Ezen túl figyelembe kell még venni azokat a szándékokat és célokat, amelyek érdekében az emberek kommunikálnak. Ezek a különféle szándékok és célok biztosítják, hogy azonos nyelvi formával rendelkező kérdésekkel más és más cselekvést is végre lehet hajtani. A kérdések értelmezéséhez természetesen szükség van még a kérdés témájának az ismeretére, ez is a kontextus része. Vagyis a világról való minden tudásunkat fel kell használni egy kérdés megértéséhez és beazonosításához.

Egy konkrét példa segítségével bemutatom, hogy mennyire fontos a kérdések vizsgálatánál a kontextus figyelembevétele. Sokszor nem csupán a kérdést közvetlenül megelőző, vagy azt közvetlenül követő szekvenciát kell vizsgálnunk a kérdés pontos besorolásához. Például a következő, a Közhang című műsorból való vitarészlet kérdése kontextusból kiragadva egyszerű tisztázást kérő kérdésnek tekinthető, hiszen úgy tűnik, hogy a kérdés csak puszta információt kér és semmiféle argumentatív szándék nem kapcsolódik hozzá.

A: Hát én ezzel egyáltalán nem értek egyet. Az más kérdés, hogy erről most hallok először, tehát...eddig még semmit nem hallottam róla, de ez így, hogyha ez így igaz

R: **Honnan vannak ezek az információk?**

A: Ha ez így igaz, akkor

B: Ez a cikk, ez egy olv–pedagógus–egy hölgyön keresztül jutott el az egyik jobboldali hetilaphoz

Míg ugyanez a kérdés tágabb szöveggörnyezetbe visszahelyezve teljesen más minősítést kap. A szekvencia folytatása:

R: Megenged nekem egy megjegyzést?

A: Igen.

R: Ha ez így lenne igaz, ahogy azt most ön elmondta

A: Utána lehet nézni, oknyomozó újságírás.

R: Ha ez így lenne igaz, ahogy ön elmondta, akkor tartok tőle, hogy a Magyar Nemzetben olvashattam volna hónapokon keresztül.

A szekvencia folytatása felülírja azt a feltevésünket, hogy egy tisztázó kérdéssel lenne dolgunk minden támadó él nélkül. A folytatás tartalmából ugyanis kitűnik, hogy a moderátornak a *Honnan vannak ezek az információk?* kérdése nem információkérést szolgált, hanem benne volt ebben a vitapartner korábbi állításainak a megkérdőjelezése, amit alátámaszt a későbbi *Ha ez így lenne igaz...* kezdetű feltételes módú állítása is. Ezáltal a kérdés semlegesből arcrombolóvá értékelődött át.

Szintén tisztázást kérő kérdésnek látszanak, de a tágabb kontextusban vizsgálva vitázó kérdéssé alakulnak át a Zöldindulás című vitaműsor alábbi kérdései:

P: Hát ezt, én ebben nem tudok neked mit mondani, a Danone-nak szintén nincs szóvivője most, én vagyok az, akit megbíztak ezzel, illetve a mi cégünket.

R: Akkor te, tehát te tudod, mesélj arról, hogyan készül a Túró Rudi. *Milyen összetétele van? Hány óráig tart egy darabnak az elkészítése?*

P: Ha ezt szeretnéd kérdezni, akkor fogok neked hozni egy termelésirányítót, aki elmondja.

A megelőző kontextus figyelembevételével értelmezhető az idézetbeli kérdések, amelyek valójában a vitapartner kompetenciáját kérdőjelezi meg. A kérdések tehát pragmatikai szempontból csak a kontextus tényezőinek a vizsgálatával jellemezhetőek, hiszen az egyes kérdéstípusok csupán szövegbeli működésük alapján különíthetőek el megbízhatóan.

A kérdés kontextusát alkotja az a szituáció, amelyben a kérdés elhangzik. Ez a szituáció jellemezhető egyrészt a beszédhelyzet intézményességével, másrészt a résztvevők szerepével és azok illetékességével. A beszédhelyzet intézményessége szerint megkülönböztethetünk hétköznapi, intézményes és félintézményes diskurzusokat (Ilie 1999). Az általam vizsgált korpusz egésze a félintézményes diskurzusok közé sorolható, ami azt jelenti, hogy vannak bizonyos külső elvárások, amelyeket be kell tartani a társalgás során, de a kontroll lényegesen alacsonyabb, mint az intézményes diskurzusok esetén, viszont magasabb, mint egy kötetlen beszélgetés során. A félintézményes diskurzusok intézményes jellegét az adja, hogy vannak szerephez illő és szerephez nem illő megnyilatkozások (ezt osztályozó tényezőként figyelembe is vettem a kérdéscsoportoknál), míg a társalgási jelleg abban nyilvánul meg, hogy a témaváltás, a kérdés feltevése és a fordulók hosszának a szabályozása bármely résztvevő joga.

A személyközi viszonyokat figyelembe véve két jegyértékkel számolhatunk a szerep mentén: a kérdező és a megkérdezett szerepével. Ennek a pontos paramétere műfajról műfajra változik, vitaműsor esetén a moderátor és a vitapartner paraméterek

jelennek meg, hitvitáknál a tértítő és a tértendő a két fél, míg egy bírósági tárgyaláson a bíró és a vádlott áll szemben egymással. Viszont maga a szerep paramétere univerzális. Bármilyen műfajú szöveget vizsgálunk, azt is meg lehet állapítani, hogy illik-e az adott szerephez a kérdés vagy sem, tehát hogy illetékes vagy illetéktelen. A szerep és az illetékesség szempontjainak a bemutatásához következzen egy példa a Közhang című műsorból, ahol azáltal válik illetéktelenné a kérdés, hogy a vitapartner megkérdőjelezi a moderátornak a vitában betöltött szerepét.

R: Jobboldal. Akkor most már azt is tudom, ki kicsoda.

V: Tisztelettel köszöntöm a nézőket. Először is Juszt úrhoz lenne egy kérdésem. **Hogy most moderátor lesz vagy vitapartner?**

R: Jaj, ez a szokásos ízé. Jó. Tessenek parancsolni. Én vendéglátó vagyok, házigazda ebben a műsorban, és mint olyan, természetesen vigyázok arra, hogy ne essenek egymásnak a vendégek.

V: De azért hagyja a két vitapartnerünket kibontakozni.

A kérdés kontextusából az is eldönthető, hogy egy kérdés információt kér-e csupán, vagy valamilyen egyéb funkció, illetve argumentatív jelleg kapcsolódik hozzá. Az egyéb funkciók definiálása a legnehezebb. Hiszen egy kérdéssel a pusztán kérdezős kívül lehet kérni, felszólítani, állítani, vitakozni, témát váltani, kapcsolatot fenntartani és még rengetegféle nyelvi cselekvést végrehajtani. A következőkben ezt mutatom be részletesen.

5 A kérdés mint beszédaktus

Austin (1990) beszédaktuselméletének az alap gondolata, hogy a nyelvi megnyilatkozásoknak cselekvésértékük van. A kérdéseket tehát aszerint is lehet tipizálni, hogy milyen beszédettet valósítanak meg. Azt, hogy mit csinál a beszélő egy adott mondat kimondásával, a megnyilatkozásának az illokúciós ereje dönti el.

A kérdő mondatok egy részének a kimondásával a kérdés illokúciós aktusát hajtja végre a beszélő. A kérdéseket Searle (1979) a direktív beszédaktustípusba sorolta, s az alábbi feltételekkel írta le őket. A propozicionális tartalmi feltételre semmilyen kikötés sincsen, ugyanis bármilyen propozíció lehet kérdés. Az előkészületi feltétel szerint a beszélő nem ismeri a választ, továbbá nem világos egyszerre a beszélő és a hallgató számára, hogy a hallgató külön kérés nélkül rendelkezésre bocsátja az információt az adott időpontban. Az őszinteségi feltétel szerint a beszélőnek szüksége van az információra, míg a lényegi feltétel szerint a kérdés ennek az információnak a hallgatótól történő megszerzésére irányuló kísérletnek számít.

Searle (1979) kétféle kérdést különböztetett meg: a valódi kérdést és a vizsgakérdést. A valódi kérdésnél a beszélő tudni szeretné a választ, míg a vizsgakérdésnél azt szeretné tudni, hogy a hallgató ismeri-e a választ.

Fentebb, az első táblázatban szereplő kérdések közül a tisztázó kérdések tartoznak a searle-i kérdés beszédaktus kategóriájába. Ezek a kérdések standard kérdések, s céljuk a hiányzó információ megszerzése. A tisztázó kérdéseket sokszor csupán az intonáció különíti el az egyéb kérdéstípusoktól.

A kérdő mondatok másik részével állítást, kijelentést tesznek a beszélők. Searle szerint bármely p propozíció lehet állítás, ahol a hallgatónak bizonyítékai vannak a propozíció igazságáról, továbbá nem nyilvánvaló egyszerre a beszélő és a hallgató számára, hogy a hallgató tudja, hogy p . Az őszinteségi feltétel kimondja, hogy a beszélő meg van róla győződve, hogy p ., míg a lényegi feltétel annak vállalását jelenti, hogy elismerjük, hogy az állítás a dolgok valóságos állásának felel meg.

A kérdő mondatok állításként való értelmezését bizonyos állandó jegyek, formai jellemzők segítik. Tipikus megvalósulásaik alapján az állításként értelmezendő kérdő mondatok három csoportba sorolhatók:

A.) Módosítószót tartalmazó kérdések, például:

Tényleg van Magyarországon sajtószabadság, olyan sajtószabadság, amellyel elégedettek lehetünk tizenkét évvel a demokrácia indulása után? (PÉK : R5) = 'Nincs Magyarországon sajtószabadság'.

B.) Különleges intonációval (hullámzó; az emelkedő-eső befejezés helyett eső befejezés) ejtett kérdések, például:

Hát **Milyen** alapon lehet megmagyarázni a magyarországi médiahelyzetet? (PÉK: A20)= 'Semmilyen alapon sem lehet megmagyarázni a magyarországi médiahelyzetet'.

C.) Tagadószót tartalmazó, ún. negatív kérdések, például:

Nincs abban valami, amit én kérdésként fölvettem az elején, hogy valahogy minthogyha egy új fejezethez ért volna ez a vita? (PÉK : R97) = 'Van abban valami, amit én kérdésként fölvettem az elején'.

A negatív kérdés egy szerkezetileg tagadószavas kérdő mondatot jelöl, amelyet állításként lehet azonosítani. Heritage (2002) szerint a beszélgetés során a partnerek a negatív kérdéseket nem információkérő kérdésnek tekintik, hanem állásfoglalásnak. Ennek megfelelően az ezekre adott reakció egyetértés vagy egyet nem értés lehet. A korpuszban a Pro és Kontra című műsor negatív kérdései is ezt az állítást erősítik meg:

R: Mielőtt bármit is mondana válaszul, hadd kérdezzek valamit. ***Nem lehet, hogy ez a mostani nagyon erős akaratnyilvánítás annak a jele tényleg, hogy érdemes újragondolni az egész 10-12 évet? ... Nem lehet az, hogy egy idő után kénytelenek az emberek levonni a tanulságokat...?***

B: Most én azzal egyetértek, hogy a közszolgálatosság megjelenését, a jelenlegi minőségét újra kell gondolni, hogy miért lett olyan, amilyen.

A kérdések állításként való értelmezésére van egy szabály, az ún. mindenkori állítássá való átértelmezést megkövetelő konvenció (Kocsány 2001). Ennek megfelelően negatív kérdést pozitív állításként értelmezünk, pozitív kérdést pedig negatív állításként. A kérdés az arcrombolást tekintve kevésbé arcfenyegető, mint a kijelentés, ezért van az, hogy viszonylag gyakori az állítások kérdés formájában történő közvetítése. Ezáltal kevésbé lesz agresszív a megnyilatkozás. Az állításként

értelmezendő kérdések közé a retorikai kérdések és a negatív kérdések tartoznak, valamint a vitázó kérdések egy része is ebbe a csoportba sorolható.

A kérdő mondatok harmadikféle használata, amikor a kérdés valamilyen felszólítást jelöl. A korpuszomban felszólításként értelmezhető kérdő mondatot nem találtam, ám a hétköznapi társalgás során gyakori ez a formula. Például a 'Miért ne vennék meg?' kérdésnek egy adott kontextusban lehet 'Vegyük meg!' jelentést tulajdonítani. A felszólításként értelmezett kérdés azonban formailag erősebben kötött, mint az állításként átértelmezett kérdés. Ugyanis csak a nyitott kérdéseket lehet a kontextus és a jelentés fényében felszólításként értelmezni.

A korpusz növelésével egyéb, kérdés formájú beszédaktusra is valószínűleg találnék példát, ezért további terveim közt szerepel még a korpusz bővítése, valamint a kérdések pragmatikai tulajdonságainak egy algoritmizálható modell segítségével való bemutatása. Ez a mostani dolgozat ehhez szolgált előtanulmányként.

5 Összefoglalás

Dolgozatomban a kérdések pragmatikai jellemzőit mutattam be egy vitaműsorokból és hitvitából származó korpusz példáival. A kérdések pragmatikai csoportosításánál a beszédhelyzetnek az intézményességét, a kérdezőnek és a megkérdezettnek a személyét valamint a szereplők kérdésének az illetékességét is figyelembe kell venni. Számolni kell továbbá azzal is, hogy a kérdés segítségével különféle beszédaktusokat lehet végrehajtani, melyek nyelvi jegyeik alapján azonosíthatók.

Irodalom

- Austin, J. L. 1990. *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press. 1962.
Magyarul: *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Clayman, S. E. 1992. Footing in the Achievement of Neutrality: The Case of News Interview Discourse. In Drew, P., Heritage, J. (szerk.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 163-198.
- Gruber, H. 2001. Questions and Strategic Orientation in Verbal Conflict Sequences. *Journal of Pragmatics* 33. 1815-1857.
- Heritage, J. 2002. The Limits of Questioning: Negative Interrogatives and Hostile Question Content. *Journal of Pragmatics* Vol. 34. 1427-1447.
- Ilie, C. 1999. Question-response Argumentation in Talk Shows. *Journal of Pragmatics* Vol. 31. 975-999.
- Kiefer, F. 1983. A kérdő mondatok szemantikájáról és pragmatikájáról. In Rácz, E., Szathmári, I. (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 203-230.
- Kocsány, P. 2001. A retorikai kérdések egy lehetséges tipológiája. In Szathmári, I. (sorozatszerk.) *Az alakzatok világa 2*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 7-21.
- Nagy Szikszainé, I. 2004. A kérdésalakzatok egy lehetséges tipológiája. In Büky L. (szerk.) *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 135-142.
- Ladányi, P. 1962. A kérdő mondatok logikai analizéséhez (Egy interrogatív logika vázlata). *Nyelvtudományi Közlemények* 64. 187-207.

- Schirm, A. 2004. A kérdések szerepe a verbális konfliktusban. VII. NMNyK. Budapest: Elérhető: http://www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/schirm_eloadas.pdf
- Schirm, A. 2007. A komplex kérdés mint nyelvhasználati stratégia. In: Sinkovics B. (szerk.) *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 131-154.
- Searle, J. R. 1979. Az illokúciós aktusok szerkezete. In: Pléh, Cs., Terestyéni, T. (szerk.) *Beszédaktus – kommunikáció – interakció* (szöveggyűjtemény). Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 89-90.
- Szabó G. Z., Szörényi L. 1988. *Kis magyar retorika*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Források

- Kulcsár, Á. 1999. A sárospataki hitvita 1660. szeptember 30. – október 1. (Forrásközlés) In: Fazekas, Cs. (szerk.) *Fiatal egyháztörténészek írásai*. Miskolc: Miskolci Egyetem BTK Újkori Magyar Történeti Tanszék. 21-46.
- Közhang című műsor videóanyaga. 2002. Elérhető volt: <http://www.magyaratv.hu>
- Pro és kontra – Médiaegyensúly című műsor videóanyaga. 2002. szeptember 5. Elérhető volt: <http://www.magyaratv.hu>
- Zöldindulás című műsor hanganyaga. Elérhető: http://www.fiksradio.hu/zoldindulas/2001/zi_20010410/index.html

Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában

Szabó Tamás Péter

MTA Nyelvtudományi Intézet Szótári Osztály
1068 Budapest, Benczúr utca 33.
sztp@nytud.hu

Kivonat A normatudatosságot gyakran vizsgálják hibajavító és nyelvi alternatívaválasztó tesztekkel. Ezek a feladattípusok – kimondva-kimondatlanul – a sztenderd regiszter szabályainak ismeretét, alkalmazásuk képességét vizsgálják. Gyakran grammatikalitási ítéleteket fogalmaztatnak meg olyan nyelvi változatokkal kapcsolatban, amelyek esetében nem a grammatikalitás a kérdés, hanem az, hogy a sztenderd elemei-e; nem teszik tehát megítélhetővé, hogy a válaszadó szerint helytelennek ítélt változat a nyelv konstitutív vagy restriktív szabályait sérti-e meg. A tanulmány mellett érvel, hogy a normatudatosság szokásos értelmezését érdemes kiterjeszteni. A kérdéssel kapcsolatban vizsgálható a beszélő tudása arról, hogy (1) időben, térben és szituációnként hogyan módosulhatnak az érvényben lévő nyelvi viselkedési szabályok, valamint hogy (2) milyen körülmények között, kivel szemben, milyen jellegű nyelvi vétséget milyen eszközökkel lehet szankcionálni. E tudáselemek reflektálttá tétele nemcsak a pedagógus és a nyelvművelő munkáját támogatja, hanem a megkérdozettek számára is támpontul szolgálhat az ismeretbővítésben.

1 A normatudatossággal kapcsolatos kutatások (lehetséges) céljai

A normatudatosság a legtömörebben az egyén által ismert szabályrendszerekkel kapcsolatos eszköztudás és az ebből eredő önszabályozás együtteseként határozható meg. A nyelvhasználattal mint cselekvéssel kapcsolatban **a normatudatosság a beszélőnek az általa használt regiszterek alkalmazási szabályairól alkotott tudására épül.** A formális anyanyelvi képzés és a nyelvművelés feladata a beszélők regiszterismeretének és -repertoárjának a bővítése. A szituatív kettősnyelvűség kialakítása érdekében a beszélők vernakulárisához horgonyozva ajánlott bővíteni a regisztertudást, mivel – a konstruktivista pedagógia tanulásmélete szerint – az előzetes tudásra nem reflektáló, abba be nem ágyazódó új ismeretek elsajátítása és alkalmazása a tanulási folyamat során torzul.

Az előzetes tudás felmérése az ismeretközvetítési folyamat hatékonyságát nagyban növelheti, hiszen a megkérdozett kénytelen explicitté tenni, milyen tudással rendelkezik, s ez a felszínre hozott tudás szembeesíthető az újonnan elsajátítandó ismeretekkel (bővebben ld. Nahalka 2002: 50-90). A nyelvhasználati szabályokról kialakult tudást a beszélő maga alkotja. Amikor az anyanyelv-pedagógus vagy a nyelvművelő e tudást formálni kívánja, először a szerkezetét kell megismernie. Megfelelő **előzetes tudás-felmérésekkel** az anyanyelv-pedagógus közvetlenül adott tanulócsó-

portokhoz igazíthatja órai munkáját, a nyelvművelő pedig pontosítani tudja, milyen célcsoportjának az információigénye.

Magyarországon a fent leírt célokat kitűző vizsgálatoknak még nincsen jelentős hagyománya, annak ellenére, hogy a normatudatosság népszerű kutatási téma. Az utóbbi évtizedekben a szakemberek figyelme inkább a gyakorlati nyelvművelő munka hatékonyságának mérhetővé tételére, illetve – a megkérdezett beszélők grammatikalitási ítéleteinek és a nyelvművelő irodalomnak, normatív nyelvtanoknak az összevetése révén – a mai magyar nyelv szinkrón leírásának problémáira irányult. Érdemes példaként a Magyar nemzeti szociolingvisztikai vizsgálat (a továbbiakban: MNSZV) nyelvi feladataira utalni. A kutatók nyelvhelyességi szempontból vitatott megítélésű változókat vettek a vizsgálatba [feladatok: Kontra M. (szerk.) 2003: 2. melléklet]. A feladatok egy részében szándékosan differenciálatlan helyességfogalommal dolgoztak. A grammatikalitási ítéleteket megfogalmaztató szóbeli feladat utasítása pl. így szólt: „*Nyelvtanilag helyes ez a mondat?*” (Kontra 2003: 53. – én emeltem ki, Sz. T. P.). A vizsgálat céljainak megfelelően nem adtak meg szituációt, ahol a mondat elhangozható. Mivel a 34 tesztmondatból csupán 5 volt agrammatikus (Pléh 2003: 266), az adatközlőt az esetek döntő hányadában **nem a grammatikalitásról kérdezték**, hanem arról, hogy az adott közlés egy preferált nyelvváltozatban (a magyar nyelv egy regionális változatában vagy a sztenderd regiszterben) használható-e. A feladatmegoldás során a kérdezőbiztosnál kommunikáló adatközlő formális szituációban alkotta meg válaszait, ezért jogos a feltételezés, hogy a válaszok a sztenderd regiszter alkalmazási szabályairól alkotott tudást tükrözik. Ugyanez a feltételezés a szóbeli mondatkiegészítésekre is érvényes. A feladatokban **több-dimenziós helyességértelmezéssel** is találkozni: az írott alternatív formák közötti választás esetében explicitté tették, hogy a választékosabb (sztenderdközelibb) alakot kell megjelölni. Ezt az írásban kapott, irodalmi mű részletként is interpretálható szöveg műfaja is sugallta, de a feladat utasítása világossá tette: „karikázza be azokat a szavakat, amelyek Ön szerint *helyesebbek ebben a szövegben*” (Kontra 2003: 55. – én emeltem ki, Sz. T. P.). Az írásbeli hibajavító feladatban helyesírási hibák is szerepeltek, így nyelvi kifogástalan alakok esetében kellett az akadémiai helyesírási normát érvényesíteni – a helyesség tehát itt is több dimenzió mentén volt értékelendő, annak ellenére, hogy az utasítás megfogalmazása ezt szándékosan nem tartalmazta: „olvassa el a következő szöveget, és javítsa ki, ahol hibát talál benne!” (Kontra 2003: 56).

Az MNSZV és a hozzá hasonló célú vizsgálatok rendszerint nem teszik explicitté a vizsgálati alanyok számára, hogy a vizsgált nyelvi változatok helyessége több dimenzió mentén is megítélhető. Ez a szemlélet e vizsgálatok deklarált célkitűzéseivel összhangban áll. Ezeknek a vizsgálatoknak nem célja azt kutatni, mit tudnak a beszélők saját regisztervál(asz)tási szokásaikról, a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvételükről, illetve a szabályok érvényességi tartományáról. Ez utóbbi kérdés pedig lényeges, mert a nyelvhasználatban is elkülöníthetők szituációfüggetlenül alkalmazandó konstitutív és szituációfüggő restriktív (más terminussal: regulatív) szabályok (ld. bővebben Fabó 1984; Somlai 1997: 124-126), és a szituatív kettősnyelvűvé válásban e különbségtételnek központi szerepe van.

Mivel a konstitutív szabályok „logikai szintaxisa gyenge, nincs igazságértékük, lélektanilag összeférnek bennük ellentétes követelmények” (Somlai 1997: 125), a nyelvhelyesség-tanítással kapcsolatos előzetes tudás-felmérésekben azt érdemes vizs-

gálni, mennyiben vannak tisztában a beszélők azzal, hogy **a nyelvhelyességi szabályok nem a konstitutívok, hanem a restriktívek közé tartoznak, s alkalmazásuk éppen ezért nem mindig kötelező.** A beszélők hatékonyabb szabálytanulása érdekében a nyelvhasználati szabályok változékonyságával kapcsolatos előzetes tudást is érdemes vizsgálni.

2 Saját vizsgálatok

2002 és 2005 között jelen dolgozat szerzője három részvizsgálatot végzett a normatodassal kapcsolatban. A vizsgálatok célja az volt, hogy segítsen jobban megérteni azt a metanyelvi tudást, amellyel a beszélők a sztenderd regiszter használati szabályait megközelítik. A vizsgálatok legfontosabb adatai a következők:

1. 2002–2004. Téma: a nyelvhelyességgel és a nyelvi változásokkal kapcsolatos hiedelmek, attitűdök; a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel és az ezzel kapcsolatos attitűdök. **Helyszín:** Budapest (Karinthy Frigyes Gimnázium, Eötvös Loránd Tudományegyetem), Pécs (Leőwey Klára Gimnázium, Pécsi Tudományegyetem), Szeged (Deák Ferenc Gimnázium, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara). **Válaszadók:** két tannyelvű és nem két tannyelvű képzésben részt vevő gimnazisták, magyar és nem magyar szakos főiskolások, egyetemisták. **Módszerek:** önkitöltős kérdőív (N = 450), irányított frontális interjú (N = 30). **Ismertetés:** Szabó T. P. 2006; 2007; megjelenőben.

2. 2003. Téma: feladatsor határozatlan névelőt tartalmazó tesztmondatok helyességének és gyakoriságának egyidejű megítélésével. **Helyszín:** Budapest (Eötvös Loránd Tudományegyetem). **Válaszadók:** nem magyar szakos főiskolások és egyetemisták, felsőoktatásban részt nem vevő fiatal felnőttek. **Módszer:** önkitöltős kérdőív (N = 80).

3. 2005. Téma: a nem önvezérelt nyelvi hibajavítás folyamatában betöltött saját szerep megítélése; informális szituációkban javítandónak vélt nyelvhasználati elemek körének meghatározása; nyelvművelő javak helye a válaszadó kultúrafogyasztásában. **Helyszín:** Budapest (Karinthy Frigyes Gimnázium). **Válaszadók:** két tannyelvű és nem két tannyelvű képzésben részt vevő gimnazisták. **Módszer:** önkitöltős kérdőív (N = 100).

Elkövetkező vizsgálatok tervezését megkönnyítendő az első és a harmadik vizsgálat módszertani tanulságaiból emel ki néhányat a dolgozat.

2.1 Attitűdvizsgálat a nyelvhelyesség és a nyelvművelés értelmezésével és szerepével kapcsolatban (első vizsgálat, 2002–2004)

A vizsgálat kiinduló célkitűzése annak megállapítása volt, hogy milyen mértékben hat a formális képzés tartalma és színhelye a megkérdezettek metanyelvi konceptualizációira. Ezért készült az adatfelvétel háromféle képzésben részt vevőkkel és három különböző nyelvjárási régióba tartozó városban. Jelen dolgozat szempontjából a kérdőívezésből és az interjúzásból származó adatok összevetése a legtanulságosabb.

A **kérdőív** három feladatot tartalmazott. Az elsőben 23, a magyar nyelv használati szabályainak megsértésével, illetve e szabályok megváltoztathatóságával és megváltoztatásával kapcsolatos kijelentéseket olvashatott a válaszadó. A kijelentések nem szakirodalmi idézetek, hanem jellemző vélekedéseket tükröző, tudatosan létrehozott stimulusok voltak. Tartalmuk szerint öt csoportba voltak rendezhetőek (1 a magyar nyelv fenyegetettségének kérdése, 2. a magyar nyelv fejlődésének, fejlesztésének kérdése, 3. szubjektív beállítódások egyes társadalmi csoportok nyelvhasználatával kapcsolatban, 4. az „idegenszerűség” és a „logikátlanság” mint nyelvi vétségek szankcionálásának jogossága, 5. a nyelvművelés, nyelvi tervezés fórumainak és módszereinek tudatos megítélése – a kijelentések teljes listája: Szabó T. P. 2006: 213). A kérdőíven természetesen nem tematikus rendben, hanem keverve szerepeltek a kijelentések. A kérdőív először arra kérdezett rá, ismerősen hangzik-e egy-egy kijelentés a válaszadó előtt (az értesülés lehetséges forrásait – fontos referenciacsoportokat – is megjelöltette), majd a válaszadó véleményét kérte ki (1. ábra). A második és a harmadik feladatban a válaszadónak azt kellett megjelölniük, javították-e már ki őket, illetve javították-e már ki ők valakit valamilyen nyelvi vétség miatt, és ha igen, mi miatt. A referenciacsoportok az első feladatban szereplőkkel azonosak voltak. A következő nyelvi vétségek szerepeltek: helytelen toldalékhasználat, felesleges idegenszó-használat, idegenszerű mondat szerkezet vagy szóösszetétel használata, egyéb (ez volt a kérdőív egyetlen nyitott kérdése).

A dolgozat a következőkben csak az első feladattal foglalkozik részletesebben.

	Találkoztál a kijelentéssel? Hol?				Egyetértesz?		
	Tanár	Családtag	Veled egykorú	Egyéb	Igen	Részben	Nem
1. A magyar nyelv léte veszélyben van.							
2. Új nyelvújításra: a tudományos és közéleti kifejezések magyarítására van szükség.							
3. Régi bemondóink, színészeink nyelvezete, kiejtése szebb volt a maiakénál.							
4. A magyar nyelv nincs nagyobb válságban, mint bármikor korábban.							
5. A magyar nyelv romlik.							
6. A mai fiatalok gondatlanul, oda nem figyelve beszélnek a mindennapokban.							

1. ábra Részlet a kérdőív első feladatából

A beérkezett válaszok kiértékelése során számos probléma merült fel. A legfontosabb, hogy amikor a kérdőív az „Egyetértesz?” formulával azt sugallja, hogy a válaszadók véleményét méri, vajon valóban ezt teszi-e. „Véleményen azt értjük, hogy valaki a koherencia követelményeinek eleget tevő formában képes a diszkurzív megfogalmazáshoz eljutni” – írja Bourdieu (1997: 145). A vizsgálat adatai ritkán jeleznek koherens nézetrendszerrel. Ennek oka, hogy a válaszadó számára lényeges elvárás, hogy mindennel kapcsolatban, amiről megkérdezik, véleményt nyilvánítson, és ennek

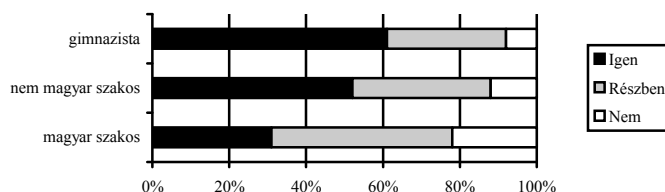
igyekeznek is eleget tenni, annak ellenére, hogy egyes kijelentésekkel kapcsolatban nincsen előzetes tapasztalata. A 450 kérdőívet feldolgozó adatbázisban 10 350 rekord vonatkozik a 23 kijelentésre (a válaszhány is kódolva van). Az értesülés forrása esetében a válaszhányok száma 3258 (ez a rekordok 31,48%-a), míg a véleménynyilvánítás csak 236 esetben hiányzik (ez a rekordok 2,28%-a). 195 esetben sem forrást, sem véleményt nem jelöltek (ez a rekordok 1,88%-a).

A teljesen üresen hagyott sor válaszadói közömbösséget tükröz, vagy azt, hogy a válaszadó nem érezte magát kompetensnek a véleménynyilvánításhoz, illetve nem értette a kérdést (erről néha széljegyzetek árulkodnak, pl. a 12. kijelentés így hangzott: „A magyar nyelv maga oldja meg átmeneti nehézségeit”, s egy válaszadó így kérdezett: „Milyen nehézségeit?”). Mivel a kérdőíveken található kérdéseknek sokszor a problémafelvetése is idegen volt egyes válaszadók számára, célszerű lett volna a válaszok gyűjtése előtt betanító szakaszt alkalmazni (az MNSZV adatfelvétele során így jártak el; Kontra M. 2003: 53).

Ha az előzetes ismertség jelölésének hiánya együtt jár a véleménynyilvánítással, az két dolgot jelenthet: (1) a válaszadó ismeri az adott nézetet, de ez nem tudatosodott benne, vagy a kérdőív kitöltését kísérő formális szituációban nem tudja felidézni; (2) nem találkozott az adott nézettel, de tudásának egyes elemeiből létrehoz egyfajta választ, ami úgy érzi, hogy a kérdésre vonatkozik. A későbbi ismeretbővítés szempontjából azt kell ilyenkor feltárni, hogy a mért attitűd milyen előzetes tudás-elemekből formálódott. Ennek tisztázásában segíthet, ha a kérdőíven nyitott kérdések is szerepelnek, de ez esetben is könnyen elképzelhető, hogy a megkérdezett nem a kérdésre válaszol, illetve hogy az elemző nem tudja dekódolni a választ. Ezért a folyamatos visszacsatolás lehetőségét biztosító tematikus interjúk lehetnek leginkább az elemző segítségére.

Az interjúkészítés a kérdőívezés megkezdése után egy évvel kezdődött. Eredeti célja az volt, hogy segítsen finomítani a kérdőívekből kibontakozó képen, illetve hogy a számadatokat a kérdőívezés során elkülönített vizsgálati csoportok adatközlőinek nyilatkozatai illusztrálják. Később kiderült, hogy a rögzített anyag önmagában is alkalmas jellemző konceptualizációk kimutatására. Az egyenként 20–30 perces frontális interjúkat a dolgozat szerzője készítette és jegyezte le. A tematika a kérdőívet követte, de néhány ponton új elemekkel egészült ki (részletesen ld. Szabó T. P. 2007: 171-174). Az interjúkészítői kérdések a kérdőívhez hasonlóan heterogén terminológiával éltek, több álláspontot megjelenítve, hogy egyes nézetek kapcsolódása kimutathatóvá váljék. Számos esetben derült ki, hogy az adatközlő számára az adott beszélgetés volt az első eset, hogy egyes nyelvészeti alapkérdésekről elgondolkodott.

Az alábbi példa segítségével összevethető a kérdőívekből és az interjúkból szerezhető adatok felhasználhatósága.



2. ábra Budapesti adatközlők válaszai a kérdőív „Egyetértesz?” kérdésére a 20. kijelentéssel kapcsolatban („Az emberek nyelvhasználatát a nyelvművelő írárok, műsorok jó irányba terelik”). N = 149 (válaszhiány: 1)

A 2. ábra jól mutat egy olyan összefüggést, amelyre számos példát találni a vizsgálat anyagában: a formális képzés, a szakirányú tanulmányok szerepét jelzi egy meglehetősen naiv vélekedés megítélésében. Látható, hogy a gimnazisták és a nem magyar szakosok válaszai nagyon hasonlítanak (és alapvetően pozitív attitűdöt jeleznek), míg a magyar szakosok kevésbé elfogadók és bizonytalanabbak. Ez azt jelezheti, hogy a magyar szakosok sokkal kevésbé hajlandók kritika nélkül elfogadni ezt a kijelentést, mint azok, akik nem foglalkoznak rendszeresen nyelvészeti kérdésekkel (az sem biztos tehát, hogy számukra a kérdés valaha is problémát jelentett). Ez utóbbi csoportnak a gondolkodását illusztrálja a következő interjúrészlet (12. számú adatközlő: budapesti nem magyar szakos egyetemista nő; az interjúkészítő szövege kurzívált szedésű; a szövegben én emeltem ki – Sz. T. P.):

Szerinted fenyeget az a veszély, hogy ha mondjuk nem lennének nyelvművelők, nyelvművelő írárok és nem javítanánk egymás beszédét, akkor kommunikációs zavarok lépnének föl?

Igen, hát szerintem biztos. Nem tudom, milyen lenne az élet nyelvművelők nélkül, még sose próbáltam. Igazából az a baj, hogy nem vagyok egészen tisztában azzal, hogy mely hatások köszönhetők nyelvművelők tevékenységének, tehát valószínűleg több nyelvművelő írást kellene olvasnom, ezt majd igyekszem bepótolni, megígérem, de bizonyára szükségünk van nyelvművelőkre, különösen azért, mert ha megírnak egy problémát, akkor azt legalább az emberek egy része észreveszi, és lehet, hogy ha ők tudatosan elkezdenek törekedni, hogy kikerüljék azt a problémát, akkor lehet, hogy... lehet, hogy érvényesül a hatásuk egyre szélesebb körben és akkor esetleg így... tudod, ha bedobsz a tóba egy kavicsot és az gyűrűzik és el tudom képzelni, hogy a nyelvművelők is ilyen hatással bírnak, hogy **írnak valamiről, és akkor az úgy jó utána.** Nem tudom. Te mit gondolsz erről?

Ezt csak így gondolod, hogy így hatnak a nyelvművelők, vagy esetleg hallottál is erről konkrétan, tehát hogy valaki mesélte, hogy ilyen nyelvművelő írást olvasott és ennek a hatására beszél másként vagy pedig gondolod...

Én gondolom. A tévéműsorokról is volt szó az előbb, annak biztos, hogy tudom, hogy van hatása, gondolom, hogy akkor az írároknak is. **Konkrétan még nem tapasztaltam ilyet,** hogy valaki mesélte volna, hogy nyelvművelő írást olvasott és akkor abból utána profitált, de hát szerintem biztos, hogy van ilyen.

Az adatközlő kiinduló álláspontja tanult attitűdön alapul, reflexszerű (a kérdőív 20. kijelentésével biztosan egyetértene). Ezt jelzi, hogy tökéletes határozottság-

gal kezdi képviselni elfogadó álláspontját, rövid időn belül azonban elbizonytalanodik, jelzi, hogy pozitív attitűdje nem tapasztalatokon nyugszik. Az interjú informálissá vált légkörében (a beszélgetésnek kb. a kétharmadánál hangzott el az idézett szövegrész), vélhetően a korábban szóba került problémák (a nyelv romlása, „reklámtörvény” stb.) hatásának is köszönhetően saját maga kezd kialakítani egy olyan képet, amely a társadalmi valóságot jobban tükrözi. Egyes nyelvhasználati jelenségek vétségként való értelmezését csoportthatásként kezdi bemutatni, a csoportthatás terjedésére hullámmetaforát alkalmaz. Azáltal, hogy hangosan végiggondolja a kérdést, eljut az *Igen, hát szerintem biztos*-tól az *el tudom képzelni*-n át a *Nem tudom*-ig. Az adatközlő kiinduló álláspontja fenntartása érdekében egy korábban elhangzott, televízió-műsorokra vonatkozó kijelentésére utal vissza („annak, aki erre fogékony és nézi ezt a műsort, biztos, hogy használja utána azokat, amiket ott kitalálnak [...] akiknek igazán szüksége lenne rá... arra, hogy a szókincsük fejlődjön, azok valószínű nem nézik”). Ezzel korlátozva és relativizálva tartja fenn a nyelvművelők hatásáról alkotott képét. A túláltalánosításnak ez a finomítása, a kontextusba helyezés a beszélgetés pozitív eredményeként értékelhető. Érzékelhető, hogy az interjúrészlet elején és végén elhangzó *biztos* nem ugyanazt az igenlést jelzi. Hangsúlyozandó, hogy nem az interjúkészítő bizonytalanította el az adatközlőt, hanem egy – korábban az adatközlő számára meg nem jelent – probléma reflektáltta tétele.

A vizsgálatban alkalmazott technika a mindennapi anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban is használható. Egy-egy nyelvészeti témakör tanítása előtt célszerű lehet a diákok reflexszerű válaszait kérdőívvel összegyűjteni, majd a kirajzolódó tendenciák mentén megtervezni és lebonyolítani egy tematikus beszélgetést, amelyben minden diák aktívan részt vesz. Ennek segítségével már átgondolt, tisztázott saját tudással lehet ütköztetni az új anyagot. Az önkitöltős kérdőív szereplő feleletválasztós teszt önmagában nem tudja hatékonyan ellátni az előzetes tudás-felmérés feladatát.

2.2 Diákok a nem önvezérelt nyelvi hibajavításokról (harmadik vizsgálat, 2005)

A vizsgálat középpontjában az a kérdés állt, hogy hogyan látják magukat a diákok a nyelvi vétség miatt kijavított és a kijavító szerepkörében. A kérdőív ezen kívül a kijavítandónak vélt nyelvi elemekre is rákérdezett. Az volt a hipotézis, hogy a két tannyelvűs és a nem két tannyelvűs diákok között a legnagyobb különbség a magyart érő idegen nyelvi hatások értékelésében lesz.

A kérdőív öt feladatot tartalmazott. Ebből négygel – a nem önvezérelt nyelvi javításokkal közvetlenül összefüggőkkel – foglalkozik részletesebben a dolgozat.

Az első feladatban (101–111. sor; 3. ábra) a válaszadónak azt kellett megjelölnie, hogy kit milyen gyakran szokott kijavítani, míg a második feladatban (201–211. sor) ennek a fordítottjára (feladatszöveg: „Most arra gondolj, hogy téged kik szoktak hasonlóképpen kijavítani! A választ bekarikázással jelöld!”). A vizsgált személyes viszonyok és beszédszínterek a családhoz, a lakókörnyezethez és az iskolához köthetők. A következő két feladat (300. és 400. számú sorok) a javítandónak tartott nyelvi elemekre kérdezett rá (feladatszöveg: „Sorolj föl néhányat a téged legjobban zavaró nyelvi hibákból! [...] Olyan hibákra gondolj, amiket biztosan kijavítanál vagy szóvá tennél, ha egy veled egykorú, közeli ismerősödtől hallanád!”), illetve „Most olyan szókapcsolatokat vagy szó szerkezeteket sorolj fel, amikért téged ki szoktak javítani! [...] Olyan hibákra gondolj, amiket egykorú, közeli ismerősöd szokott ki-

javítani!”). A megfogalmazás szándékosan tartalmazza a *hibákat* kifejezést, hogy a válaszadó a számára legerősebben stigmatizált jelenségeket sorolja fel. Az informális közegre utalással az volt a szándék, hogy a válaszadók az ifjúsági nyelv szabályainak szankcionálására vonatkozó ismereteiket is aktivizálják.

Kérlek, gondolj mindennapi beszédhelyzetekre! Előfordul-e, hogy beszélgetés közben megállítod beszélgetőpartneredet és szóvá teszed, hogy amit mondott, nyelvileg nem helyes vagy nem szép? Kérlek, jelöld bekarikázással, hogy az alább felsorolt személyeket ki szoktad-e ilyen módon javítani! A „soha” azt jelenti, hogy életedben még sosem javítottad ki az illetőt, a „mindig” pedig azt, hogy – lehetőség szerint – minden egyes hibáját szóvá teszed, kijavítod.

	Ki szoktam javítani...	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig
101	nálam fiatalabb testvéremet (erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha van fiatalabb testvéred)	1	2	3	4
102	édesanyámat	1	2	3	4
103	hozzám közel álló osztálytársamat	1	2	3	4
104	tanáromat	1	2	3	4
105	Nálam idősebb testvéremet (erre a kérdésre csak akkor válaszolj, ha van idősebb testvéred)	1	2	3	4
106	édesapámat	1	2	3	4
107	olyan osztálytársamat, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban	1	2	3	4
108	nagyanyámat	1	2	3	4
109	szomszédot	1	2	3	4
110	olyan, velem egykorú fiút vagy lányt, aki nem jár az osztályunkba	1	2	3	4
111	nagyapámat	1	2	3	4

3. ábra A kérdőív első feladata

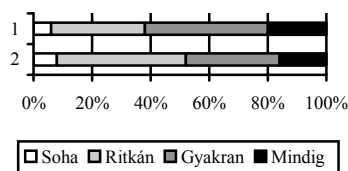
Az első két feladatra vonatkozóan – terjedelmi okokból – csupán egy kiragadott összefüggés leírására van mód.

A 4. ábrán illusztrált adatok azt mutatják, hogy **a kapcsolat szimmetrikus vagy aszimmetrikus szerveződése nagyban befolyásolja a javítási folyamat létrejöttének gyakoriságát.** Egymás (nyelvi) viselkedéséről a kortársak – különösen az egymáshoz közel állók – folyamatosan kell hogy visszajelzéseket adjanak és kapjanak, mivel az egyén én-identitása mindig közösségben formálódik. A diákok válaszai tükrözik, hogy közeli osztálytársaikkal kölcsönösen kontrollálják egymás viselkedését (ez természetes is, hiszen a válaszadók önként választott referenciacsoportjának tagja, modellszemélye a barát, barátnő). Közelálló személy viselkedésének befolyásolása az első vizsgálat interjúi szerint is természetes; pl.: „ha valaki annyira nem érdekel, tehát mondjuk csak most találkoztam vele először vagy nem szoktunk túl sokszor találkozni, akkor nem szoktam kijavítani” (19. számú adatközlő: szegedi gimnazista nő).

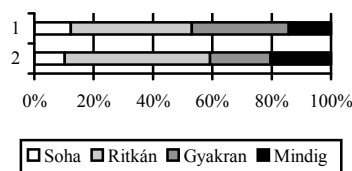
Az egymás társaságát kevésbé kereső fiatalok közös csoporttagságát csak az iskola formális kerete biztosítja, ezért egymásra hatásuk – beleértve a nyelvi hatást is – kisebb. Az adatok azonban nem csak ezt a triviális tényt tükrözik. Mivel a diákok egy zárt körben jelölték meg a jellemző viselkedéseket, azt lehetne várni, hogy a viszony

közel szimmetrikus lesz (hiszen ha *A* és *B* osztálytársak és *A* kijavítja *B*-t, akkor ez *A*-nál megjelenik mint a másik kijavítása, *B*-nél pedig mint olyan élmény, amikor őt kijavították). Ezzel szemben az jellemző, hogy a gimnazisták az általuk kevésbé ismert és/vagy kedvelt osztálytársakkal szemben a saját dominanciájukat hangsúlyozzák.

103 hozzám közel álló osztálytársamat

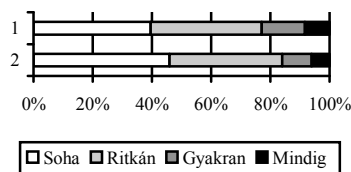


203 hozzám közel álló osztálytársam



Hiányzó válaszok száma: 0 / 0

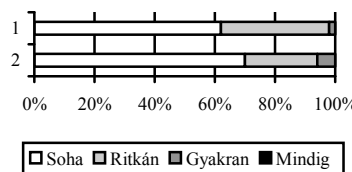
107 olyan osztálytársamat, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban



Hiányzó válaszok száma: 2 / 0

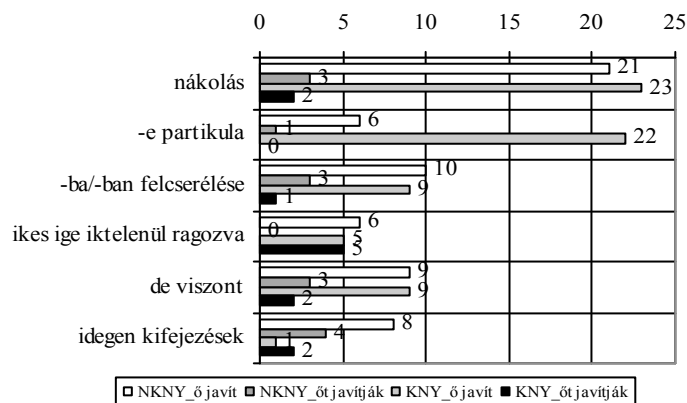
Hiányzó válaszok száma: 1 / 1

207 olyan osztálytársam, akivel nem vagyok közelebbi viszonyban



Hiányzó válaszok száma: 0 / 0

4. ábra A kapcsolat formalitásfokának és szimmetriájának szerepe a hibajavításban (1. sor: nem két tannyelvűs, 2. sor: két tannyelvűs diákok válaszai)



5. ábra Csoportfüggő és csoporttól független mértékben stigmatizált jelenségek (említések darabszáma; NKNY = nem két tannyelvűs, KNY = két tannyelvűs)

A kérdőívnek a javítandó nyelvi jelenségekkel kapcsolatos nyílt végű kérdéseire összesen 492 válasz érkezett (ez fejenként átlagban majdnem 5 megjegyzést jelent!), ebből 338-at a saját, 154-et pedig mások javítási tevékenységének jellemzésére írtak (az arány: 68,7% : 31,3%). (Azt is figyelembe kell venni természetesen, hogy a diá-

kok saját javító tevékenységére kérdező feladat megfogalmazása feltételes módú volt, míg az ellenkező folyamattal kapcsolatosé nem.) Az 5. ábra a leggyakrabban említett jelenségekből emel ki néhányat.

Az ábra jól szemlélteti, hogy vannak olyan stigmatizált jelenségek – pl. a nákolás és a *de viszont* kötőszóhalmozás –, amelyek esetében a két vizsgált csoport attitűdje hasonló arányokat tükröz, és olyanok – pl. az *-e* kérdő partikula nemsztenderd pozíciója vagy idegen kifejezések használata –, amelyeknél nagy az eltérés. Az eltérések háttérben valószínűleg a két osztály mint mikroközösség eltérő helyi normája áll. Ahol nagyok az egyezések, ott igen nagy az adott elem társadalmi megbélyegzettsége. Ezt jelzi, hogy a diákok által említett kilenc legstigmatizáltabb változóból négy (*-ba/-ban*, *-ik*, *-nák/-nék*, *-e*) az MNSZV kérdőíves feladatai által vizsgált kilenc nem helyesírási változó között is szerepelt (Kontra 2003: 66-84).

A diagram azt is ábrázolja, hogy melyek azok a nyelvi elemek, amelyek annyira stigmatizáltak, hogy az adatközlők közül kevés vállalta, hogy valaha alkalmazta volna: nákolás, *de viszont* kötőszóhalmozás, inessivusi *-ba* és illativusi *-ban*, *-e* kérdő partikula nemsztenderd pozíciója. Más párokkal összehasonlítva jól látható, hogy erősen stigmatizált jelenségekről van szó: pl. (mindkét csoportra vetítve) a nákolás ő javítja: őt javítják aránya 44 : 5 (89,8% : 10,2%), míg a jóval enyhébben elítélt kötőszóhalmozásé 22 : 10 (68,75% : 31,25% – ez pontosan annak a fent közölt aránynak felel meg, hogy többen jelezték, hogy ők javítanak másokat, mint fordítva). Az a hipotézis, hogy az idegen nyelvi hatással kapcsolatban lesz a legerősebb a nem két tannyelvűek és a két tannyelvűek hozzáállása, nem igazolódott.

A diákok az iskolai nyelvhelyesség-oktatásban hagyományosan sokat kárhozottat jelenségeket emeltek ki: a feladat szándékával ellentétesen informális nyelvhasználati szabályok megsértésére nem írtak példákat (egyetlen kivétellel: egy diák azt írta, hogy a *gáz*-t ki szokta javítani *ciki*-re). Ez azt jelzi, hogy **a nyelvi vétség fogalmát egyértelműen a sztenderd regiszter szabályainak megsértésével azonosítják**. Éppen ezért egy hasonló tanórai felmérést olyan, a tanár által moderált beszélgetés követhetne, amelyben reflektálttá válna, hogy minden regiszter és minden regionális nyelvváltozat normatív, ezért pl. egy informális szituációban használt ultraformális kifejezés is normasértő lehet. Ez a módszer segíthet az egyes regiszterek egymáshoz való viszonyának megértésében, ezáltal pedig a szituatív kettősnyelvűvé válásban.

3 Összefoglalás

Az elemzett vizsgálatok tanulsága szerint **a metanyelvi tudást a szabálytanulási folyamatok megismerése és befolyásolása szempontjából is célszerű kutatni**, mégpedig úgy, hogy az egyes oktatási formák, iskolatípusok, valamint a kortárs csoportok hatása is feltérképezhetővé váljék (1. táblázat). Lényeges, hogy az első benyomások, reflexiók kérdőíves felmérését mindig kövesse frontális interjú vagy fókuszcsoport alkalmazása, mert az eltérő módszerrel gyűjtött adatok közötti különbségek rendkívül fontosak lehetnek a pedagógiai folyamat tervezése szempontjából.

Mi hasonlítandó össze?	Minek mentén?
– szabályalkalmazási képesség	– nem, életkor
– nyelvhasználati attitűd	– iskolázottság
+	– szülők iskolázottsága
– a nyelv természetére, a nyelvhasználati szabályok jellegére vonatkozó metanyelvi tudás	– lakóhely településtípusa, régió
– konceptualizációk	+
– ezek kialakulásának módjai	– képzési forma
– (nem) önzérelt javításokhoz fűződő viszony	– képző intézmények
	– tanulócsoporthok
	(osztály, főiskolai/egyetemi csoport)
	– tanulástípusok

1. táblázat Összehasonlítási lehetőségek

A pedagógiai folyamat tervezését át kell hatnia annak a felismerésnek, hogy a népi (folk) és a szakértői (expert) tudásstruktúrák között alapvető különbségekkel kell számolni: „A linguist is happy to write the rules of AAVE [= African-American Vernacular English], Coastal Southern English, or lower-class New York City English. Any of those specific varieties might be the basis for an abstraction; *for the folk, however, varieties deviate from the single abstraction*” (Niedzielski, Preston. 2000: 23. – én emeltem ki, Sz. T. P.). Ennek figyelembe vétele nélkül aligha remélhető, hogy a formális képzésben részt vevők és a nyelvművelő javak fogyasztói anyanyelvhasználatuk regiszterkötöttségeivel kapcsolatban koherens és adekvát tudásra teygenek szert.

Irodalom

- Bourdieu, P. 1997. A közvélemény nem létezik. *Szociológiai Figyelő* Vol. 13. No. 1–2. 136-145.
- Fabó K. 1984. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma-átlag-eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság. 23-32.
- Kontra, M. 2003. A vizsgálat keretei. In: Kontra M. (szerk.) 41-84.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Nahalka, I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Niedzielski, N. A., Preston, D. R. 2000. *Folk linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Pléh, Cs. 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra M. (szerk.) 256-277.
- Somlai P. 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Szabó, T. P. 2006. „...biztos, hogy egy-egy dolgon el-elhümmögtem...” Gimnazisták gondolkodása a nyelvművelés, nyelvtervezés alapkérdéseiről. In: Mártonfi A., Papp K., Slíz M. (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 205-214.
- Szabó, T. P. 2007. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.) *LingDok 6. Nyelvész-*

doktoranduszok dolgozatai. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167-188.

Szabó, T. P. megjelenőben. „...nem lekövezni úgy, ahogy azt mi elképzeljük...” Konceptualizációk a nyelvszokás megváltoztatásáról. In: [Emlékkönyv Péntek János tiszteletére].

A felnőtt magyar nyelvtanulók interkulturális találkozásainak és angol nyelvtanulási motivációjának összefüggése: egy strukturális modell tanulságai

Szaszko Rita¹ – Csizér Kata²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvpedagógia Doktori Program, Budapest
Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Jászberény
rita.szaszko@freemail.hu

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
weinkata@yahoo.com

Kivonat A kultúrák közötti találkozások (interkulturális kontaktus) a magyar anyanyelvű, felnőtt nyelvtanulók angolnyelv-tanulási motivációjára tett hatásának kutatására kvantitatív módszerrel kérdőíves adatgyűjtést (N=669) végeztem. Az adatok elemzése kideríti, hogy milyen összefüggés jellemzi a célpopulációt az interkulturális találkozási és idegennyelv-tanulási motivációjuk tekintetében. A strukturális modellezés választ ad arra, hogy milyen szerkezet modellezi a motiváció dimenziójának, a kontaktus dimenziójának és a kontaktushatás dimenzióján belül a motivált tanulói viselkedés változójának kölcsönhatásait. Az eredmények azt mutatták, hogy a kontaktus dimenzió változó: kontaktus a magánszférában, írott/elektronikus kommunikáció, másoktól szerzett információ, kontaktus kulturális termékeken keresztül, és az angolhasználat a munkahelyen más-más összefüggést mutat az idegennyelv-tanulási motiváció attitűd és önbizalom változóival. Továbbá az is kimutatható, hogy a kontaktusváltozók eltérő intenzitású hatást gyakorolnak a motivált tanulói viselkedésre.

1 Bevezetés

Doktori kutatásomban arra keresek választ, hogy hogyan befolyásolják a különböző típusú interkulturális találkozások a felnőtt, magyar nyelvtanulók angoltanulási motivációját. E kutatási kérdés relevánsnak tekinthető két szempontból is. Egyrészt az interkulturális találkozás mind eszköz és egyben gyakran végcél is az idegen nyelv tanulásában. A nyelvtanulók a tanulási folyamat során esetlegesen megtapasztalt interkulturális találkozási eszközként fel tudják használni nyelvtudásuk fejlesztésére, illetve a nyelvtanulásuk *drive*-ja lehet az is, hogy minél hatékonyabban tudjanak majd kommunikálni a cél-, illetve más idegen kultúrák képviselőivel az angol nyelvet *lingua franca*ként alkalmazva. Másrészt magyar kontextusban még nem készült tanulmány a felnőtt, magyar, angol nyelvet tanuló populáció ilyen irányú felmérésére. Kormos és Csizér vizsgálata (megjelenés alatt) gyermekekkel végzett felmérésében arra kereste a választ, hogy az angolul és németül tanuló 13-14 éves gyermekek tanulói motivációjára és attitűdjeire hogyan hatnak az interkulturális

találkozások. Azt feltételezzük, hogy az interkulturális kontaktus másképp hathat a gyermekekre, mint a felnőttekre. Azaz a különféle interkulturális találkozások más-más módon függhetnek össze a tanulók idegennyelvtanulási-motivációjával és kommunikatív kompetenciájával életkoruk függvényében. Feltételezhető, hogy gyermekeknél a kontaktus és a nyelvtanulási-motiváció dimenzióit tekintve azok változói más-más intenzitással működnek és más mintázatot mutatnak, mint a felnőtteknél. Ennek a feltételezésnek vizsgálatára készült a jelen empirikus kutatás, és strukturális modellezésünk. E strukturális elemzés a doktori vizsgálatomban végzett elemzések egyike a statisztikai elemzések sorában (faktoranalízis, leíró statisztika, korrelációs elemzés, regresszió-elemzés), mely elemzéseket kvalitatív módszerrel történő adatgyűjtés és ennek megfelelő elemzés zár le.

Kutatásom két kulcsfogalma az *interkulturális kontaktus* és a *tanulói motiváció*. E tanulmányban az interkulturális kontaktus definíciója két, vagy több nem azonos etnikum direkt vagy indirekt találkozását és kommunikációját fedli le. A *tanulói motiváció* egy olyan jelenség, mely “megmagyarázza az emberek miért döntenek úgy, hogy megtesznek valamit, mennyire elkötelezettek, hogy véghez vigyék azt, és milyen hosszú ideig hajlandóak folytatni az adott tevékenységet.” (Dörnyei 2001: 7).

2 Irodalmi áttekintés

Vizsgálatom korábbi, különböző etnikumok közötti kontaktust vizsgáló szociálpszichológiai kutatások eredményeihez kapcsolódik (Allport 1954; Nemetz-Robinson 1985, Clément és Kruidenier 1985, Pettigrew 1986 és 1998, Stephan és Stephan 1984, Stephan 1987, Green, Adams és Turner 1988, Islam és Hewstone 1993). E kutatások rámutattak arra, hogy a szociális kontaktusnak hatása van az attitűdökre és a viselkedésre, amelynek egyik formája a nyelvtanulás, ahol az attitűdök jelentős szerepet játszanak. Laboratóriumban és terepen végzett kutatásokkal Cook (1969), Green, Adams és Turner (1988) kimutatták, hogy Allport alapművében, a Kontaktus-hipotézisben (1954) szereplő, a sikeres interkulturális kontaktushoz szükséges nélkülözhetetlen feltételek: 1.) azonos státusz, 2.) közös célok, 3.) versengés helyett együttműködés, valamint 4.) hatóságok és intézmények támogatása, ténylegesen elősegítik a különböző kultúrákhoz tartozó csoportok egymás közötti viszonyának javulását. Azonban Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman és Anastasio (1994) azt állítják, hogy a Kontaktus-hipotézis nem szolgál egységes fogalmi rendszerrel és magyarázattal arra, hogy ezek a nélkülözhetetlen feltételek hogyan lépnek működésbe és válnak hatásossá. Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman és Rust (1993), Islam és Hewstone (1993) és más kutatók kifejlesztettek egy teoretikusan egységes modellt, amellyel arra világítanak rá, hogy az, hogy az egyének egy másik etnikai csoport tagjairól szerzett szociális információt hogyan dolgozzák fel, meghatározza azt, hogy pozitív vagy negatív élményeket szerezve él-e meg a találkozást.

Az idegennyelv-tanulási motivációkutatás Gardner és Lambert (1959, 1972) elméletén alapul, amelynek fókuszpontja a nyelvtanulók a célnyelvi populáció iránt tanúsított attitűdje volt. Az attitűdöt tekintették a legmeghatározóbb tényezőnek a második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációkutatásban. Gardner és Lambert

megkülönböztet *integratív* és *instrumentális* motivációt. Integratív motivációnak tekintik egy személy azon célját, hogy hasonlóvá váljon az anyanyelvi beszélőkhöz és asszimilálódjon a célkultúrába. Instrumentális motivációnak hívják azt, amikor egy nyelvtanuló rajta kívülálló okok (jobb álláslehetőség stb.) miatt fejleszti idegennyelvtudását. Azonban a motiváció ezen kizárólagos integratív/instrumentális kategorizálását több motivációkutató (Dörnyei 2006) is megkérdőjelezte az utóbbi évtizedben.

A nyelvtanulói motiváció területén a kortárs paradigma Dörnyei és Ottó motivációs folyamatmodelljében (1998) gyökerezik, amely áthelyezi a hangsúlyt a nyelvtanulói motiváció dinamikus, állandóan változó voltára. E folyamatmodellt megelőzte Dörnyei azon modellje (1994), amely kimutatta, hogy a tanulói motiváció: *tanuló* (különbéféle tanulói és személyiség típusok), *nyelv* (minden nyelvnek sajátos egyéni jellemzői vannak) és *situáció* specifikus (helyszín, tanár és idő). Dörnyei és Csizér (2005) az interkulturális kontaktus és a turizmus 13-14 éves, magyar gyermekek nyelvi attitűdjeire és nyelvtanulási motivációjára tett hatásait vizsgálta. Nagy volumenű, ismételt-keresztmetszeti mintavétellel készült, országos felmérésük eredményei azt mutatták, hogy néhány legalacsonyabbnak mért attitűd- és motivációs érték éppen a leggyakoribb kontaktussal jellemezhető csoportra/ország részre vonatkozik. Kormos és Csizér (megjelenés alatt) a már említett magyar kontextusban végzett kutatása rávilágít az interkulturális kontaktus 13-14 éves gyermekek idegennyelvtanulási motivációjára tett hatásaira. Kutatásukkal arra keresték a választ, hogy idegen nyelvi környezetben az interkulturális kontaktus hogyan kapcsolódik az interkulturális és nyelvi attitűdökhöz és közvetetten az idegennyelv-tanulási motivációhoz. Eredményeik azt jelezték, hogy inkább a motiváció intenzitása, mintsem maga a tanult nyelv határozza meg, hogy milyen komponensek tudják előre jelezni azt, hogy a tanulók mennyi energiát hajlandóak fektetni az adott idegen nyelv tanulásába.

3 Kutatási módszer

3.1 A mintáról

Felmérésem célcsoportja azok a 19 évesnél nem fiatalabb, felnőtt, angol nyelvet tanuló magyarok voltak, akik az adatgyűjtés ideje alatt nem vettek részt felsőoktatásban és akkreditált magánnyelviskolában folytatták angoltanulmányaikat. A főiskolai és egyetemi hallgatóktól begyűjtött adatok torzíthatják volna a tanulói motivációról kialakuló képet a felsőoktatási intézmények által a diploma megszerzéséhez kapcsolódó nyelvvizsga-követelmények miatt. A 669 válaszadó különféle foglalkozások széles skálájával jellemezhető, úgymint: mérnök, tanár, bolti eladó stb. A célcsoport tagjainak 42 százaléka középfokú végzettséggel, míg 58 százaléka felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A válaszadók 39 százaléka férfi, 61 százaléka nő. Nyelviskolai idegennyelv-oktatásban szerzett több éves személyes tapasztalatra alapozva elmondható, hogy e mintában a nemek arány tükrözi a nyelviskolákban tanuló felnőttek nemek szerinti megoszlását. A vizsgálatban szereplő nyelvtanulók átlagéletkora 30, a legfiatalabb 19, legidősebb 59, a döntő többség húszas, harmincas éveiben jár. A földrajzi megoszlást tekintve az adatok 48 százaléka

Budapestről és Érdről érkezett, míg vidékről (Kelet-Magyarország: Debrecen, Kazincbarcika, Jászberény, Szolnok, Eger, Békéscsaba; Nyugat-Magyarország: Dunaujváros, Veszprém, Győr, Szekszárd, Fonyód, Zalaegerszeg) az adatok 52 százaléka származik. A Budapest és környékéről származó, a főváros és vidék arányához mérten nagyobb volumenű adatbázis azzal magyarázható, hogy az ország e területén a főváros központi helyzetéből adódóan koncentráltabban fordulhatnak elő interkulturális kontaktusok.

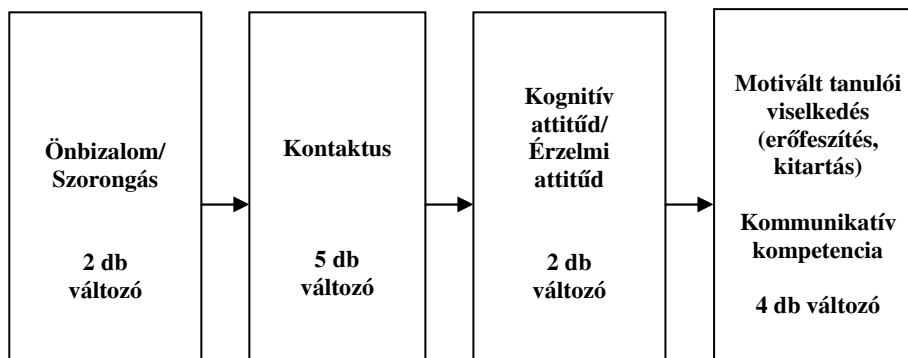
Az adatokat egy 76 pontból álló, adaptált (Kormos és Csizér, megjelenés alatt), validált kérdőívvel gyűjtöttem be. E felmérésemet megelőző, 100 fős mintán végzett faktoranalízis alapján kimutattam, hogy e kérdőív a következő dimenziókat fedi le és méri: *idegennyelv-tanulási motiváció, motivált tanulói viselkedés, kontaktus és kontaktushatás*.

2006 májusában kezdtem el a kapcsolatfelvételt az akkreditált nyelviskolákkal. Az adott nyelviskola vezetőjével történő egyeztetés után a kérdőívek egy kísérőlevéllel megcímezett, felbélyegzett válaszborítékkal postázásra kerültek. A 2006 november-decemberi időszakban a visszaküldési arány 73 százalék, mely a szakirodalom szerint is kedvező együttműködést jelent a célpopuláció részéről (Cohen, Manion és Morrison 1994). 2007 januárjában került sor a strukturális modellezésre a 669 fős mintán.

3.2 Elemzési módszer

Az elemzés egy modern, számítógépes, statisztikai elemzési módszer, az AMOS Graphics és SPSS adatbázis felhasználásával készült, egy hipotetikus modellből kiindulva a vizsgált változók közötti kapcsolatok, összefüggések erősségének tesztelésére és mérésére. Az általunk vizsgált strukturális modellezéssel tesztelt elméleti modell sematikus ábrája (1. sz. ábra) mutatja, hogy a nyelvtanulóknak önbizalomra van szüksége ahhoz, hogy interkulturális kapcsolatot tudjanak teremteni egy idegen kultúrával. A kontaktus élményének minősége meghatározza, hogy a célkultúra és azok képviselői irányában milyen attitűdök alakulnak ki a tanulóknak, majd ezen attitűdök pozitívan vagy negatívan hatnak a motivált tanulói viselkedésükre, illetve kommunikatív kompetenciájukra. Az ábrán szereplő 4 dimenzió között csakis direkt és egyirányú kontaktus látható, mely hipotetikus feltételezi, hogy e négy dimenzió láncreakcióban hat egymásra, és a nyelvi önbizalom, mely a idegennyelv-tanulási motiváció dimenzió egyik tradicionális változója csakis indirekt módon hat a motivált tanulói viselkedésre.

4 Eredmények és megvitatás



1. ábra A strukturális modellezéssel tesztelt elméleti modell sematikus ábrája (Clément, Dörnyei, Noels 1994, Gardner, Tremblay, Masgoret 1997, Csizér, Dörnyei 2005)

A felmérésben begyűjtött adataim segítségével a lehetséges modellek száma 80, mely a következő matematikai művelet alapján számolható ki a kérdőívemben az adott dimenzióhoz tartozó változók száma alapján (lásd 1. ábra): 2 önbizalom-szorongásváltozó x 5 kontaktusváltozó x 2 attitűdváltozó x 4 motivált tanulói viselkedés változó = 80. Eddig 15 modell készült el, melyek közül e tanulmányban a teoretikus modellre a legjobban illeszkedő következő 5 modell kerül bemutatásra, a kontaktus dimenzió 5 változójának az önbizalommal, az érzelmi attitűddel és a motivált tanulói viselkedéssel való összefüggéseinek illusztrálására:

1. modell:

önbizalom → **kontaktus kulturális termékeken keresztül** → érzelmi attitűd → motivált tanulói viselkedés

2. modell:

önbizalom → **írott/elektronikus kommunikáció** → érzelmi attitűd → motivált tanulói viselkedés

3. modell:

önbizalom → **kontaktus a magánszférában** → érzelmi attitűd → motivált tanulói viselkedés

4. modell:

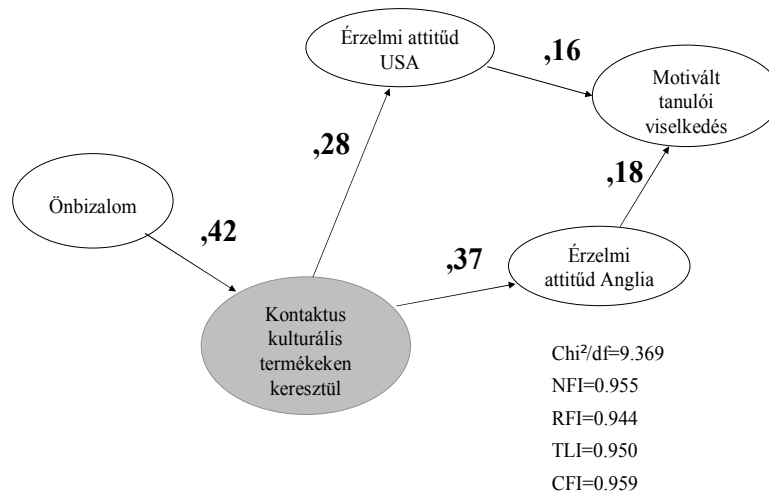
önbizalom → **angolhasználat a munkahelyen** → érzelmi attitűd → motivált tanulói viselkedés

5. modell:

önbizalom → **másoktól szerzett információ** → motivált tanulói viselkedés

Scott (1966) három fajta interkulturális attitűdöt különböztet meg: *érzelmi*, *kognitív* és *cselekvési* attitűdöt. Az érzelmi attitűd a nyelvtanulóban egy idegen

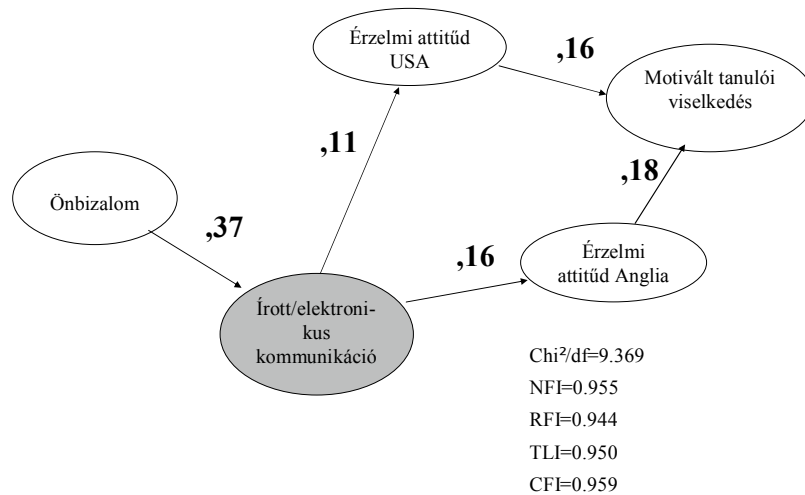
kultúra irányában kialakult emócióit takarja. A kognitív attitűd egy adott etnikai csoport/ország méretéről, katonai hatalmáról, gazdaságáról kialakult képet jelenti, míg a cselekvési attitűd arra utal, hogy a nyelvtanuló hogyan viselkedik egy adott etnikai csoporttal szemben, segítően vagy ellenségesen közeledik felé. Fontos tényező, hogy e hipotetikus modell az attitűdök ezen típusai közül, csak az érzelmi attitűddel működik e felmérésben résztvevő felnőtt angolnyelv-tanulók esetében. Más szóval a tanulóknál először pozitív vagy negatív érzelmek alakulnak ki egy idegen kultúra iránt különböző hatások alapján. A válaszadók esetében az érzelmi attitűdök (még) nem fejlődtek tovább kognitív és cselekvési attitűddé.



2. ábra 1. Modell: A „kontaktus kulturális termékeken keresztül” változó összefüggései

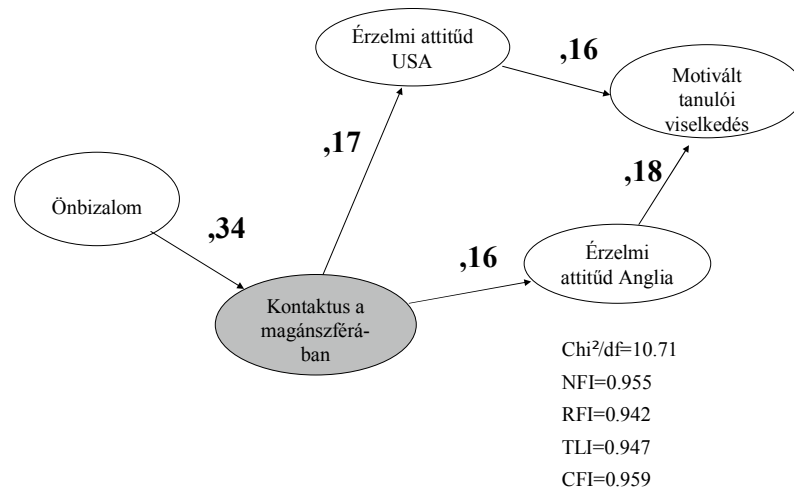
Az 1. modell (2. ábra) mutatja, hogy az „önbizalom” direkt és egyirányú módon erősen (0,42) hat a „kontaktus a kulturális termékeken keresztül” változóra, mely a tanulók találkozását az angol nyelvű képernyős médiával, az Internettel, a sajtóval, és a könyvekkel foglalja magában. E típusú kontaktus erősen és pozitívan hat az Anglia (Egyesült Királyság) iránti attitűdökre (0,37) és kisebb mértékben (0,28) az USA iránti attitűdökre. A szorosabb összefüggés a kulturális termékeken keresztüli kapcsolat és az Anglia iránt kialakult attitűdök között arra utal, hogy minél jobban megismerik a tanulók ezt a kultúrát, annál inkább megismerik és megkedvelik azt. Habár nagy valószínűséggel a nyelvtanulók számos amerikai filmet néznek, zenét hallgatnak stb., talán a földrajzi távolsággal magyarázható, hogy a Magyarországhoz közelebb található Anglia kulturális termékei erősebben hatnak a nyelvtanulók attitűdjeire, mint az amerikai termékek. Az Anglia (0,16) és az USA (0,18) irányában kialakult attitűdök habár kis mértékben, de szignifikánsan hatnak a motivált tanulói

viselkedésre. Tehát a kialakult attitűdök már nem olyan intenzíven hatnak a tanulói motivációra, mint ahogyan a kulturális termékek az érzelmi attitűdre. A nyelvi önbizalom és a motivált tanulói viselkedés között csakis közvetlen, a hipotetikus modellre teljesen illeszkedő kapcsolat mutatható ki. Kormos és Csizér (megjelenés alatt) szintén azt találta, hogy a kontaktus kulturális termékeken keresztül hat leginkább a gyermekek célkultúra irányában kialakított attitűdjeire és az idegennyelv-tanulási motivációjára. Azonban fontos különbség, hogy a gyermekek esetében az önbizalom és a tanulói motiváció között Kormos és Csizér direkt kontaktust mutatott ki, míg e felnőtteken tesztelt modellben csak indirekt kapcsolatot találtunk.



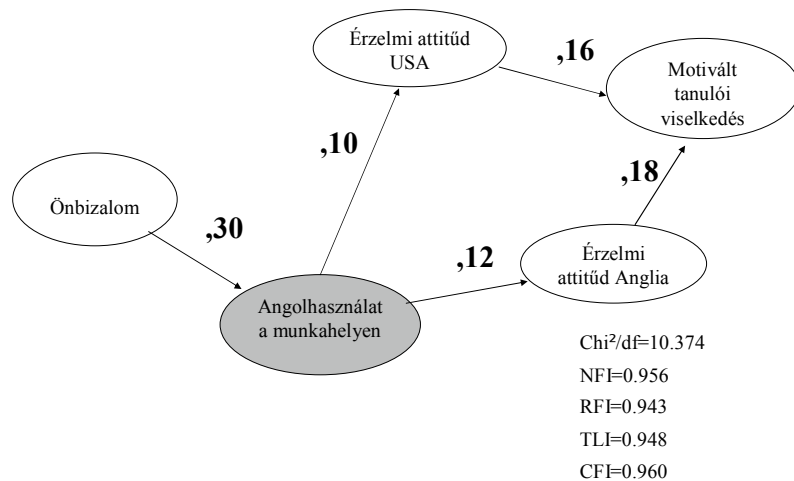
3. ábra 2. Modell: Az „írott/elektronikus kommunikáció” változó összefüggései

A 2. modell (3. ábra) az írott/elektronikus kommunikáció, azaz az angol nyelvű tradicionális és elektronikus levelezés szerepét ábrázolja. E modell azt mutatja, hogy a nyelvi önbizalom (0,37) jelentős szerepet játszik abban, hogy a felnőtt nyelvtanulók mennyire bátran mernek hagyományos levelet, illetve e-mailt írni angol nyelven. Ez az eredmény azt jelenti, hogy a felnőtteknek nem csak a szóbeli, hanem az írásbeli angol nyelven folytatott kommunikáció folyamán is meghatározó tényező az önbizalom. Az angol nyelvű írásbeli kommunikáció jóval kisebb mértékben hat a nyelvtanulóknak az Anglia (0,16) és méginkább az USA (0,11) irányában kialakuló érzelmi attitűdökre. Ezek az attitűdök szintén kismértékben, de még szignifikánsan hatnak a motivált tanulói viselkedésre. Fontos tényező, hogy sem az önbizalom, sem az írott elektronikus kommunikáció nem hat direkt módon a motivált tanulói viselkedésre.



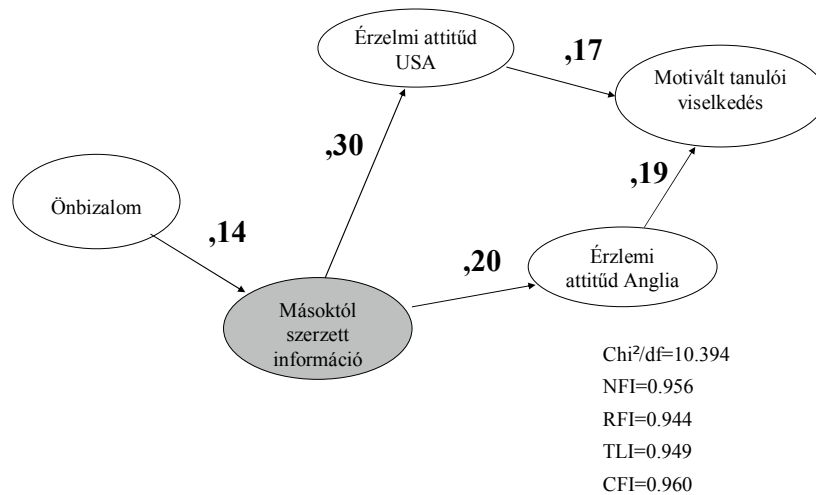
4. ábra 3. Modell: A „kontaktus a magánszférában” változó összefüggései

A 3. modellből (4. ábra) látható, hogy az önbizalom jelentősen (0,34) és közvetlenül hat a kontaktusra a magánszférában, bár kisebb mértékben, mint a kulturális termékeken keresztüli kontaktusra és az írott/elektronikus kommunikációra. A magánszféra a nyelvtanulók személyes érdeklődése alapján létrejött, illetve munkájukhoz nem köthető találkozásokra utal, mint például beszélgetés külföldi barátokkal, ismerősökkel, szomszédokkal stb. Ezen típusú kontaktus gyengén hat az érzelmi attitűd USA (0,17) és meglepő módon kisebb mértékben az érzelmi attitűd Anglia változókra. Ezen attitűdök hasonlóan gyengén (USA 0,16; Anglia 0,18) de hatnak a tanulói motivációra. Nagy valószínűséggel a válaszadóknak sokkal kisebb mértékben van lehetőségük személyes találkozásra angol anyanyelvű barátokkal, ismerősökkel, idegenekkel lakóhelyük környékén, mint például angol vagy amerikai kulturális termékekkel kapcsolatba kerülni. A magánszférában ritkán megtapasztalt kontaktus miatt lehetnek olyan gyengék e modellnél kimutatott kontaktus, érzelmi attitűd és motivált tanulói viselkedés változók közötti összefüggések. Elmondható, hogy e modell az előzőekhez hasonlóan alátámasztja a kiinduló elméleti modellt.



5. ábra 4. Modell: Az „angolhasználat a munkahelyen” változó összefüggései

A 4. modell (5. ábra) az „angolhasználat a munkahelyen” szerepét vizsgálja a nyelvtanulói motivációban. Az önbizalom a kontaktus a magánszférától kisebb mértékben de még viszonylag erősen hat az angolhasználatra a munkahelyen. E változó már igen gyenge mértékben hat az „érzelmi attitűd Angliára” (0,12) és az „érzelmi attitűd USA-ra” (0,10). Ezen attitűdök kissé megerősödve (0,18; 0,16) hatnak a motivált tanulói viselkedésre. A munkahelyi angolnyelv-használat gyenge, de még szignifikáns közvetett hatása az érzelmi attitűdökre és közvetett a motivált tanulói viselkedésre azzal magyarázható, hogy a magyar felnőtteknek a közhiedelemmel ellentétben csak ritkán kell aktiválnia angolnyelvtudását. E 669 fős felmérést megelőzően, 100 fős előzetes vizsgálat adataival készített leíró statisztikai elemzés (Szaszko 2006) kimutatta, hogy a vizsgálatban használt kérdőív összes változója közül az „angolhasználat a munkahelyen” változónál született a legalacsonyabb átlagérték (átlag=1,93, szórás=0,74). Ez úgy értelmezhető, hogy habár az álláshirdetésekből nagyon gyakran követelmény egy adott szintű angolnyelv-tudás, ténylegesen angolnyelv-használatra sokkal ritkábban kerül sor a munkahelyeken. Mivel ritka a válaszadók által megtapasztalt ilyen jellegű interkulturális kontaktus, ezért nem játszik olyan jelentős szerepet a nyelvtanulói motivációban.



6. ábra 5. Modell: A „másoktól szerzett információ” változó összefüggései

Végül az 5. modell (6. ábra) a másoktól szerzett információ (a célkulturá/k/ról) szerepét vizsgálja. A bemutatott öt modell közül itt a leggyengébb a nyelvi önbizalom hatása a kontaktusváltozóra (0,14), jelen esetben a másoktól szerzett információra. A tanulóknak nem okoz szorongást családtagjaikkal, barátaikkal, ismerőseikkel beszélgetni a célkulturákról, mely beszélgetések informatív jellegűek lehetnek a nyelvtanulóknak. Ezen információk igen erősen hatnak az érzelmi attitűdökre és meglepően nagyobb intenzitással az USA-ra (0,30) mint az „érzelmi attitűd Angliára” elnevezésű változóra (0,20). Nagy valószínűséggel a válaszadók több információhoz jutnak az USA-ról, mint Angliáról. A kulturális termékek angolnyelv-tanulókra kifejtett hatásánál feltételeztük, hogy mivel Anglia földrajzilag közelebb van Magyarországhoz valószínűleg több lehetőségük van a magyaroknak az angol kultúra termékeivel találkozni. Ennek ellenére más forrásokból összességében több információhoz juthatnak az amerikai kultúráról és az ott élő emberekről a magyar angolnyelv-tanuló felnőttek. E modell is alátámasztja, hogy a nyelvtanulási-motiváció, az interkulturális kontaktus, az attitűd és a motivált tanulói viselkedés változói között egyirányú, láncreakció mutatható ki.

5 Összefoglaló

E tanulmány célja a doktori kutatásom során begyűjtött 669 fős mintán végzett strukturális modellezés eredményeinek bemutatása volt öt kiemelt modell tekintetében. A modellek elemzése rámutatott arra, hogy leginkább a *kontaktus kulturális termékeken keresztül* változóval működik a modell, mely egyezik Kormos és Csizér (megjelenés alatt) gyermekekkel végzett kutatási eredményeivel. Az elemzés arra is rávilágított, hogy nem mindegy, hogy *érzelmi* vagy *kognitív attitűdöt* mérünk. E modellek az érzelmi attitűd változója tekintetében igazolták az elméleti modellt.

E tanulmány legfontosabb eredménye az, hogy a bemutatott öt modellről elmondható, hogy illeszkednek az általunk választott hipotetikus modellre, azaz az önbizalom direkten hat a kontaktus dimenzió különféle változóira, melyek közvetlenül hatnak a célkultúrák irányában kialakított érzelmi attitűdökre, amik direkt módon állnak kapcsolatban a tanulói motivált viselkedéssel. Fontos tény, hogy az elméleti modellre jól illeszkedve a bemutatott 5 modellben a felnőtt angolnyelvtanulók esetében nem mutatható ki közvetlen kapcsolat az önbizalom és a tanuló motiváció tekintetében. Kormos és Csizér (megjelenés alatt) tanulmányukban eltérő struktúrát találtak, mivel 13-14 éves gyermekek esetében a nyelvi önbizalom és a tanulói motiváció között közvetlen kapcsolatot mutattak ki. Ez az eredmény is alátámasztja azt a hipotézist, hogy a különböző korosztályoknál a nyelvtanulói motiváció, a kontaktus és a kontaktushatás dimenzióit más-más struktúra jellemzi. Ez egyben igazolni látszik jelen kutatásom relevanciáját is.

E kutatásban használt kérdőív változóira mindösszesen 80 modell állítható fel az általunk választott elméleti modell tesztelésére. Eddig 15 modell elemzése készült el, melyek működnek a hipotetikus modellre. Doktori kutatásom egyik fő célja egy olyan modell felállítása, mely a felmérésben használt kérdőív dimenzióinak minden változójára illeszkedik. Azaz, egy olyan struktúra illusztrálása a cél modellezéssel, mely bemutatja, hogyan, milyen mértékben, és milyen irányban hatnak az interkulturális kontaktus és az idegennyelv-tanulási motiváció komponensei a felnőtt, magyar angolnyelv-tanulók esetében, amely modell tesztelése további empirikus kutatást igényel.

Irodalom

- Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Clément, R., Kruidenier, B. G. 1985. Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language and Social Psychology* Vol. 4. 21-37.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. 1994. . Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* Vol. 44. 417-448.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 1994. *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge Falmer.
- Cook, S. W. 1969. Motives in a Conceptual Analysis of Attitude-related Behaviour. In: Arnold, W.J., Levine D. (szerk.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. 17-235.

- Csizér, K., Dörnyei, Z. 2005. The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *Modern Language Journal* Vol. 89. No. 1. 9-36.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. 1998. Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* Vol. 4. 43-69. Thames Valley University.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. 2005. The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology* Vol. 24. 1-31.
- Dörnyei, Z. 2006. *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gaertner, S., Dovidio, J., Anastasio, P., Bachman, B., Rust, M. 1993. The Common Intergroup Identity Model: Recategorization and Reduction of Intergroup Bias. In: Stroebe, W., Hewstone, M. (szerk.) *European Review of Social Psychology*. New York: Wiley és Sons. Vol. 26.
- Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A., Anastasio, P. A. 1994 The Contact Hypothesis, the Role of a Common In-group Identity on Reducing Intergroup Bias. *Small Group Research* Vol. 2. 224-249.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* Vol. 13. 266-272.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., Masgoret, A. M. 1997. Towards a Full Model of Second Language Learning. *The Modern Language Journal* Vol. 81. 344-362.
- Green, C. W., Adams, A. M., Turner, C. W. 1988. Development and Validation of the School Interracial Climate Scale. *American Journal of Community Psychology* Vol. 16. 241-259.
- Islam, M. R., Hewstone, M. 1993. Dimensions of Contact as Predictors of Intergroup Anxiety, Perceived Out-group Variability, and Out-group Attitude: an Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin* Vol. 19. 700-710.
- Kormos, J., Csizér, K. megjelenés alatt. The Effects of Intercultural Contact on Language Attitudes and Motivation: Results of an Interview Study. *System*.
- Nemetz-Robinson, G. L. 1985. *Cross-Cultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language ESL and Bilingual Educators*. London: Prentice Hall.
- Pettigrew, T. F. 1986. The Intergroup Contact Hypothesis Reconsidered. In: Hewstone, M., Brown, R. (szerk.) *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. New York: Basil Blackwell. 169-95.
- Pettigrew, T. F. 1998. Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology* Vol. 49. 65-85.
- Scott, W. A. 1966. Measures of Cognitive Structure. *Multivariate Behavioral Research* Vol. 1. 391-395.
- Stephan, C. W., Stephan W. G. 1984. Reducing Intercultural Anxiety Through Intercultural Contact. *International Journal of Intercultural Relations* Vol. 16. 89-106.
- Stephan, W. G. 1987. The Contact Hypothesis in Intergroup Relations. In: Hendrick, C. (szerk.) *Review of personality in social psychology*. Newbury Park CA: SAGE Publications. 13-40.
- Szaszkó, R. 2006. The Effects of Intercultural Contact on Adult Hungarians' Motivation for Learning English as a Foreign Language. Elhangzott: Magyar Nyelvtanárok Egyesülete Konferencia, Gödöllő, 2006. április 10-12.

Az idegen nyelvi szintaktikai tudás automatizálódása magyar anyanyelvű beszélőknél

Tamási J. Gergely

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
1142 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.
tamasig@t-online.hu

Kivonat A szintaxis központi szerepet játszik mind a beszédprodukción, mind pedig a megértés során, mégis a szintaktikai tudás automatizálódása az évek során kevés figyelmet kapott. Annak ellenére, hogy a fejlődési minták számos kutatás középpontjában álltak, az előző kutatások által alkalmazott módszertan a kutatók számára nem tette lehetővé, hogy a minták automatizálódására vonatkozóan következtetéseket vonhassanak le. A kutatás célja tehát a magyar anyanyelvű angolnyelv-tanulók angol nyelvű szintaktikai tudásának vizsgálata egy vizuális stimulusokat alkalmazó reakcióidős kísérlet segítségével. A kutatásban résztvevő tíz magyar anyanyelvű, kezdő/középhaladó szintű, az egyik budapesti gimnázium különleges nyelvi előkészítő évén tanuló nyelvtanulónak mondatokat kell összeállítaniuk a számítógép képernyőjén megjelenő vizuális stimulusok alapján. A stimulusok négy különböző információt tartalmaznak: a mondat alanyát (T/3. vagy E/3.), a felhasználandó lexikai egységet (PP és NP komplementek), a mondat modalitását (állító, kérdő, illetve tagadó), illetve az időt (múlt vagy jelen). Az eredmények alátámasztást nyújtanak a feldolgozhatósági elméletnek (Pienemann, 1998a, 1998b, 2005b), tehát a feldolgozhatósági hierarchia magasabb fokán található egységekhez – az esetek többségében – hosszabb reakcióidő és nagyobb hibaszázalék társul.

1 Bevezetés

Ugyan a szintaxis központi szerepet játszik mind a beszédprodukción, mind pedig a beszédértés során (Meijer és Fox Tree 2003), a szintaktikai tudás automatizálódása, ti., hogy a szabály explicit ismerete milyen módon „váljik” automatikussá (DeKeyser 2001, illetve megjelenés alatt, Hulstijn 1990 és 2002, Kormos 2006, Levelt 1978, McLaughlin 1987, Paradis 1994, Schmidt 1992), kevés figyelmet kapott. Noha a fejlődési mintákat számos kutatás vizsgálta, az előző kutatások által használt metodológia (pl. kötelezőelőfordulás-vizsgálat, gyakoriságvizsgálat, implikációs skálák, stb.) a kutatók számára nem tette lehetővé, hogy az automatizálódás sorrendjére vonatkozóan következtetéseket vonjanak le, amely a R.. Ellis (1994) által vizsgáltaknál érzékenyebb mutatója lenne a vizsgált jelenségnek. A kutatás célja tehát, hogy egy képi stimulusokra épülő reakcióidős kísérlet segítségével vizsgálja a magyar anyanyelvű, angolnyelv-tanulók esetében számos szintaktikai folyamat (alany és állítmány egyeztetése, múlt idő képzése, kérdések, illetve tagadások képzése) automatizálásának sorrendjét.

A kutatás eredményei további empirikus alátámasztást nyújthatnak az ún. feldolgozhatósági elméletnek (Pienemann, 1998a, 1998b, 2005b), amelynek konkrét tanítás-módszertani következményei vannak a taníthatósági/tanulhatósági elméleten keresztül (Pienemann, 1998b). Pienemann (1998b) szerint az elsajátítás sorrendje közvetlen hatással van a taníthatóság sorrendjére is, tehát egyrészt a tanítási folyamat során az elsajátítás egyes lépcsői nem hagyhatók ki, illetve másrészt a tanítási folyamat csak abban az esetben lesz eredményes, ha a soron következő lépcsőt célozza meg. Az elméletet Pienemann (ibid.) egy tíz olasz anyanyelvű németnyelv-tanulón végzett vizsgálat keretében támasztotta alá empirikus úton is, akikkel kéthetes tanfolyam keretében próbálták elsajátíttatni a német alany-állítmány inverziót. A kutatás eredményei alátámasztották az elméletet, tehát csak azon tanulók voltak képesek a struktúra elsajátítására, akik a tanítás megkezdése előtt az előző elsajátítási szinten álltak. Ily módon – a számítógépes technológia által biztosított lehetőségek kiaknázásával – fontos és gyakorlati jelentőséggel rendelkező eredményekhez juthatunk.

1.1 A szintaktikai kódolás folyamata

Mivel a feldolgozhatósági elmélet középpontjában a szintaktikai folyamatok elsajátítása áll, ezért fontos áttekinteni, hogy a mondanivaló gondolati (konceptcionális) tervezését követően a mondatok milyen lépéseken keresztül kerülnek előállításra. A folyamat leírása során támaszkodunk Levelt (1989, 1999) beszédproduktív modelljére, Kempen és Hoenkamp (1987) inkrementális procedurális nyelvtanára (IPG), illetve az erre épülő lexikális-funkcionális nyelvtanra (Bresnan 2001). Fontos megjegyezni, hogy ugyan az elméletek elsősorban a felnőtt – többnyire angol – anyanyelvi beszélők beszédproduktív folyamatainak leírására szolgálnak, számos kutató adaptálta az elméleteket az idegen nyelvi beszédproduktív folyamatok leírására (pl. De Bot 1992, Pienemann 1998b és 2005b, Poulisse 1997, Poulisse és Bongaerts 1994).

A generatív tradíciókkal szemben, ahol a lexikai egységek a számukra kijelölt helyet a felszíni struktúra előállítását követően foglalják el (Chomsky 1965, Haegeman 1994, Jackendoff 1977, Radford 1988), az újabb nyelvészeti elméletek szerint a folyamat lentől felfelé halad: a gondolati tervezést követően először a mentális lexikonban található lemma, tehát a lexikonban található elem fonológiai információkat nem tartalmazó része (Levelt 1989 és 1999) kerül aktiválásra, majd ezt követően a lemma indítja el a szintaktikai struktúra építését (Bresnan 2001, Chomsky 1995, Kempen és Hoenkamp 1987, Levelt 1989 és 1999, Vosse és Kempen 2000). Ily módon a lexikon a jelentés és a forma közötti közvetítő szerepét tölti be (Schreuder és Weltens 1993): a jelentése alapján kiválasztott lemma – az összes diakritikus és szintaktikai információ birtokában – elindítja a frázisok előállítását.

A szintaktikai kódolás – a lemmák aktiválását követően – építményesen, lépcsőről-lépcsőre halad, a kisebb egységektől a nagyobbak felé (Kempen és Hoenkamp 1987, Levelt 1989 és 1999, Pienemann 1998b és 2005b). Ha Pienemannt (1998b) követve feltételezzük, hogy a beszélő az *A child gave a cat to her mother. (Egy gyerek adott egy macskát az anyjának.)* üzenetet kívánja kódolni, akkor – a gondolati tervezést követően – először a CHILD lemma kerül aktiválásra (ld. fent), majd ezt követően a

lemma lexikai kategóriájának megfelelő kategóriai folyamat kerül meghívásra – ez a jelen esetben a főnévi folyamat (N). Mivel *egy* gyerekről van szó, így a főnévi csoport előállításáért felelős folyamat az *a child* NP csoportot hozza létre (vö. *children*). Végezetül a mondat szintű folyamatok és a célnyelvi szórendi szabályok kerülnek aktiválásra: az NPSubj folyamat, amely az elkészült főnévi csoportot a mondat alanyi pozíciójához rendeli, majd az S folyamat a mondatot az angol nyelv szórendjének megfelelően rendezi. Amennyiben szükséges, akkor opcionálisan ezt követően ún. tagmondati szabályok is meghívásra kerülhetnek: ebben az esetben a folyamat rekurzív módon ismét végigfut az esetleges beágyazott tagmondatokon.

Az építményes beszédprodukció egy másik következménye, hogy a folyamat egyes alfolyamatai egymáshoz képest párhuzamosan futnak. Levelt (1989, 1999), részben Kempen és Hoenkamp (1987) alapján, feltételezte, hogy a soron következő feldolgozási összetevőt annak minimális jellemző bemenete aktiválja, amely magyarázatot szolgáltat a beszédprodukció rendkívüli sebességére. Ebből az okból kifolyólag, illetve annak következtében, hogy a tervezés sorrendje nem feltétlenül esik egybe a szintaktikai kódolás sorrendjével, Levelt (1989, 1999) feltételezte, hogy az egyes összetevők között pufferek léteznek, amelyek a már feldolgozott összetevők „várakozó soraként” működnek, azonban ezeket a puffereket egyben magas fokú specializáltság jellemzi és csak nyelvtani természetű információk tárolására képesek (Pienemann 1998b, 2005b).

A szintaktikai kódolás folyamatának sorrendben utolsó, ám nem kevésbé fontos jellemzője, hogy a feldolgozási folyamat összetevői nagyrészt automatikusan, „autonóm szakértőkként” (Pienemann 1998b, p. 58) működnek. Kempen és Hoenkamp (1987) rámutatnak, hogy a mondat szintaktikai kódolása során szerepet játszó NP, N, NPSubj, stb. folyamatok nem passzív elemek, hanem aktív folyamatok, modulok, Pienemann (1998b) pedig amellet érvel, hogy a nyelvi hipotézisek procedurális tudássá (automatikussá) válásához a feldolgozóknak képesnek kell lennie a hipotézisekkel kapcsolatos struktúrák feldolgozására.

1.2 A feldolgozhatósági elmélet (Pienemann, 1998b, 2005b)

A fentiek alapján Pienemann (1998b, 2005b) amellet érvel, hogy a feldolgozás egyes folyamatai hierarchiát alkotnak, amelyben az alacsonyabb szinten elhelyezkedő folyamatok előfeltételei a hierarchia magasabb szintjein elhelyezkedő folyamatoknak, amelyek – az elmélet szerint – nem csupán a beszédprodukció, hanem a nyelvelsajátítás sorrendjét is tükrözik. Ennek oka, hogy a mondat egyes összetevői között nyelvtani információcserét igénylő folyamatok előbb kerülhetnek elsajátításra, illetve feldolgozásra, mint azok, amelyek ilyenfajta információcserét igényelnek.

Ennek megfelelően Pienemann (1998b, 2005b) három morfématípust különböztet meg egymástól. Az első csoportot a lexikális morfémák alkotják, amelyek értéküket közvetlenül a funkcionális (f-) struktúrából nyerik (Bresnan 2001). Ebben az esetben nincs szükség az attribútum egyesítésére, tehát ezek a morfémák alkotják a feldolgozhatósági hierarchia legalsó szintjét (ilyen morféma pl. a múlt idő jele). A második csoportba az ún. frazeális morfémák tartoznak, ahol már történik információcsere két mondatösszetevő között, azonban az információcsere az X” csoportok határát nem lépi át (pl. a *the* v. *a(n)* névelő kiválasztása az angolban).

Végezetül a harmadik csoportot az ún. interfrazeális, vagyis csoportközi morfémák képezik. Itt már történik információcsere az egyes csoportok között is, amelynek egyik példája az alany és állítmány egyeztetése az angolban (NP és VP között).

Johnston (1985) tanulmányának célja az angol mint idegen nyelv elsajátítása során – az előzők alapján felállított – sorrend validálása volt. A kutatás során 24 lengyel, illetve vietnámi alannal készítették egyenként 40-60 perc hosszúságú interjúkat, amelynek eredményeképpen egy 60.000 szavas korpuszt állítottak össze. A Pienemann (1998b) által meghatározott megjelenési kritérium alapján az adatok skálázhatósága 100 %-os volt, tehát egyetlen adat sem bizonyította a feltételezett implikációs skála helytelenségét, vagyis Johnston (1985) tanulmánya alátámasztja az angol mint idegen nyelvre felállított feldolgozhatósági hierarchiát.

A feldolgozhatósági elméletet számos empirikus kutatás bizonyította (Clahsen 1984, Clahsen és Muysken 1986, Di Biase és Kawaguchi 2002, Fetter 1996, Glahn et al. 2001, Håkansson, Pienemann, Sayehli 2002, Pienemann 2005b, Pienemann és Håkansson 1999), számos különböző nyelvre, illetve anyanyelvre vonatkoztatva, azonban az előző kutatások alanyai főként anyanyelvi környezetben tanultak, illetve fiatal nyelvtanulók voltak, tehát a készségelsajátítási modell nem alkalmazható rájuk (DeKeyser, megjelenés alatt). Emellett az előző tanulmányok többnyire naturalisztikus adatgyűjtési módszereket alkalmaztak, amelyek hátránya, hogy a célnyelvi struktúrák használatát a kutatás alanyai kikerülhetik, illetve az előfordulások száma alulreprezentált lehet (Chaudron 2003, Seliger és Shohamy 1989).

Az alkalmazott kutatási módszerek másik hátránya, hogy az egyes nyelvtani szerkezeteket csupán bináris módon vizsgálták (jelen van v. nincs jelen) és nem vettek figyelembe egyéb produkciós változókat (pl. a reakcióidőt), noha az automatizálódás egyik jele, hogy a feladat végrehajtásához szükséges idő csökken (DeKeyser, megjelenés alatt, N. C. Ellis, megjelenés alatt). A kevés reakcióidős kísérlet, amelyet eddig folytattak, pedig főként receptív készségeken keresztül mérték az elsajátítást (pl. Pienemann 1998b), amely az adatok torzulásához vezethetett (DeKeyser, megjelenés alatt). Végezetül fontos megjegyezni, hogy a feldolgozhatósági hierarchia validálása még folyamatban van a tipológiájukban a germán nyelvektől eltérő nyelvek esetében (pl. Di Biase és Kawaguchi 2002).

Az előzők alapján a kutatás középpontjában az alábbi kérdés áll:

- Lehetséges a Pienemann (1998b, 2005b) által felállított feldolgozhatósági hierarchiának további empirikus alátámasztást nyújtani egy, az igei csoportot vizsgáló reakcióidős kísérlet segítségével, ha az anyanyelv (magyar) tipológiájában eltér az eddig vizsgált germán nyelvekétől?

A hipotézis szerint a feldolgozhatósági hierarchia alacsonyabb szintjén elhelyezkedő struktúrákhoz (pl. a lexikális morfémák esetében) rövidebb reakcióidő és kisebb hibaszázalék fog társulni, hiszen – amennyiben az elmélet helyes – ezek a struktúrák már hosszabb ideje szerepelnek a nyelvtanuló repertoárjában (Kormos 2006).

2 Módszerek

2.1 Az adatgyűjtés módszerei

A kutatás alanyai kezdő/középhaladó szintű magyar anyanyelvű, angol mint idegen nyelv tanulók voltak ($N = 10$), akik az egyik budapesti gimnázium intenzív nyelvi képzésében vesznek részt. Noha a gimnáziumi angolórákat megelőzően már tanultak angolul, a kiválasztásnál fontos szempont volt, hogy még nem töltöttek hosszabb időt angol anyanyelvű területen, és így osztálytermi nyelvtanulókként kezelhetők, amely csoport a kutatásokban eddig nem kapott nagyobb figyelmet (DeKeyser, megjelenés alatt). A kutatás alanyai 15-16 évesek voltak, közülük hét volt fiú és három lány. A kutatás tesztelési fázisában – ezeken kívül – retrospektív interjút készítettem az Eötvös Loránd Tudományegyetem angol szakán tanuló egy egyetemistával, amelynek eredményeként a kutatási eszköz számos ponton módosításra került.

2.2 A kutatási eszköz

A kutatás során a résztvevőknek vizuális stimulusok alapján kellett egy-egy mondatot összeállítani. A számítógép képernyőjén megjelenő stimulusok négy különböző információt tartalmaztak: 1) a mondat alanyát („SHE” vagy „THEY”), amellyel az alany és állítmány közti egyeztetést próbáltuk előhívni 2) a mondatban felhasználandó lexikális egységet, *PP*, illetve *NP* csoport vonzattal és rendes, illetve rendhagyó múlt idejű formával; 3) a mondat modalitását (állító, kérdő, illetve tagadó), a különböző szórendi szabályok előhívására; 4) a felhasználandó igeidőt (jelen vagy múlt).

Mivel a kutatás középpontjában a szintaktikai kódolás állt, megpróbáltuk minimalizálni a lexikai egységek visszakeresési idejét. Ennek érdekében a kutatásban felhasznált lexikai egységek magas relatív előfordulások miatt kerültek be a kísérletben használt egységek közé (Kilgarriff, n.d.). A felhasznált tizenkét lexikai egység közül hat rendes, illetve hat rendhagyó múlt idejű ige szerepelt, vonzatukat tekintve nyolc ige rendelkezett *NP* csoport vonzattal, négy pedig *PP* csoportot vonzott. A tizenkét lexikai egység a három modalitással és a két számmal, illetve idővel kombinálva összesen 144 egyedi stimuluskártya létrehozását tette lehetővé, amelyek közül a jelen kísérletben 48 került felhasználásra. A stimuluskártyák elrendezésében is próbáltuk az információk dekódolásához szükséges időt minimalizálni, ezért a kártyákat a nyelvtankönyvekben megjelenő módon szerkesztettük.

2.3 Az adatgyűjtés menete

A kísérleti fázis megkezdése előtt a kísérlet résztvevői egy rövid tréning formájában megismerkedtek a kísérlet során használt jelölésekkel (pl. a tagadó mondatok jelölésére használt mínuszjellel, stb.), majd egy rövid – nem rögzített – kutatási szakasz következett, amelynek célja az esetleges félreértések tisztázása volt.

A kísérlet rögzített fázisában a kutatás alanyainak a képernyőn először megjelent a lexikai egység (2.000 ms) a lexikai visszakeresés idejének további minimalizálására. A primingot követően a résztvevőknek – az egyes stimuluskártyák alapján – összesen négy mondatot kellett összeállítaniuk minden egyes lexikai egységgel. Itt az esetleges priming hatás minimalizálásának érdekében (Hartsuiker és Westenberg 2000, Meijer és Fox Tree 2003, Smith és Wheeldon 2001) a négy stimulus véletlen sorrendben került megjelenítésre.

Az adatgyűjtéshez használt szoftveralkalmazás, a DirectRT (Jarvis 2005) rögzítette egyrészt a stimulus megjelenése és az alany válasza között eltelt időt (reakcióidőt), illetve magát a hangmintát. A szoftver ezen kívül rögzítette a stimuluskártyára jellemző egyéb információkat is (pl. felhasznált lexikai egységet, időt, stb.), ennek köszönhetően segítve a kvalitatív és kvantitatív adatelemzést.

2.4 Az adatelemzés menete

Az adatgyűjtést az adatok elemzése követte. Első lépésként a hangminták átírásra kerültek, illetve összevetettük őket a stimulusokkal. Ha eltérés mutatkozott a stimulus által kódolt mondat és a hangminta között (pl. jelen idejű helyett múlt idejű mondat), akkor a mondatot HELYTELEN-nek jelöltük meg, és ezt követően külön elemeztük (ld. lent). Az adatokat ezen kívül a Johnston (1985), Pienemann és Johnston (1987, idézi Larsen-Freeman és Long 1991), Pienemann (1998b, személyes kommunikáció), illetve Pienemann, Di Biase és Kawaguchi (2005) hierarchiája alapján is kódoltuk, az alábbiak szerint:

1. Szótári alak
2. Rendhagyó múlt idejű alak
3. Rendes (*-ed*) múlt idejű alak
4. E/3-as alak (*-s*)

Mivel az egyes kutatási alanyok különbözhetnek reakcióidejük tekintetében, ezért a mondatképzés időpontja mellett külön megjelöltük a *VP/Aux* csoport kiejtésének kezdőpontját is. Mivel az így keletkezett adatok pozitív eltolódást mutattak (1,075), így a kutatási adatok elemzése során nemparametrikus próbák alkalmazása mellett döntöttünk (Dancey és Reidy 2004).

Annak vizsgálatára, hogy az egyes lexikai egységek között léteznek-e statisztikailag szignifikáns különbségek, Kruskal-Wallis próbát végeztünk, amelyet számos Mann-Whitney próba követett. A II. típusú hibák elkerülése végett a p értékét 0,001-re csökkentettük (Dancey és Reidy 2004). A feldolgozhatósági elmélet validálására ismételt Kruskal-Wallis próbát végeztünk; itt a csoportosítás alapjául a fenti kategorizálás szolgált. A páros összehasonlításokhoz ebben az esetben a p értékét 0,008 alatt vettük szignifikánsnak. A helytelennek jelölt válaszokat X^2 próba segítségével vizsgáltuk, az egyes igei szintek függvényében.

3 Eredmények

A Kruskal-Wallis próba szerint szignifikáns különbség mutatkozik az egyes morfémákra mért reakcióidők között ($X^2_{(3)} = 9,953$; $p = 0,019$). A szignifikáns

különbségek vizsgálatára elvégzett Mann-Whitney próbák nem mutattak szignifikáns eltérést 1) a szótári alak vs. rendhagyó múlt idő esetében ($U = 496,50$; $p = 0,922$); 2) a szótári alak vs. a rendes múlt idő esetében ($U = 591,00$; $p = 0,917$); 3) a szótári alak vs. E/3. $-s$ esetében ($U = 543,00$; $p = 0,010$); 4) a rendhagyó vs. rendes múlt idő esetében ($U = 261,00$; $p = 0,974$); illetve 5) a rendes múlt idő vs. E/3. $-s$ esetében ($U = 269,00$; $p = 0,017$). Ezekkel az eredményekkel szemben a Mann-Whitney próba statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a rendhagyó múlt idő vs. az E/3. $-s$ vonatkozásában ($U = 203,00$; $p = 0,008$). Itt a rangszámok átlaga a rendhagyó múlt idejű alakok esetében 35,33, míg az E/3. $-s$ esetében 23,47 volt, tehát az utóbbi esetben a stimulusokhoz rövidebb reakcióidő társult.

		Helyes		Összesen	
		nem	igen		
Az igei csoport szintje	szótári alak	db	6	34	40
		elvárt db	11,8	28,3	40,0
		% az Igei csoport szintjén belül	15,0%	85,0%	100,0%
	rendhagyó múlt	db	14	26	40
		elvárt db	11,8	28,3	40,0
		% az Igei csoport szintjén belül	35,0%	65,0%	100,0%
	$-ed$ múlt	db	20	20	40
		elvárt db	11,8	28,3	40,0
		% az Igei csoport szintjén belül	50,0%	50,0%	100,0%
	E/3. $-s$	db	7	33	40
		elvárt db	11,8	28,3	40,0
		% az Igei csoport szintjén belül	17,5%	82,5%	100,0%
Összesen		db	47	113	160
		elvárt db	47,0	113,0	160,0
		% az Igei csoport szintjén belül	29,4%	70,6%	100,0%

1. táblázat A helytelen válaszok száma az egyes igei csoportok függvényében.

Az 1. táblázat a helytelen válaszokat az igei csoportok függvényében mutatja. Az összehasonlításra vonatkozóan elvégzett X^2 próba eredménye szerint valószínűsíthető, hogy az eredmények nem mintavételezési hiba eredményei ($X^2_{(3)} = 15,515$; $p = 0,001$). Amint azt a táblázat is mutatja, a legkevesebb hibát a kutatás alanyai az egyszerű szótári alakot igénylő szerkezetek esetében ejtették: az ilyen hibák csupán az összes hiba 15 %-át alkották ($N = 6$). A szótári alakok esetében vétett hibák után alig maradnak el az E/3-as $-s$ esetében vétett hibák, amelyek az összes hiba 17,5%-át teszik ki ($N = 7$). A négy vizsgált igealak közül sorban a következők a rendhagyó

múlt időt igénylő alakok esetében ejtett hibák (35,0 %; $N = 14$), a sorban végül a rendes, *-ed* morfémát használó múlt idejű igealakok állnak.

4 Az eredmények elemzése

A kapott kutatási eredmények a hipotézist, mely szerint a feldolgozhatósági hierarchia (Pienemann 1998b és 2005b, Pienemann et al. 2005) egyben az automatizálódás sorrendjére is vonatkoztatható elmélet, részben alátámasztják, illetve részben cáfolják, amennyiben az automatizálódás kritériumának a DeKeyser (megjelenés alatt) és N. C. Ellis (megjelenés alatt) által használt kritériumokat használjuk, tudniillik, hogy a végrehajtáshoz szükséges idő, illetve a hibaszázalék egyaránt csökken.

Azon kutatási eredmény, hogy nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns eltérés a rendhagyó igék múlt idejű alakjai, illetve az igék szótári alakja esetében mért reakcióidők között, alátámasztja Pienemann és Johnston (1987, idézi Larsen-Freeman és Long 1991) eredményét, amely szerint a rendhagyó múlt idejű alakok és az igék szótári alakja nem alkotnak elkülönülő szinteket a hierarchiában. Hasonlóképpen – amint arra az előzőekben is utaltunk – mivel a múlt idő jelölése közvetlenül az f-strukturából származik és ezáltal a múlt idejű alakok a lexikális morfémák szintjén szerepelnek (legalábbis a német nyelv esetében, cf., Pienemann 1998b), így az eredmények nem érvénytelenítik az eredeti hipotézist. Ugyanezen logika szerint nem mutatkozhat szignifikáns eltérés a rendes (*-ed*), illetve a rendhagyó igei alakok esetében mért reakcióidők között sem; ezt az eredményt az adatok szintén alátámasztják.

Pienemann (1998b) és Kempen és Hoenkamp (1987) ugyancsak kiemeli, hogy az egyes szintaktikai folyamatok nem passzív építőkövek, hanem aktív folyamatok, amelyek esetében az automatizálódás mértéke egymástól eltérő lehet. Ugyan a mintában statisztikailag szignifikáns különbségek nem jelentkeztek az egyes igei alakokra mért reakcióidők esetében, azonban a helytelen alakok vizsgálata eltéréseket mutatott az egyes alakok helyes, illetve helytelen használata között.

A helytelen alakok alapján felállított sorrend szintén részben alátámasztja a feldolgozhatósági hierarchia alapjául szolgáló Pienemann és Johnston (1987, idézi Larsen-Freeman és Long 1991) kutatás eredményeit. A helytelen alakok elemzése alapján megállapítható, hogy a legkevesebb hibát a kutatás alanyai az igék szótári alakjával kapcsolatosan vétették, a következő helyen a rendhagyó múlt idejű alakok találhatóak, illetve a legtöbb hibát a kutatás résztvevői az *-ed* múlt idejű alakok képzésében követték el. Ugyan ezek az alakok különálló szintet nem alkotnak a feldolgozhatósági hierarchiában (Pienemann 1998b és 2005b, Pienemann et al. 2005), mégis elsajátításuk sorrendje a Pienemann és Johnston (ibid.) kutatás eredményeiből már ismert.

Bár a szótári alak – rendhagyó múlt – rendes múlt szekvencia követi az előző kutatások eredményeit, az E/3. *-s* morféma helye a sorban elfoglalt helye nem követi a feldolgozhatósági hierarchia által elvárt sorrendet. Amint azt az előzőekben is említettük, az E/3. *-s* morféma két különböző X” csoport közötti információcserét igényel (tehát az interfrazeális morfémák csoportjába tartozik), és mint ilyen, a feldolgozhatósági hierarchia legfelső fokán kellene állnia, vagyis 1) a leghosszabb

reakcióidőnek ehhez a morfémahoz kellene társulnia, illetve 2) a legtöbb hibát erre a morféma vonatkozóan kellett volna a kutatás alanyainak elkövetniük. Ezen hipotézisnek ellentmond, hogy noha statisztikailag szignifikáns eltérés mutatkozott az ige szótagi alakja, illetve az E/3. –s morféma esetében mért reakcióidők között, a különbség iránya mégis a várttal ellentétes volt, ti. a jóval összetettebb nyelvtani folyamatokat igénylő interfrazeális morféma képzéséhez a kutatási alanyoknak kevesebb időre volt szükségük, mint az egyszerű leképezést igénylő lexikális morféma esetében. A helytelen válaszok elemzése szintén hasonló képet mutat: a kutatás résztvevői alig vétettek több hibát az E/3. –s morféma esetében, mint az igék egyszerű szótagi alakjának használatakor, és így ez a szám messze elmarad a rendes, illetve rendhagyó múlt idejű alakok esetében vétett hibák számától.

A kísérlet eredményeként felállított, illetve a feldolgozhatósági hierarchia (Pienemann 1998b és 2005b, Pienemann et al. 2005) által megállapított sorrend közötti eltérésnek számos oka lehet, elsősorban a választott adatgyűjtési módszerek közötti eltérések következményeként. Chaudron (2003) felhívja a figyelmet a naturalisztikus, illetve experimentális adatgyűjtési módszerek közötti különbségekre, ti., hogy naturalisztikus adatgyűjtés használata esetén a kutatás alanyai az elicitálni kívánt célnyelvi alakok, valamint struktúrák használatát – szándékosan vagy véletlenül – elkerülhetik. Különösen igaz lehet ez abban az esetben, amikor az angolban egyébként is redundáns szerepet betöltő E/3. –s morféma van szó. A Pienemann (1998b) által használt naturalisztikus adatgyűjtési módszer, illetve az implikációs skálák használata (ahol az elsajátítás kritériumát úgy definiálták, hogy az alak a kötelező kontextusok 5 %-ában megjelenik) nyilvánvalóan eltérő eredményeket mutatnak egy valósidejű kísérlet eredményeitől.

Szorosan ehhez kapcsolódik a Pienemann (1998b, 2005a, 2005b) által felállított hierarchia másik korlátozása. Pienemann (1998b, 2005a, 2005b) nem az automatizálódás sorrendjéről beszél, ugyanis, hanem – az előbb említett kritérium alapján – az elsajátítás sorrendjéről, amely tulajdonképpen a megjelenés sorrendjével esik egybe. Ugyan a korábbi megjelenés eredményeként – a felállított hipotézis szerint – egyben a struktúráknak is magasabb fokon kellene automatizálódniuk (Kormos 2006), azonban ezt a hipotézist a kutatási eredmények nem támasztják alá. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy miután a nyelvtanuló képes a megfelelő nyelvi alakok előállítására (tehát az alak a kötelező kontextusok min. 5 %-ában megjelenik), az elsajátítás és az automatizálódás sorrendje egymástól eltér.

Különösen igaz lehet ez a magyar kontextusban, ahol az iskolai nyelvoktatásban a kommunikatív paradigmaváltás követően is jelentős hangsúlyt fektetnek a célnyelvi nyelvtan tanítására. A nyelvi alakokra fókuszáló tanítási módszerek pszicholingvisztikai következménye, hogy ezen alakok aktiválási szintje megnő, tehát a nyelvtanuló képes az adott formát gyorsabban előhívni (Hulstijn 2002, Levelt 1989 és 1999) – főleg akkor, ha hasonló stimulust kap. A kísérleti eszköz szándékosan követte a hazánkban elterjedt nyelvtankönyvekben megjelenő „stimulusokat”, tehát valóban előfordulhat, hogy a rövidebb reakcióidő oka (pl. az E/3. –s morféma esetében) az adott formára fókuszáló, drill-jellegű feladatokban keresendő.

Összességében tehát megállapítható, hogy bár alapjaiban az automatizálódás sorrendje követi az elsajátítást – a Pienemann (1998b, 2005a, 2005b) által felállított kritérium alapján megállapított – sorrendjét, attól mégis eltér. Ennek oka az előző gondolatmenet alapján elsősorban az, hogy az eltérő kutatási kérdés (elsajátítás vs.

automatizálódás) – teljesen logikusan – eltérő adatgyűjtési módszert (naturalisztikus vs. experimentális) tett szükségessé. A valósidejű, produktív kísérlet pedig szintén újabb dimenziót adott az ezt megelőző kutatásokhoz.

5 Összefoglalás

A kutatás kísérletet tett a beszédprodukción, illetve –értés szempontjából kulcsfontosságú szintaktikai folyamatok automatizálódásának vizsgálatára, egy valósidejű, reakcióidős kísérlet segítségével, amelynek során a vizsgálat alanyainak angol nyelvű mondatokat kellett összeállítaniuk a képen megjelenő vizuális stimulusok alapján.

A kutatási hipotézis szerint az automatizálódás sorrendjének követnie kellett volna a Pienemann (1998b, 2005a, 2005b) nevéhez fűződő feldolgozhatósági hierarchiát, hiszen – logikusan – a korábban elsajátított alakokat a nyelvtanuló hosszabb ideig, több kontextusban képes gyakorolni (Kormos, 2006), tehát ennek megfelelően a nyelvtanulónak gyorsabban kellene képesnek lennie a struktúra előállítására (DeKeyser, megjelenés alatt, N. C. Ellis, megjelenés alatt). Az eredmények ezt a hipotézist csak részben támasztották alá: ugyan a szótári alakok, rendes, illetve rendhagyó múlt idejű alakok reakcióidő, illetve hibaszázalék alapján felállított sorrendje követte a feldolgozhatósági hierarchia alapján elvárt sorrendet, tehát a hierarchia alacsonyabb fokához tartozó morfémák esetében az átlagos reakcióidő – bár nem szignifikánsan – alacsonyabb volt.

Ugyanakkor a redundáns E/3. –s morféma esetében az automatizálódás foka nem a Pienemann-féle (1998b, 2005a, 2005b) hierarchia szerint elvárt legalacsonyabb volt, épp ellenkezőleg, ehhez a morfémához tartozott a vizsgált alanyok között átlagosan a legrövidebb reakcióidő (vö. legmagasabb szintű automatizálódás). Az eltérés oka – az előzőek alapján – az eltérő kutatási módszerben keresendő, illetve az adatok alapján feltételezhető, hogy az automatizálódás és az elsajátítás – Pienemann-i kritériuma szerint legalábbis – eltérő sorrendet követ, illetve követhet, különösen abban az esetben, ha a hazánkban ma is széles körben elterjedt nyelvtan-centrikus nyelvtanítás pszicholingvisztikai következményeit is figyelembe vesszük.

A kutatásnak, természetesen, vannak korlátozásai is. Fontos megjegyezni, hogy a meglehetősen kicsi minta miatt az eredmények általánosíthatósága korlátozott, tehát érdemes lenne a kísérletet szélesebb körben is megismételni az eredmények validálása végett. Ugyanakkor érdemes lenne a tanítási stílus, illetve az automatizálódás között fennálló viszonyt is alaposabban megvizsgálni, hogy az érvelés jobban alátámasztható legyen.

Irodalom

- Bresnan, J. 2001. *Lexical-Functional Syntax*. Malden, MA: Blackwell.
Chaudron, C. 2003. Data Collection in SLA Research. In: Doughty, C. J., Long, M. H. (szerk.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 762-828.

- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clahsen, H. 1984. The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to Second Language Acquisition. In: R. Andersen (szerk.) *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Clahsen, H., Muysken, P. 1986. The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners – a Study of the Acquisition of German Word Order. *Second Language Research* Vol. 2. 93-119.
- Dancey, C., Reidy, J. 2004. *Statistics Without Maths for Psychology: Using SPSS for Windows* (3. kiadás). New York: Prentice Hall.
- De Bot, K. 1992. A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics* Vol. 13. 1-24.
- DeKeyser, R. 2001. Automaticity and Automatization. In: Robinson, P. (szerk.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 125-151.
- DeKeyser, R. (megjelenés alatt). Skill Acquisition Theory. In: VanPatten, B., Williams, J. (szerk.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Di Biase, B., Kawaguchi, S. 2002. Exploring the Typological Plausibility of Processability Theory: Language Development in Italian Second Language and Japanese Second Language. *Second Language Research* Vol. 18. 274-302.
- Ellis, N. C. 2006. Selective Attention and Transfer Phenomena in SLA: Contingency, Cue Completion, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 27. No. 2. 164-194.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fetter, R. 1996. A Test of Pienemann and Johnston's Tentative Developmental Stages in ESL Development (Publication no. ED391374). Retrieved August 20, 2006, from ERIC: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/d2/ff.pdf
- Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., Lund, K. 2001. Processability in Scandinavian Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 23. 389-416.
- Haegeman, L. M. V. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory* (2. kiadás). Oxford: Blackwell.
- Håkansson, G., Pienemann, M., Sayehli, S. 2002. Transfer and Typological Proximity in the Context of Second Language Processing. *Second Language Research* Vol. 18. 250-273.
- Hartsuiker, R. J., Westenberg, C. 2000. Word Order Priming in Written and Spoken Sentence Production. *Cognition* Vol. 75. B27-B39.
- Hulstijn, J. 1990. A Comparison Between Information Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning. *Applied Linguistics* Vol. 11. 30-45.
- Hulstijn, J. 2002. Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge. *Second Language Research* Vol. 18. 193-223.
- Jackendoff, R. 1977. *X Syntax: a Study of Phrase Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jarvis, B. 2005. DirectRT Precision Timing Software (Version 2006.1.16). New York, NY: Empirisoft.
- Johnston, M. 1985. *Syntactic and Morphological Progressions in Learner English*. Canberra: Commonwealth Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- Kempen, G., Hoenkamp, E. 1987. An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation. *Cognitive Science* Vol. 11. 201-258.
- Kilgarriff, A. (n.d.). British National Corpus Database and Word Frequency Lists. Retrieved 23 November, 2005, from <ftp://ftp.itri.bton.ac.uk/bnc/cg.num.o5>
- Kormos, J. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Levelt, W. J. M. 1978. Skill Theory and Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 1. 53-70.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. J. M. 1999. Producing Spoken Language: a Blueprint of the Speaker. In: Brown, C. M., Hagoort, P. (szerk.) *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press. 83-122.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Meijer, P. J. A., Fox Tree, J. E. 2003. Building Syntactic Structures in Speaking: a Bilingual Exploration. *Experimental Psychology* Vol. 50. 184-195.
- Paradis, M. 1994. Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. In: N. C. Ellis (szerk.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. 393-419.
- Pienemann, M. 1998a. Developmental Dynamics in L1 and L2 Acquisition: Processability Theory and Generative Entrenchment. *Bilingualism, Language, and Cognition* Vol. 1. 1-20.
- Pienemann, M. 1998b. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, M. 2005a. Discussing PT. In: M. Pienemann (szerk.) *Crosslinguistic Aspects of L2 Processability*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 61-83.
- Pienemann, M. (szerk.) 2005b. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, M., Di Biase, B., Kawaguchi, S. 2005. Extending Processability Theory. In: M. Pienemann (szerk.) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 199-251.
- Pienemann, M., Håkansson, G. 1999. A Unified Approach Toward the Development of Swedish as L2. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 21, 383-420.
- Poullisse, N. 1997. Language Production in Bilinguals. In: de Groot, A. M. B., Kroll, J. F. (szerk.) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 201-224.
- Poullisse, N., Bongaerts, T. 1994. First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics* Vol. 15. 36-57.
- Radford, A. 1988. *Transformational Grammar: A First Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1992. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 14. 357-385.
- Schreuder, R., Weltens, B. 1993. The Bilingual Lexicon: An Overview. In: Schreuder, R., Weltens, B. (szerk.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 1-10.
- Seliger, H. W., Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, M., Wheeldon, L. 2001. Syntactic Priming in Spoken Sentence Production - An Online Study. *Cognition* Vol. 78. 123-164.
- Vosse, T., Kempen, G. 2000. Syntactic Structure Assembly in Human Parsing: a Computational Model Based on Competitive Inhibition and a Lexicalist Grammar. *Cognition* Vol. 75. 105-143.

A félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításainak lehetőségéről

Vincze Veronika

Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Elméleti nyelvészet alprogram, 6722 Szeged, Egyetem u. 2.
vinczev@inf.u-szeged.hu

Kivonat Dolgozatom a félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításának lehetőségeit vizsgálja meg. Mivel a félig kompozicionális szerkezetek csoportjai lexikai függvényeknek feleltethetők meg, illetve a szerkezetek főnévi és igei komponensei között lexiko-szemantikai összefüggések találhatók, a dolgozat kétféle lehetséges utat vázol fel: egyfelől a lexikai függvények segítségével történő módszert, másfelől a statisztikai, pontosabban a főnév és ige közti szemantikai viszonyokon alapuló módszert mutatja be. A módszerek alkalmazása nagyban megkönnyíti és pontosabbá teszi a félig kompozicionális szerkezetek gépi úton történő fordítását.

1 Bevezetés

Dolgozatom főnév + ige komplexumok gépi fordítási lehetőségeit vizsgálja meg. E szerkezetek nem alkotnak egységes kategóriát, hiszen találhatunk köztük egyfelől produktív komplexumokat (*újságot olvas, levelet ír*), másrészt idiomatikus kifejezéseket is (*csütörtököt mond, lépre csal*). Ezek mellett léteznek olyan, nem produktív, de nem is idiomatikus kifejezések, amelyek jelentése nem teljesen kompozicionális (vagyis jelentésük nem számítható ki alkotórészeik jelentéséből és azok összekapcsolódási módjából). Utóbbi kifejezésekre (1)-(7) mutat példát:

magyar: *előadást tart, virágba borul, lehetőség nyílik*
angol: *to give a lecture 'egy előadást ad', to come into bloom 'virágba jön', a possibility emerges 'egy lehetőség felmerül'*
német: *halten eine Vorlesung 'egy előadást tart', in Blüte stehen 'virágban áll', es gibt eine Möglichkeit 'egy lehetőséget ad'*
francia: *faire une présentation 'egy előadást tesz', être en fleur 'virágban van', l'occasion se présente 'az alkalom megmutatkozik'*
portugál: *fazer uma conferência 'egy előadást csinál', lançar flores 'virágokat dob', se oferecer ocasião 'alkalom megmutatkozik'*
olasz: *tenere una conferenza 'egy előadást tart', essere in fiore 'virágban van', emerge la possibilità 'a lehetőség felbukkan'*
orosz: *čitat' doklad 'előadást olvas', pokryt'sja cvetami 'beborítódik virágokkal', predstavljačetsja vozmožnost' 'lehetőség adódik'*

A szakirodalomban nincs egységes elnevezésük ezeknek a szerkezeteknek (Dobos 1991, 2001, Langer 2005). A németben *Funktionsverbgefüge* (funkcióigés szerkezetek) a leggyakoribb megnevezés, az angolban *complex verb structures* (komplex igei szerkezetek) vagy *light verb constructions* (könnyű igés szerkezetek) használatos, a franciában *constructions à verbe support* (támasztóigés szerkezetek), az oroszban *opisatel'nye vyraženija* (leíró kifejezések), az olaszban *costruzioni a verbo supporto* (támasztóigés szerkezetek), a portugálban *construções com verbo suporte* (támasztóigés szerkezetek) vagy *construções com verbo leve* (könnyű igés szerkezetek) elnevezéseket találunk.

A magyarban a komplexumok megnevezésére a *körülíró szerkezetek* (Sziklai 1986), *leíró kifejezések* (Dobos 1991), illetve *funkcióigés szerkezetek* (Keszler 1992 nyomán) terminusok használatosak, ugyanakkor a – némi értékítéletől sem mentes – *terpeszkedő szerkezetek* kifejezés mind a Nyelvművelő kézisztárban (Grétsy, Kemény 1996: 571), mind pedig újabb szakirodalmi tételekben is előfordul (például Heltai, Gósy (2005) a terpeszkedő szerkezetek hatását vizsgálja a nyelvi feldolgozásra).

Mint látható, mind a külföldi, mind a magyar nyelvű szakirodalom többnyire az igei komponensről nevezi meg a szerkezetet azt sugallva ezzel, hogy az a szerkezet feje. Mivel azonban a komplexum fejének csak szintaktikai szempontból tekinthető az ige, hiszen szemantikai szempontból a főnév funkcionál a kifejezés fejeként (Dobos 2001), talán nem szerencsés egyik komponenset sem kiemelni. Emiatt dolgozatomban Langer (2005) nyomán „félig kompozicionális” szerkezeteknek fogom nevezni e komplexumokat.

Dolgozatom célja, hogy a félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításának lehetőségeiről számot adjak. Ehhez először részletesebben megvizsgálom a félig kompozicionális szerkezetek jellemzőit, majd az általában vett kollokációk gépi fordításának problémáit és az ezekre nyújtott lehetséges megoldásokat tekintem át, végül bemutatom, hogy a lexikai függvények alkalmazása miként segítheti a félig kompozicionális szerkezetek gépi fordítását.

2 A pusztá köznévi + ige komplexumok státusáról

Ebben a részben először a pusztá köznévi + ige komplexumok jellemzőit mutatom be, majd a szerkezetek igei lehetséges osztályozását mutatom be röviden.

2.1 A pusztá köznévi + ige komplexumok korábbi vizsgálatai a magyarban

A pusztá köznévi + ige szerkezetekre már a korábbi szakirodalom is nagy figyelmet fordított. Komlósy (1992) például négy különböző csoportba sorolja e szerkezeteket. Az első csoportba tartoznak az idiómák vagy idiomatikus egységek, amelyek jelentése “az általános jelentésszabályokra támaszkodva nem számítható ki olyan jelentésekből, amelyeket részeik az adott egységen kívül hordozhatnak” (1992: 488). Az idiómák közé sorolhatók a következő kifejezések: *fűbe harap*, *tüzet okád*, *törbe csal*, *csütörtököt mond*.

A második csoportba azok a szerkezetek kerülnek, ahol az ige mellett egy köznévi vonzat szerepel. Az igéből és köznévi vonzatából álló egység jelentése nem kompozicionális, ennek ellenére a szerkezet mégsem tekinthető idiómának, hiszen a névszó eredeti jelentésében szerepel, továbbá az ige alapjelentése is fontos a szerkezet jelentésének kiszámításában. Ebbe a csoportba tartoznak a *fát vág*, *kórházba visz*, *moziba megy*, *iskolába jár*, *intézetbe küld* szókapcsolatok.

A harmadik csoportot az idiómaszerű kifejezések alkotják: *fejbe csap*, *orrba vág*, *vállon csíp*, *hason szúr*, *hátba vág*... A kifejezéseknek mind a főnévi, mind az igei komponensére szemantikai megkötések vonatkoznak: jelen esetben a főnév testrészt jelöl, az ige pedig fizikai kontaktust.

A negyedik csoportba sorolhatók az állandó fordulatok. Szemantikai központjuk a névszó, az ige csak a szerkezet igéiségéért felelős. Ide sorolhatók a következő kifejezések: *alkalom nyílik vmire*, *lehetőség kínálkozik vmire*, *módot ad vmire*, *okot ad vmire*...

Kiefer Ferenc több publikációjában is (Kiefer 1990–91, 2003, illetve Kiefer, Ladányi 2000) érinti a névelőtlen tárgyragos köznév + ige komplexumok vizsgálatát is. Két fő csoportba sorolja ezeket a szerkezeteket a kompozicionalitás alapján: produktív szerkezetek és idiómák. A szerkezet főnévi tagjával kapcsolatos megállapításai szerint a pusztá névszói igemódosító mindig vonzata az igének, és soha nem lehet referenciális kifejezés. A tárgyas igét és egy köznévi tárgyat tartalmazó komplexumok igemódosító szerkezetként nem nominalizálhatók, vagyis az **újságot olvasás* nemlétező alak. A nem tárgyas igét tartalmazó szerkezetek nominalizációja azonban lehetséges: ilyenkor elsőként az igét nominalizáljuk, majd utána társul hozzá vonzatként a főnév: (*moziba*) *jár* – *járás* – *moziba járás*, (*vízbe*) *ugrik* – *ugrás* – *vízbe ugrás*. A nominalizáció esetéhez hasonló az *-ól/-ő* melléknévi igenévképző alkalmazási lehetősége is. A főnévből és az igéből létrejött komplex ige könnyen lexikalizálódik, vagyis a szerkezet jelentése kevésbé áttetsző: az *ajánlatot tesz*, *vizsgát tesz*, *esküt tesz* szerkezetekben ugyanaz az ige (*tesz*) fordul elő, a háromféle cselekvés mégis különbözik egymástól.

2.2 A pusztá köznév + ige komplexumok egy lehetséges osztályozása

Ahogy a korábbi vizsgálatokból kitűnik, a pusztá köznév + ige komplexumok két tagja között levő viszony elemzésében nagy szerepe van a produktivitásnak és a kompozicionalitásnak (vö. Gábor és Héja (2006), illetve Kálmán (2006) a régensek és bővítményeik vizsgálatáról). Ezek alapján egy korábbi munkámban megadtam egy olyan szempontrendszert, amely alapján a pusztá köznév + ige komplexumokat részletesebben is lehet jellemezni (Vincze 2006). A különféle szintaktikai és szemantikai tesztek felállításakor a magyar nyelvű pusztá köznév + ige komplexumok korábban leírt jellemzőit (Komlósy 1992, Kiefer 1990–91, Kiefer, Ladányi 2000 és Kiefer 2003), illetve Langer (2005) angol, német és francia nyelvre megadott tesztjeit vettem figyelembe. Az alkalmazott tesztek közül néhány (teljesség igénye nélkül): a kérdőszó tesztje (kérdéshetünk-e a főnévi komponensre?), a nominalizáció tesztje (nominalizálható-e a szerkezet?), az ige elhagyhatósága (az ige elhagyása esetén rekonstruálható-e az eredeti cselekvés?), illetve a variativitás tesztje (állhat-e a főnévvel azonos tőből képzett) ige a komplexum helyett?) stb.

Az általam felállított tesztek alapján a puszta köznév + ige komplexumokat három fő csoportba lehet sorolni. Először, a produktív szerkezetek esetében a tesztek legtöbbször grammatikus eredményt ad. Kiefer (1990–91) és Komlósy (1992) példái közül a teszteredmények például a (8) alatt található kifejezéseket minősítik produktív szerkezeteknek:

újságot olvas, moziba megy, levelet ír, zenét hallgat, iskolába jár, házat épít ...

Az ide sorolható komplexumok nagy többsége konvencionálizált cselekvéseket ír le. A szerkezetek szemantikailag áttetszőek, jelentésük könnyen kiszámítható az ige név, a köznévről és a köznév esetragjának jelentéséből (azaz kompozicionalitásuk nagy fokú), emiatt nagy a produktivitásuk – innen az elnevezésük. (A kompozicionalitás és a produktivitás mértékének viszonyáról l. Kálmán 2006).

Másodsor, az idiómákra a tesztek agrammatikus eredményt adnak. Néhány példa (9)-ben látható:

csütörtököt mond, áruba bocsát, gyökeret ver, hátat fordít ...

Az ide sorolt szerkezetek szemantikailag nem áttetszőek, a kifejezés részeinek jelentéséből nem számítható ki a kifejezés egészének jelentése, emiatt igen kicsi a produktivitásuk.

Harmadszor, van a kifejezéseknek egy olyan csoportja, amelyre a tesztek változó mértékben alkalmazhatóak. A puszta köznév + ige komplexumoknak ezt a csoportját a továbbiakban félig kompozicionális szerkezeteknek nevezzük, mivel a (teljesen) kompozicionális produktív szerkezetek és a nem kompozicionális idiómák között helyezkednek el.

A félig kompozicionális szerkezetek alcsoportokra bonthatók tovább annak függvényében, hogy a tesztek során mutatott viselkedésük a produktív szó szerkezetekéhez vagy az idiómákéhoz áll közelebb. Az első alcsoportba tartozó szerkezetek a produktív szerkezetekhez állnak közelebb, mivel több tulajdonságon osztoznak a produktív szerkezetekkel, mint az idiómákkal. Ebbe a csoportba tartoznak:

előadást tart, parancsot ad, döntést hoz, intézkedést tesz, órát ad, órát vesz, bejelentést tesz, módot ad ...

A második alcsoportba sorolható szerkezetek az idiómákhoz állnak közelebb viselkedésüket tekintve. Ilyen szerkezetek a következők:

virágba borul, igénybe vesz, igényt tart, áruba bocsát, gyanút fog, tetten ér, csapra ver, figyelembe vesz ...

A harmadik alcsoportba tartozó komplexumok a teszteredmények alapján egyformán közel állnak az idiómákhoz és a produktív szerkezetekhez (vagyis nem állnak közelebb se a produktív szerkezetekhez, se az idiómákhoz). Tipikus példák:

alkalom / lehetőség / esély nyílik / kínálkozik / adódik ...

3 A kollokációk gépi fordításáról

A gépi fordításban a kollokációk megfelelő kezelése jelenti az egyik legnagyobb kihívást. Kollokációnak számít minden olyan többtagú kifejezés, amelynek tagjai viszonylag gyakran szerepelnek együtt, és formájuk többé-kevésbé (vö. Siepmann 2005, 2006, Sag, Baldwin, Bond, Copestake, Flickinger 2002, Oravecz, Varasdi, Nagy 2004, Váradi 2005). Néhány példa:

gyáva nyúl, hatos lottó, gyengén látó, kreol bőrű, ízig-vérig, eb ura fakó...

A kollokációk fordítása általában nehézséget jelent mind az emberi, mind a gépi fordító számára, hiszen ezek nem teljes mértékben kompozicionálisak, így a kifejezés részeinek lefordításából előállt szókapcsolat a legtöbb esetben nem tekinthető a kifejezés idegen nyelvű megfelelőjének.

3.1 Problémák a kollokációk gépi fordítása során

A kollokációk gépi fordítása kapcsán két fő probléma merül fel. Egyfelől a kollokáció tagjai nem mindig szerepelnek egymás mellett a szövegben (megszakított kollokációk). Ilyenkor a számítógépnek fel kell ismernie, hogy a kifejezés tagjai összetartoznak (Oravecz, Varasdi, Nagy 2004), amihez az adott szó többszavas környezetét kell figyelembe venni. Másfelől a kompozicionalitás kisebb foka (vagy hiánya) miatt a kifejezések fordítása nem történhet szóról szóra (Siepmann 2005, 2006).

A problémák illusztrálásához következzenek néhány példamondat, amelyek félig kompozicionális szerkezeteket tartalmaznak. Az angol nyelvű mondatokat a MetaMorpho angol–magyar fordítóprogram (elérhető: www.webforditas.hu) fordításában adom meg, ezt követi a szándékolt jelentés.

All the trees have already come into bloom. (eredeti)
 Minden, ami a fáknak már van, bejön virágba. (MetaMorpho)
 Már minden fa virágba borult. (jelentés)

No lecture has he given this year. (eredeti)
 Nincs előadás neki ezt az évet adtak. (MetaMorpho)
 Ebben az évben még nem tartott előadást. (jelentés)

(14)-ben folytonos kollokációval találkozunk: a *come into bloom* kifejezés tagjai egymás mellett szerepelnek, a program azonban nem ismeri a kifejezést, ezért a szavakat külön-külön fordítja le. Mivel azonban a kifejezés nem kompozicionális, a szóról szóra történő fordítás nem ad megfelelő eredményt. (15)-ben megszakított kollokáció szerepel: a *give a lecture* tagjai nem szerepelnek egymás mellett (a szótári alaktól való egyéb eltéréseknek nyelvtani okai vannak). A program nem kezeli a kollokációt egy egységként, ezért nem is ad tökéletes fordítást.

3.2 Egy lehetséges megoldás

Várad (2005) a többszavas kifejezések gépi fordítására háromféle megoldást lát. Először, a teljesen kötött kifejezéseket szerepeltetni kell a szótárban: az angol *French fries* 'sült krumpli' kifejezés tagjainak jelentése nem feleltethető meg a magyar kifejezés tagjai jelentésének, ezért külön lexikai tételben kell felvenni ezt a kifejezést. Másodszor, a produktív kifejezések teljesen szabadon fordíthatók: a *French wines* 'francia borok' kifejezés esetében a részek lefordítása is helyes eredményt ad, ezért a *French wines* nem szerepel a szótárban külön egységként. Harmadszor, az úgynevezett félig kötött kifejezéseket nem érdemes felsorolni a szótárban, ezek ugyanis a szavak egy (szemantikai) csoportjára nézve produktívak: a *French-speaking population* 'francia nyelvű lakosság' kifejezés mintájára könnyen előállíthatóak a *Spanish-speaking population* 'spanyol nyelvű lakosság', *Chinese-speaking population* 'kínai nyelvű lakosság' ... kifejezések. A félig kötött kifejezések kezelésében a számítógépes fordításban a lokális grammatikáknak jut fontos szerep.

A többszavas kifejezések háromféle kezelése párhuzamba állítható a pusztán köznévi + ige komplexumok háromféle csoportjával. A produktív szerkezetek fordítása történhet szabadon, vagyis ezeket nem szükséges felvenni a szótárba, míg az idiómák esetében a teljesen kötött kifejezéseknek megfelelően kell eljárni, vagyis szerepeltetni kell őket a szótárban. A félig kompozicionális szerkezetek azonban „túlságosan kompozicionálisak” a szótárban való felsoroláshoz, mivel a szerkezet tagjai közt állandó viszony van. Ez a viszony a lexikai függvények segítségével formalizálható, amelyet a következő részben fejtek ki részletesen a lexikai függvények bemutatása után.

4 Lexikai függvények és gépi fordítás

4.1 Lexikai függvények

A lexikai függvények elmélete az Értelme ↔ Szöveg Modell részeként jött létre (a modellről l. Mel'čuk 1974, 1989, 1996, 1998, 2004a, 2004b, Mel'čuk és Žolkovszkij 1984, Mel'čuk és mtsai 1984–1999, Mel'čuk, Clas, Polguère 1995, Wanner 1997, magyarul Melcsuk 2001, Melcsuk, Zsolkovszkij 2001, Zsolkovszkij, Melcsuk 2001). A modell egyik legfontosabb elméleti hozadéka a lexikai függvények elmélete, amely univerzális: minden nyelvben képes leírni az adott nyelv lexémái között létező viszonyokat. Az orosz, francia, angol, német nyelvű vizsgálatok mellett a magyarban eddig csak a **Magn** intenzifikáló lexikai függvény alkalmazási lehetőségeit írták le (Répási, Székely 1998, Székely 2003).

A lexikai függvények matematikai értelemben is függvények: $f(x) = y$ formájúak, ahol f a lexikai függvény, x a függvény argumentuma és y a függvény értéke. A továbbiakban a lexikai függvény argumentumát a lexikai függvény kulcsszavának fogjuk nevezni az argumentum terminus túlságos túlterheltsége és poliszemiája miatt. A függvény kulcsszava tehát egy lexéma, a függvény értéke pedig egy lexéma(halmaz). Egy adott lexikai függvény mindig ugyanazt a szemantikai-szintaktikai relációt fejezi ki, tehát egy kulcsszó és értéke között ugyanolyan viszony

van, mint ugyanazon lexikai függvény egy más kulcsszava és értéke között. A lexikai függvény így lexémák közti szemantikai viszonyokat fogalmaz meg. Ezek a viszonyok olyan szókapcsolatok között létesülnek, melyek nem teljesen kompozicionálisak, így meg kell őket tanulni (Mel'čuk, Clas, Polguère 1995).

A továbbiakban nagyobb részletességgel az igei szintagmatikus lexikai függvényeket mutatom be a dolgozat témájának megfelelően. Az első csoportba – Melcsuk és Zsolkovszkij szavával élve (2001: 91) – a „félsegédigék” tartoznak. Az **Oper_i** lexikai függvény esetén a szituáció (vagy kulcsszó) i-edik szereplője az ige első mély aktánsa és alánya, magának a szituációnak a neve pedig az ige második mély aktánsa (és első bővítménye, gyakran a tárgya). Az esetleges további aktánsok a szituáció további résztvevőinek a nevei. Egy példa:

Szituáció: *vki(1) engedélyez vmit(2) vkinek(3)*,
Oper₁ (*engedély*) = [*~t*] *ad*,
Oper₃ (*engedély*) = [*~t*] *kap*.

A **Func_i** lexikai függvény esetén az ige első mély aktánsa (és alánya) a szituáció neve, második mély aktánsa (és első bővítménye) a szituáció i-edik szereplője:

Szituáció: *vki(1) engedélyez vmit(2) vkinek(3)*,
Func₁ (*engedély*) = *ered, származik valakitől*,
Func₂ (*engedély*) = *vonatkozik valamire*.

Ha nincs bővítménye az igének, a ₀ index használatos:

Func₀ (*eső*) = *esik*.

A Labor_{ij} lexikai függvénynél a szituáció i-edik szereplője az ige első mély aktánsa (és alánya), a szituáció j-edik résztvevője az ige második mély aktánsa és első bővítménye, a szituáció neve pedig az ige harmadik mély aktánsa és második bővítménye. Például:

Szituáció: *vki(1) kihallgat vkit(2) vmivel kapcsolatban(3)*,
Labor₁₂ (*kihallgatás*) = [*~nak*] *vet alá*.

A következő hármas csoport a fázisigék jelentésének megadásakor használatos: az **Incep** valaminek a kezdetét, a **Fin** valaminek az abbamaradását, a **Cont** pedig valaminek a folytatását jelöli. Ezek a lexikai függvények gyakran kapcsolódnak össze más lexikai függvényekkel, mint például:

IncepOper₂ (*hatás*) = [*~ alá*] *kerül*.

A **Caus**, **Perm** és **Liqu** lexikai függvények a kauzativitással állnak kapcsolatban. A **Caus** a szituáció „okozását” jelenti, a **Perm** megengedi, hogy fennálljon az adott szituáció, a **Liqu** pedig megszünteti az adott szituációt. Ezek a függvények is gyakran kombinálódnak az **Oper**, **Func** és **Labor** lexikai függvényekkel:

LiquOper₁ (tűz) = [~et] szintet.

Az **Oper**, **Func** és **Labor** függvényekkel egyenértékűek szintaktikai téren a **Real**, **Fact** és **Labreal** függvények, ez utóbbiak azonban meghatározott jelentéssel rendelkeznek: 'teljesíteni a situációban bennfoglalt követeléseket'. Például:

Real₁ (vád) = bizonyít [egy ~at],

Fact₁ (kísérlet) = sikerül,

Labreal₁₂ (ebéd) = eszik [valamit ebédre].

4.2 Lexikai függvények és félig kompozicionális szerkezetek

4.2.1 Korábbi vizsgálatok

A félig kompozicionális szerkezetek és a lexikai függvények összefüggéseit vizsgáló kevés kutatás egyike Apresjan nevéhez fűződik (2004): ő az orosz nyelvben a különféle igei lexikai függvényekhez társítható igei szerkezeteket vizsgálja. Megállapítja, hogy összefüggés van az adott lexikai függvény és egyfelől a predikátum osztálya, másfelől a szerkezet főnévi komponensének szemantikai típusa között. Mivel az **Oper₁** lexikai függvény jelentését a következőképpen adja meg: „delat' X, imet' X ili byt' v sostojanii X” 'X-et tenni, X-szel bírni, vagy X állapotban lenni' (Apresjan 2004: 6), ezért – ezzel összhangban – az **Oper₁** értékei a cselekvés predikátumai között olyan igeik lesznek, amelyek jelentésében szerepel a 'tesz' elem.

Reuther (1996) három orosz funkcióige – a *vesti* 'vezet', *provodit'* 'átvezet, elvezet', és a *proizvodit'* 'gyárt, termel' – tulajdonságait vizsgálja tanulmányában. Példáit az orosz Értelmező-kombinatorikus szótárból meríti (Mel'čuk, Žolkovskij 1984), ezekben az **Oper₁** lexikai függvény teremt viszonyt a funkcióige és a főnévi komponens között. Vizsgálata során megállapítja, hogy mindhárom ige esetében markáns szemantikai csoportokba lehet sorolni a főnévi komponenseket, például a *provodit'* 'szervezett szociális tevékenység', illetve 'komplex rendszerű procedura' jelentésű főnevekkel állhat együtt.

Az orosz nyelvre épülő fenti vizsgálatok arra utalnak, hogy létezik kapcsolat egyfelől az ige választása és a főnévi komponens szemantikai típusa között, másfelől a lexikai függvény és a predikátum osztálya között. Vajon érvényesek-e ezek az összefüggések az általunk vizsgált félig kompozicionális szerkezetekre is?

4.2.2 Összefüggések a főnévi komponens szemantikai típusa, az alkalmazott igei komponens és a lexikai függvény között

Egy korábbi kutatásom során (Vincze 2005) félig kompozicionális szerkezetekből kiindulva összefüggéseket állítottam fel a főnévi komponens szemantikai típusa, az igei komponens és az alkalmazott lexikai függvények között. Az adatok a Szeged Korpusz jogi szövegeiből származnak (az 1997. évi 144. törvény a *Gazdasági társaságokról*, illetve az 1999. évi 76. törvény a *Szerzői jogról*, l. bővebben: <http://www.inf.u-szeged.hu/projectdirs/hlt/szegedcorpus.doc>). A korpuszból az *ad*, *hoz*, *tesz*, *vesz* és *végrehajt* igeik valamelyikét tartalmazó szerkezeteket választottam ki. A vizsgált szerkezetek alapján tehetünk néhány általánosítást, amelyek alapján a

főnévi komponens szemantikai típusa bizonyos mértékig képes előre jelezni a mellé társuló igét. A lehetőséget jelentő főnevek az *ad* igével társulnak az adatok alapján. A *végrehajt* mellett pedig az elvárás, illetve változást kifejező főnevek állhatnak. A nyelvileg végrehajtható cselekvéseket, illetve beszédaktusokat jelölő főnevek az *ad*, *tesz* és *hoz* igék valamelyikével szerepelnek együtt.

Az igék szótári definícióinak és a lexikai függvények szemantikai tartalmának összevetéséből kiderült: az igék és a lexikai függvények szemantikai komponensei (részben) egyezést mutatnak. Azok az igék, amelyek tartalmazzák a 'tesz' szemantikai primitívet (*ad* és *tesz*), az **Oper**₁ lexikai függvény értékei lesznek. A *vesz* jelentésének része a 'kezd' jelentésem, így az **Incep** függvény társítja a főnévi komponenséhez. A *végrehajt* funkcióiige és a **Real** lexikai függvény szemantikai tartalmában egyaránt szerepel a 'teljesíteni a követeléseket' komponens, a *hoz* funkcióiige és a **Caus** függvény pedig az 'okoz' jelentésemben egyezik meg.

A vizsgálat eredményei tehát azt mutatják, hogy a magyar nyelvben is létezik kapcsolat a főnévi komponens szemantikai típusa és az ige választása között, illetve bizonyos igék tipikusan egy adott lexikai függvény értékeként fordulnak elő.

4.2.3 Lexikai függvények és a félig kompozicionális szerkezetek alcsoportjai

Térjünk vissza a félig kompozicionális szerkezetek csoportosításához! Ahogy azt korábban (1. 2.2) bemutattuk, a szerkezetek három alcsoportot alkotnak. A különböző alcsoportok különböző lexikai függvényekkel hozhatók összefüggésbe. Először, a produktív szerkezetekhez közelebb álló csoport esetében a főnévi komponens nagyon gyakran az ige szintaktikai tárgya, például: *előadást tart, parancsot ad, döntést hoz...* Lexikai függvénnyel kifejezve az **Oper** függvénnyel írható le a kifejezés két tagja közti viszony (Mel'čuk, Clas, Polguère 1995), például:

Oper₁ (*döntés*) = [*~t*] *hoz*.

Másodszor, a idiómákhoz közelebb álló csoport esetében a főnévi komponens többnyire obliquus-i esettel rendelkezik: *virágba borul, igénybe vesz, csapra ver...* Ezt a viszonyt a **Labor** lexikai függvény képes kifejezni (Mel'čuk, Clas, Polguère 1995):

Labor₁₂ (*számítás*) = [*~ba*] *vesz*.

Harmadszor, a produktív szerkezetek és az idiómák között félúton elhelyezkedő szerkezetek főnévi komponense legtöbbször alany: *alkalom nyílik, esély kínálkozik, lehetőség adódik...* Ennek a szintaktikai viszonynak a leírására a **Func** lexikai függvény alkalmas (Mel'čuk, Clas, Polguère 1995):

Func₁ (*alkalom*) = *nyílik*.

Láthatóvá vált, hogy a félig kompozicionális szerkezetek csoportjai nagyrészt megfeleltethetők a lexikai függvények csoportjainak, vagyis egy alcsoport egy lexikai függvénynek feleltethető meg. Mivel korábban láttuk, hogy a lexikai függvények és értékeik (jelen esetben az igék) szemantikai tartalma között összefüggés van (4.2.2), ezért várhatóan a félig kompozicionális szerkezetek különböző csoportjaira is adott

igék lesznek jellemzők, vagyis például a produktív szerkezetekhez közelebb álló szerkezetekben tipikusan más igék fordulnak elő, mint az idiómákhoz közelebb álló szerkezetekben.

4.3 Félig kompozicionális szerkezetek, lexikai függvények és gépi fordítás

Magyar nyelvű anyagon végzett korábbi vizsgálataim (Vincze 2005, 2006) eredményei arra engednek következtetni, hogy egyfelől a főnév szemantikai típusa képes megjósolni, milyen igei komponens szerepel vele az adott lexikai függvény által kifejezett viszonyban, másfelől bizonyos igék tipikusan egy adott lexikai függvény értékeként fordulnak elő. Továbbá, jelen dolgozat megmutatta, hogy a félig kompozicionális szerkezetek csoportjai megfeleltethetők a lexikai függvények csoportjainak. Így tehát a magyarban bizonyos mértékig képesek vagyunk megjósolni azt, hogy a félig kompozicionális szerkezetek esetében egy adott kulcsszó (főnév) mellett milyen ige fog előfordulni egy adott szintaktikai viszony kapcsán. Egy példa: ha a *tájékoztatás* főnév tárgyestű alakja mellé keresünk igét, akkor figyelembe vesszük egyfelől, hogy a tárgy–ige szintaktikai viszonyt az **Oper** függvény írja le, és az **Oper** gyakori értékei a magyarban az *ad, tesz, hoz, vesz, kap* stb. igék, másfelől pedig hogy a *tájékoztatás* nyelvileg végrehajtható cselekvés, amelyet leggyakrabban a *tesz, ad* és *hoz* igék fejeznek ki. Ezek alapján kiszámíthatóak a *tájékoztatást ad*, illetve *tájékoztatást tesz* kifejezések (mindkettőre akad példa a Szeged Korpusz jogi szövegeiben).

Ezek az eredmények a gépi fordításban is alkalmazhatóak. Az eredményes fordításhoz azonban az kell, hogy ezek a viszonyok mindkét nyelvre meg legyenek adva. A viszonyok leírásához nélkülözhetetlen segítséget nyújtanak az értelmező–kombinatorikus szótárak (idáig az orosz nyelvre (Mel'čuk, Žolkovskij 1984) és a francia nyelvre (Mel'čuk és mtsai 1984–1999) készültek el a szótár töredékei, ezenkívül próbaszócikkek íródtak lengyelből, angolból és németből), amelyek tartalmazzák egy-egy lexikai egység más lexémákhoz való viszonyát lexikai függvények segítségével leírva.

A lexikai függvények gépi fordításban való alkalmazhatóságára Apresjan és Cinman (2002) is felhívja a figyelmet (ők angol–orosz nyelvpárral dolgoznak). Ha mindkét nyelvben megtalálható az a lista, amely a lexikai függvényeknek a *remény* kulcsszóra adott értékeit tartalmazza, akkor a gépi fordítás jelentősen könnyebbé és pontosabbá tehető, hiszen csak a két listát kell összevetni (a kifejezések fordítását ezúttal a megfelelő magyar lexikai függvény bemutatása helyettesíti):

(28) **Oper**₁ (*nadežda*) = [*~u*] *pitat'*

(29) **Oper**₁ (*hope*) = *cherish*

(30) **Oper**₁ (*remény*) = [*~t*] *táplál*

A félig kompozicionális kifejezések gépi fordítása tehát két úton is megkönnyíthető. Egyrészt a kifejezések lexikai függvények formájában történő tárolása segíthet, ebben az esetben a szótár mérete nő ugyan, de a fordítás pontos lesz. Másrészt a főnév és ige szemantikai tartalma közti kapcsolat segítségével adhatunk meg fordítást az adott kifejezéshez. Ez a módszer statisztikai alapú: minden, egy adott

szemantikai típushoz sorolható főnév mellett nagy valószínűséggel egy adott ige fordul elő, például a beszédaktusokat jelölő főnevek a magyar nyelvben nagyon gyakran az *ad*, *tesz* és *hoz* igék valamelyikével együtt alkotnak félig kompozicionális szerkezetet (Vincze 2005), az orosz nyelvben pedig a *davat'* vagy a *delat'* igékkel használatosak az ugyanebbe a szemantikai csoportba sorolt főnevek (Apresjan 2004). A fordítóprogram az adott szemantikai típusú főnevekhez társított igék közül az adott főnévhez tartozó megfelelő igét egy tanulókorpusz alapján készített gyakorisági mutató segítségével választja ki: így az *eskiüt tesz* szerkezet fordítása során a *kljatva* szó mellé a *davat'* kerül, mivel a *davat' kljatvu* szókapcsolat sokkal gyakoribb, mint a *?delat' kljatvu*. Mindkét módszerhez azonban gondos előkészítés kell: vagy a lexikai függvények értékeit tartalmazó listákat kell mindkét nyelvre felállítani, vagy pedig a főnév és ige közti szemantikai típusú összefüggéseket feltérképezni mindkét nyelvben. E feladatok azonban hosszas elméleti munkát igényelnek.

5 Összegzés

E dolgozat a félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításának lehetséges módszereit mutatta be. Kétféle lehetséges utat vázolt fel: a lexikai függvények segítségével történő, illetve a statisztikai, a főnév és ige közti lexiko-szemantikai viszonyokon alapuló módszer egyaránt pontosítaná a félig kompozicionális szerkezetek gépi úton történő fordítását. Mindkét módszer azonban előzetes elméleti előkészítést követel meg, amelynek eredményeit a számítógépes nyelvészet, különösen a gépi fordítás tudná kiemelkedően hasznosítani. Remélhetőleg ezen elméleti feladatok elvégzése már nem várat sokáig magára.

Irodalom

- Apresjan, Ju. D. 2004. O semantičeskoj nepustote i motivirovannosti glagol'nyx leksičekix funkcij. *Voprocjazykoznanija* Vol. 4. 3-18.
- Apresjan, Ju. D., Cinman, L. L. 2002. Formal'naja model' perifrazirovanija predloženij dlja sistem pererabotki tekčkov na estestvennyx jazykax. *Russkij jazyk b naučnom osvješčenii* Vol. 2. No. 4. 102-146.
- Dobos, Cs. 1991. *Leíró kifejezések az orosz jogi szaknyelvben*. Doktori értekezés. Kézirat.
- Dobos, Cs. 2001. *A funkcióigés szerkezetek vizsgálata (különös tekintettel az orosz jogi szaknyelvre)*. Doktori (PhD) értekezés, kézirat, Debrecen.
- Gábor, K., Héja, E. 2006. Predikátumok és szabad határozók. In: Kálmán L. (szerk): *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Budapest: Tinta Kiadó, 135-152.
- Heltai, P. Gósy, M. 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* Vol. 129. 471-487.
- Kálmán, L. 2006. Miért nem vonzanak a régensek? In: Kálmán L. (szerk): *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Budapest: Tinta Kiadó, 229-246.
- Keszler, B. 1992. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Kozocsa S. G. és Laczkó K. (szerk.): *Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára*. Budapest: ELTE, 131-139.

- Kiefer, F. 1990–91. Noun Incorporation in Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* Vol. 40. No.1–2. 149-177.
- Kiefer, F. 2003. A kétféle igemódosítóról. *Nyelvtudományi Közlemények* Vol. 100. 177-186.
- Kiefer, F., Ladányi M. 2000. Az igekötők. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan* Vol. 3. *Alaktan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 453-518.
- Komlósy, A. 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I: Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 299-527.
- Mel'čuk, I. 1974. Esquisse d'un modèle linguistique du type "Sens<->Texte". In: *Problèmes actuels en psycholinguistique*. Colloques inter. du CNRS, n° 206. Paris. 291-317.
- Mel'čuk, I. 1989. Semantic Primitives from the Viewpoint of the Meaning-Text Linguistic Theory. *Quaderni di Semantica* Vol. 10. No. 1. 65-102.
- Mel'čuk, I. 1996. Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in the Lexicon. In: Wanner, L. (szerk.): *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 37-102.
- Mel'čuk, I. 1998. Collocations and Lexical Functions. In: A. P. Cowie (szerk.): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, Oxford: Clarendon Press, 23-53.
- Mel'čuk, I. et al. 1984–1999. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: Recherches lexico-sémantiques I–IV*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1984, 1988, 1992, 1999.
- Melcsuk, I. 2001. Egy értelem <-> szöveg nyelvészet felé. In: Papp F. (szerk.): *A moszkvai szemantikai iskola*. Budapest: Corvina. 139-188.
- Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Mel'čuk, I., Žolkovskij, A. 1984. *Explanatory Combinatorial Dictionary of Modern Russian*. Bécs: Wiener Slawistischer Almanach.
- Melcsuk, I., Zolkovszkij, A. 2001. A mai orosz nyelv értelmező-kombinatorikus szótára. In: Papp Ferenc (szerk.): *A moszkvai szemantikai iskola*. Budapest: Corvina. 77-104.
- Oravecz, Cs., Varasdi, K., Nagy, V. 2004. Többszavas kifejezések számítógépes kezelése. In: Alexin Z. és Csendes D. (szerk.): *MSzNy 2004 – II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 141-154.
- Répási, Gy., Székely, G. 1998. Lexikográfiai előtanulmány a fokozó értelmű szavak és szókapcsolatok szótárához. *Modern Nyelvoktatás* Vol. 4. No. 2-3. 89-95.
- Sag, I. A., Baldwin, T., Bond, F., Copestake, A., Flickinger, D. 2002. Multiword Expressions: A Pain in the Neck for NLP. In: Gelbukh, A. (szerk.): *Proceedings of CICLING-2002*. Mexico City. 1-15.
- Siepmann, D. 2005. Collocation, Colligation and Encoding Dictionaries. Part I: Lexicological Aspects. *International Journal of Lexicography*. Vol. 18. No. 4. 409-444.
- Siepmann, D. 2006. Collocation, Colligation and Encoding Dictionaries. Part II: Lexicographical Aspects. *International Journal of Lexicography*. Vol. 19. No. 1. 1-39.
- Székely, G. 2003. *A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar és német szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Sziklai, L. 1986. Terpeszkednek vagy körülírnak? *Magyar Nyelvőr* Vol. 110. 268-273.
- Váradí, T. 2005. Többszavas kifejezések kezelése MT szótárban. In: Alexin Z. és Csendes D. (szerk.): *MSzNy 2005 – III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 233–244.
- Vincze, V. 2005. *Funkcióigés szerkezetek vizsgálata lexikai függvények segítségével*. Elhangzott: Nyelvészeti doktoranduszok 9. Országos Konferenciája, Szeged. 2005. november 18.
- Vincze, V. 2006. *A főnév + ige szerkezetek státusáról*. Elhangzott: Nyelvészeti doktoranduszok 10. Országos Konferenciája, Szeged. 2006. december 1.

Elemi tárgyas predikátumok jelentésszerkezetének kiépülése a magyarban (L1, L2)

Weber Katalin

PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program
7 6 2 4 Pécs, Ifjúság u. 6.
kweber@dpg.hu

Kivonat Dolgozatom az elemi tárgyas predikátumok kialakulását vizsgálja a magyar nyelv elsajátításában. Saját gyűjtésű gyermeknyelvi korpuszom longitudinális vizsgálatában a kétféle („általános” és „tárgyas”) igeragozás elkülönülésének mozzanatára összpontosítok. Az empirikus vizsgálat szerint a magyar gyermekek már a határozott névelő használatát megelőző korai időszakban használják a „tárgyas” ragozást. A paradigma alakjait eredendően tehát nem a tárgy határozottsága váltja ki. Dolgozatom arra keresi a választ, hogy ha nem a határozott névelő, akkor mi motiválja a kétféle igealak használatát.

1 Bevezetés: jelen dolgozat és disszertációm viszonya

Készülő doktori disszertációmban elsősorban saját gyűjtésű gyermeknyelvi korpuszom longitudinális vizsgálatában, másodsorban a magyar gyermeknyelvkutatás adataiban az „általános” és a tárgyas” igeragozás kialakulását és elkülönülését vizsgálom a tárgyas predikátumok kiépülésén keresztül.¹ A vizsgálatot a magyar mint L2 tanításában hasznosítható következtések céljával végzem, de ebben a dolgozatban a magyar mint idegen nyelvi problematika háttérbe kerül. Kitérek a probléma felvetésére, a hipotézisre és a korpuszra. Ehelyütt a kevés korai, de az igeragozások elkülönülése szempontjából releváns adatokra összpontosítok. Összegzésemben korlátozott érvényű eredményekre és további kutatási irányokra utalok.

2 Problémafelvetés és hipotézis

A **probléma felvetésére** a hungarológia inspirált. A két igeragozás a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek számára nyelvünk egyik legnehezebben megtanulható sajátossága. Indo-európai kontrasztivitásban az ige és a tárgy határozottságának egyeztetése magyarsajátos vonásnak tűnik. Az uráli nyelvekkel összevetve már nem egyedülálló vonása ez nyelvünknek, és néhány bantu nyelvben is előfordul a határozott tárggyal egyeztetett ige (Vö. Sherwood 2000: 185; Lyons 1999: 86) Nyelvtanaink szerint a két igeragozási paradigma közti választás nem önkényes, nem formális konjugációkról van szó, hanem a tárgy határozottsága a döntő. A tárgy

határozottságának jegyekkel történő megadása (a tárgy ± határozott volta) nyelvtanaink tükrében meglehetősen problematikus, mindezt már a kétféle igeragozás elnevezésében megmutató terminológiai sokféleség is, valamint az implikatívuszi *-lak*, *-lek* forma hovatarozása tekintetében megmutató eltérő állásfoglalások is jelzik. Az egyik legfőbb kérdés a tárgyak tekintetében heterogén „alanyi” ragozás. Az inherens módon „határozott” személyes névmásból levezetett első és második személyű névmási tárgyak „határozatlanok”, míg a harmadik személyűek „határozottak”: *Ilona lát engem/téged, minket, titeket.* vs. *Ilona látja őt/őket.* További gond az is, hogy a „határozott” 3. személyű tárgytól elkülönülő „általános” paradigma kétszeresen-háromszorosan is többjelentésű tárgyakat implikál:

<i>Látok</i>	tárgyi referensei: E/3.	<i>látom</i>	tárgyi referensei: E/3.
<i>Látsz</i>	tárgyi referensei: E/1., E/3.	<i>látod</i>	tárgyi referensei: E/3.
<i>lát</i>	tárgyi referensei: E/1., E/2., E/3.	<i>látja</i>	tárgyi referensei: E/3.

Egy-egy igealakra vonatkozóan (*látsz*, *lát*) a személy tekintetében nem azonos számú tárgyak implikációja szinte követhetetlen stratégiát igényel az idegen ajkútól, mint ahogyan a generatív nyelvtan szerinti szintaktikai (DET) pozíciót sem képes előre látni a mondat tárgyára vonatkozóan. (A DP hipotézis kritikájához lásd Lyons 1999: 290-321). Gondot jelent az anyanyelvi nyelvhasználatnak néhány olyan ingadozó esete is, amikor egyes számú harmadik személyű névmási tárgyakat tartalmazó mondatokban mindkét ragozást használ(hat)ja az anyanyelvi beszélő – eltérő értelemmel (Pl. *Kérek ezt.* vs. *Kérem ezt. Látott mindnyájunkat.* vs. *Látta mindnyájunkat.*) Számos „belső” (anyanyelvi) és „külső”, külföldieknek írott nyelvtan végső soron felsoroló jelleggel adja meg a „határozott tárgyak” osztályát.

Legalapvetőbb **hipotézisem** az, hogy a paradigmák közti választás nem csak és kizárólag a tárgy [± határozott] jegye alapján dől el. Feltételezésemet az is alátámasztja, hogy a magyar gyermekek már a határozott névelő megjelenése előtt elkezdik használni külön-külön mindkét igeragozást. Valószínűsíthetően az igeragozások közti, határozottsági jegyen alapuló választást a *felnőtt* beszélő anyanyelvi intuícója végzi el. Eme intuíció a nyelvsajátítás során több lépcsőben fokozatosan felépülő, átstrukturálódó, egymáshoz való viszonyukban problematikus részkörpuszok összességére támaszkodik, amelyek a *felnőttnyelvben* már egy együttes, tapasztalati korpuszként jelennek meg. (A határozott névelő megjelenése például redundánsnak tünteti fel a kétféle ragozást.) Ebből az összesített anyanyelvi korpuszból úgy tűnik, a választás a legkiugróbb jegy, a „tárgyhatározottság” szerinti egyeztetésen alapul, miközben az összesített korpusz maga ellentmondásokat is konzervál (melyet egy magyarul tanulni vágyó, szabálykövető idegen ajkú nem tud kezelni). A disszertációmban célt az elsajátítási részkörpuszokban megfigyelhető beszélői stratégiák feltérképezése, és annak megvilágítása, hogy a részkörpuszok miként viszonyulnak egymáshoz, a későbbi elsajátítási tapasztalatok hogyan módosítják a korábbiakat, a magyar gyermek milyen beszélői stratégiák segítségével építi ki a két – együttes formájukban ellentmondásos – paradigmát. A konnekcionista modell terminológiájával megfogalmazva: milyen gyakori, erős aktivációk, tanulói láncolatok alakulnak ki az elsajátítás szakaszaiban az igealak megválasztásának tekintetében? Jelen dolgozatban csak a paradigmák elkülönülésének idejét emelem ki,

és a második életév első hónapjáig kapott adatokkal foglalkozom (a gyermeknyelvkutatásban az I-II-III és IV. időszak).

A **korpuszt referenciakorpuszként** használom, tanuláseméletileg nem vonatkoztatva az L1-et és az L2-t egymásra, miszerint az idegen ajkúaknak az anyanyelvi gyermekbeszélőhöz hasonlóan kellene megtanulniuk a kétféle igeragozást (Weber 2005c). A referenciakorpusz vizsgálata az A- és B-ragozás mélyebb megértéséhez, az empirikus igazoláshoz, valamint a magyar mint L2 nyelvtanának hermeneutikai alapvetéséhez és a „határozott tárgyakat” felsorolón megadó magyar mint idegen nyelvi módszertan és pedagógiai nyelvtan meghaladásához elengedhetetlen. A korpusz saját gyűjtésű.² A korpuszadatokat kognitív nyelvészeti keretben, a kognitív jelentéstan, a kognitív grammatika eszköztárával értelmezem (Lakoff 1987, Langacker 1987, 1991). A langackeri kognitív nyelvtanban a jelentés és a fonológia kontinuumot alkot. A langackeri jelentésegység segítségével, melynek két pólusa a fonológiai és a szemantikai, összekapcsolhatók a gyermek életkori meghatározottságaiból következő kognitív folyamatok és az ejtésükben, intonációjukban, redukciójukban és nem konvencionizált formájukban gyereksajátos szemémák és grammatikai formák. Az értelmezésben a nyelvfeldolgozás konnekcionista és interakciós modelleit tartom szem előtt, ugyanakkor nyelvtörténeti és funkcionális grammatikai szempontokat is bevonok. A funkcionalitás szempontja biztosítja, hogy a gyermek megnyilatkozásait pragmatikai vonatkozásaival együtt tárgyaljam, és az egyre differenciáltabb megnyilatkozásokat, a mondat bővíthetőségét a beszédszándékokból, a beszédhelyzetből, a szófajokból vezessem le. Így a morfémák sorrendjének kibontakozásában a névszók és az ige toldalékai egymásra hatásukban mutatkozhatnak meg. Igyekszem kerülni a tárgyasság rendszerszerű szemléletét, külön beszélni névszói esetragról, külön a paradigmákról, külön a névelőhasználatról. Ugyanis a magyar B-ragozás megléte éppen azt is jelenti, hogy az igevégződés önmagában egy tárgyesetű névszóra is utal.

3 Az adatok bemutatása

Dolgozatomban a 2;1 időpontig vizsgáltam a megnyilatkozásokat, Jancsi ezután egyre gyakrabban használta a határozott névelőt. Jancsi a **legkorábbi időszakban** (gyermeknyelvkutatásban: I-II.), vagyis az 1;4–1;7 időszakban kevesebb mint félszáz megnyilatkozást tett, melyből sokuk felkiáltó intonációjú közlést kifejező egytagú vagy egytagúan ejtett indulatszó és rámutató jellegű predikátum: *ott!*, *otta* (?ott a!, ? ?ott van 1;5), *ottis!*, *es*, (ott is, ?esik ?eső 1;5), *na!*, *hajnta!* *hoppá!* (na, hinta!] 1;6), *ez*, *fúj!*, *csüccs!*, *ettis!* (fúj, csüccs!, ezt is! 1;7).³ Az ezt követő periódust (III.), az 1;8 és 1;9 időszakot döntően az entitások nominatívuszi alakjainak gyermeknyelvi megfelelői töltik ki: *tej*, *baba*, *busz*, *csiga*, *béka*, *galamb* stb. Jancsi ezeket rámutató gesztussal, tekintetének fókuszálásával vagy teljes testi reakciókkal kísért, az E/3. entitásokra utaló megnyilatkozásokként ejtette. Minden korai megszólalása szimpriktikus (Dezső 1970: 87; Lengyel 1981b: 24-25). Hangsúlyoznám a csak egytagúan ejtett, valójában kételemű megnyilatkozások „amalgámban” történő megjelenését: az amalgám szerkezetben a gyerek részéről a lexikai elemek jelentésének egymáshoz közelítése maga a propozicionális viszony (MacWhinney 1985: 1093). Például az *otta* amalgámban beolvadó elemeknek feltehetően még nem önálló a reprezentációjuk. Fontosak viszont, mert a gyerek az amalgámban egyszer

már megjelent elemeket dolgozza ki (MacWhinney 1985: 1113). Először az elnagyolt ejtésű A-igealakok jelennek meg amalgámban. A sokszor hallott igeformákat kontextuálisan helyesen használta a gyermek. Már megjelennek köztük az E/ 2. személyű, de nem a gyermek által szerkesztett, hanem az anyai beszédből magolással elvont A-igealakok is: *szótá?* [szóltál? 1;8], *ké'sz?* [kérsz? 1;9], sőt a múlt idejű(?) E/3. A-ragozású alakok: *gut* [gurul/t 1;9], *lesett* [leesett 1;8], *villo'* [villog 1;9] (MacWhinney 1985: 1092). Az E/3. igei predikátum-kezdemények (*gurul/t*, *leesett*, *villog*) esetében megalapozottnak tűnik az a feltevés, hogy a gyermek az E/3. entitás reprezentációjához kapcsolta a nyelvi formát, mert pl. a *villog* (*villo'* 1;9) kimondásakor a villogó izzóra mutatott. Élettelen entításokra mutató névmást alkalmazott (*ettis* ezt is, *ez* 1;7). Az E/ 2 személy kategóriája az anyai elvont amalgámokon túl (*adodo!* add ide! 1;10) megjelenik a *teisz* [te is 1;9] kérdésben is, itt azonban a „te” reprezentációja leképezése alapján még nem elkülönültnek látszik. Az E/ 1. személykategória háromszor jelent meg igei adatok között: *kooc* (?kopogok 1;9), *aszom* (alszom 1;10), *kagta* (?köhögtem 1;10). Jancsi az 1;8 hónapban szerkesztette első kéttagú tárgyragos megnyilatkozását: *lette kalót* (?leesett a kenyér, ?lejtettem a kenyeret). A második életév kilencedik hónapjában a gyerek két hetet hallgatott, nem beszélt, majd a tizedik hónapban tovább folyt az egészsleges úton történő elsajátítás (*jójt*: jó volt 1;10, *hajé*: hadd én! 1;10). Jancsi tovább szaporította az egytagú kijelentéseket (*nity!*: nincs 1;10, *ne!* 1;10), és a nem cselekvő, hanem állapotra vagy helyzetre utaló kijelentéseket is (*lepül*: repül 1;10, *folog*: forog 1;10). Elmélyítette az E/ 1. és E/2. személykategóriákat további egészslegesen elsajátított, az anyától hallott alakulatokban (*miccsinász?*), névmásokkal *ej* (enyém), *tijé* (tiéd), *én*, *mad én!* (majd én!) Az *ez* (E/3.) mutató névmást kérekskor mondta: *ez!* ('?ezt!'); a *?szegi ez!* (segít ez) láncolatban 'segíts ebben' vagy 'segítsd ezt...' értelemben.

A második életév tizedik hónapja egyszerre több jelentős fejleményt hozott. A gyermek néhány igével meghaladta a fenti, állapotra utaló igei jelentéskört: *szú*: szúr 1;10, *odít*: ordít 1;10. Aztán beindult a kétszavas szerkesztés: *alszi mama* (alszik mama). Megszilárdult az első névszói esetrag, a *-t* tárgyrag egy- és kéttagú megnyilatkozásokban: egy bizonytalanul azonosítható szemémában (kalat ?kanalat, ?kanál 1;10), és kiterjesztett formában kétszer is kéttagú predikátumokban: *így mamat* (így mamát 1;10), *puszi mamat* (puszi mamát 1;10), e kétszavas kijelentések közben a gyermek simogatta, ill. meg-megpuszilta anyját. A *-t* ragot kiterjesztette a mama entitás többi részére is: *olot* [orrot], *szát* [száját, ?szád]. Megjelent az E/2. személyű B-igealak: *látot kutat?* (látod kutyát? 1;10), *hallo?* (hallod? 1;10), kérdezte, amikor nem figyeltem rá (a *hallo?* második szótagját nyomatékkal ejtette). Megjelent a birtokos személyjel: *szemed* (Jancsi mondta anyjának a szemét megérintve), *szeme* (Jancsi mondta anyjának a játékbaba szemét érintve). A kétszavas szerkesztéssel kapcsolatban az volt a benyomásom, hogy Jancsi analitikus és analógiás stratégiákat egyaránt alkalmazott a láncolatokban (MacWhinney 1985: 1092-93). Az *így mamat* láncolatot nemigen hallhatta tőlem. Ellenben a *ra(j)zót mama* elhangozhatott az anyai beszédben. Az *eszik* ige külön figyelmet érdemel. *Eszi'* (?eszik, ?eszi) formában két nagyon hasonló, mégis nagyon különböző jelentésű mondatban került elő.

a. *Eszi bajó* (?eszik a galamb 1;10).

b. *Eszi bajót* (?eszi a pirítóst 1;10)

A megfigyelő a szituációkból és a pragmatikai háttérismeretekből pontosan tudja, hogy az a. és b. mondatokban a gyermek két különböző dologra referált ugyanazzal a

szóval. A b. mondat hibázás, fura mondat az a. fényében, ahol a *bajó* 'galamb'-ot jelent, a másodikban pedig 'pirítós'-t. A *bajó* (1;8) a gyakran emlegetett 'galamb' entitás. A földön kenyérdarabkát csipegető galambot látván fogalmazta Jancsi az a. mondatot (A-igealak értelmében): *eszi(k)*, hasonlóan a fentebb említett *a(l)szi(k) mama* megnyilatkozáshoz (?eszik a galamb). A b. mondatot a pirítóst evő testvére mutatva közölte Jancsi. Nem arról volt szó, hogy Juliska galambot evett, hanem arról, hogy olyat, mint amilyent a galamb evett. Ez azonban túl bonyolult nyelvi eszközöket igényelt volna, amilyeneknek még nem volt birtokában. Ezért kényszerűségből megállt a kifejezés „félútján”, és a félúton lévő entitás kapta a *-t* ragot. Hasonlót jegyzett fel S. Meggyes ugyanebből az időből. Kislánya (M.) elhagyta a valódi tárgyat, és a tárgyrag máshova került: *Építtem a Sömpikét.* (1;10;15) A szándékolt megnyilatkozás ez lett volna: *Építtem Sömpikének (a házát)* (S. Meggyes 1971: 51).

4 Az adatok jelentésének, funkciójának értelmezése

Longitudinális korpuszom egy nyelvelsajátítás adataiból áll, jóllehet a gyermekek elsajátításai között nagy egyéni eltérések lehetnek. Tanácsos lett volna legalább egy vagy több longitudinális korpuszsal összevetni a Jancsi megfigyeléséből származó adatokat. Ilyen azonban nem állt rendelkezésre. A megszólalásokat az idői megjelenés tekintetében a legpontosabban datáló S. Meggyes vizsgálati időszaka (1;9;20-2;0;0) éppen a határozott névelő nagyon intenzív használatával kezdődik, ettől korábbi adatot csak kivételesen közöl (S. Meggyes 1971: 32). Az egyik ilyen kivételes megjegyzésből azonban bizonyosan tudható, hogy megfigyeltje, M. már a határozott névelő megjelenése előtt használta a B-ragozást (S. Meggyes 1971: 58). Cseh Márta babaszótárából is valószínűsíthető, hogy a határozott névelő használatát megelőzik a tárgyas ragozást, kitett tárgy nélküli igék: *takarom* 1;7,10 (Cseh 2005: 80).

Az adatértelmezésben igyekeztem felnőttnyelvi szemléletmódomat levetkezni és az elméleti diszpozíciókat háttérbe tolni. Az adatokból akartam kiindulni, nem pedig „élettől elszakadt hipotézisekből” (Lurija 1987: 48), így az adatfeldolgozást csak Jancsi négy éves korában kezdtem el. Attól az időtől fogva, hogy játszás közben hozzám szólva Jancsi „átváltoztatott” egy dobozt autóvá a gyermekpszichológia felől triviálisnak tűnő gesztussal, *elméleti meggondolásokról függetlenül tudom*: a gyermek minden megnyilatkozásával cselekszik, és beszédcselekedetei a beszédpartnerrel kialakított térben zajlanak. Ezért adataim értelmezése – predikátumok elemzése.

A gyermek tehát beszédcselekvéseket végez, s ez már a legkorábbi megnyilatkozásokra (*fúj!* 1;7) is igaz. A beszéd mint cselekvés felfogásából eredő radikális következtetésem az, hogy a szokásosan főnévi robbanás korszakának tartott adatsor is valójában nominális predikációk sora. A 'béka', 'csiga', 'óra', 'tej' voltaképpen állítások sora: *Béka. Csiga. Óra. Tej.* Vagy még inkább: *Béka! Csiga! Óra! Tej!* (A gyermek mondatainak érzelmi töltését S. Meggyes és Lengyel Zsolt megfigyelései alátámasztják.) Így hasonló a helyzet azokkal a megnyilatkozásokkal, amelyeket *tévesen* eleinte a múlt idő E/3. (indef.) morfológiai markerének a megjelenéséhez kapcsoltam (többekhez hasonlóan): *Lesett. Gurult* (1;9). Jancsinak ezeket a megnyilatkozásait *nem igei, hanem névszói predikátumként* kell felfognunk: 'Ez egy leesett valami.', 'Ez egy elgurult dolog.' (Többen is felfigyeltek erre a jelenbe érő múltra, erre a korai perfektíválásra: Lengyel 1981b: 42; Domokos 2005: 92).

Predikátumokként kell értelmeznünk az *Ott! Ittn!* (?itt van 1;6) megnyilatkozásokat is. Ezekben sem „utal” Jancsi még semmire, miszerint ’ott van valami’, hanem definiálta a teret: Ott. Itt. Az *Ittn!* amalgámja éppen amalgám volta lévén a felnőttnyelvi beszélő számára nem nyilvánvaló jelentést hordoz: ’Itt van.’ Az *Otta!* lehet az ’ott van’ vagy az ’ott a’ amalgámja is. De még a második esetben is szembeszökő a további kifejtetlenség, a determinált elem hiánya. (Ezeknek az anyai beszédben fellelhető előzménye két grammatikailag eltérő, de tartalmilag hasonló mondattípus: *Ott van a kutya. Ott a kutya.* Lásd Lengyel 1981b: 31-33; Lengyel 1981a 204-205). A határozószói egytagú közlések *felnőttnyelvi* értelmezésében közrejátszik az a tény, hogy az ’ott’ a mai köznyelvi mondatban csak határozószó lehet: lexikalizálódott helyviszony. A gyermeknél azonban az „ott” szófajtsága nem lexikai. Első megjelenésekor szófajlag differenciálatlan. Részint névszói jellege van (a. m. ’ott lévő’). A hely és a névszói jelleg összekapcsolása, a névszói jellegű helymeghatározás túláltalánosítása a gyermekek későbbi beszédében is megfigyelhető.⁴ Az amalgámban igei jelleget is kap a határozószó: „*Otta!*”, *Ittn!* Az „ott”-nak a létigével való összefonódására többen felfigyeltek. (Dezső 1970: 82; S. Meggyes 1971: 27). A searli beszédaktus típusokat tekintve ezek a korai megnyilatkozások (*Béka! Otta! Ittn!*) reprezentatívák, kinyilatkoztatások a világról (Searl 1969). A magyarban pedig éppen az E/3. létigés predikátumokban törlődik a kopula, ezért a korai predikátumok kinyilatkoztatás-jellege nem annyira nyilvánvaló: *Béka ø.* Ugyanakkor az E/3. létigés, de határozót tartalmazó mondatokban mégis van „van”, és erre már a gyermeknyelvi forma amalgámszerűsége is felhívja a figyelmet. Az *Otta! Ittn!* **kinyilatkoztatás a térről.** A tér kinyilatkoztatását a felnőttnyelvi beszélőnek nehéz elfogadnia, mert a nyelvszajátítási múltból aktiválódik a „keresd az entitást!” automatizmusa, Jancsinál ez már a második életév után megtörténik. (Vö. *Otta vonat.* [2;2], [*Otta másika lufi.*], vö. S. Meggyes 1971: 80) Az idő kinyilatkoztatása már ismerős lehet az időhatározószó főnévi jelentését profiláló megállapításokból: *Este van. Kedd van.* (*Nota bene* ez a másik kivétel az E/3. létigés predikátumokban, amikor *nem* törlődik a kopula.) A helyhatározószó és a létige amalgámja mutatja, hogy az elemek leképezése elégtelen, nem éri el a célstruktúrát: van aktiváció a megértésben (jó a percepció) és a beszédprodukción is van (részben jó ejtés), de nincs még bejáratott tanulói láncolat. Az *Ott!*, *Otta!* elemeket Jancsi beszédfejlődésében mindössze 4 elem előzte meg (1;4): *Nyanyanyanya. Ana* (?anya), *Al.*, *Hm.* Jancsi az ’anya’ és a tér definiálásával kezdte el beszédprodukciónját. A 3. személyű névmásról és a távoli tértartományról a következőt írja Langacker: „Third-person pronouns, as well as forms like *then* and *there*, are deictic expressions defined negatively: the entity designated by a third person pronoun, for example, is specifically characterized as being other than the speech-act participant.” (Langacker 1987: 127) Jancsi a magyarban konvencionálisan a távoli tértartományra utaló hangszimbolikájú *ott* szóval és az ’én’-től elváló E/3. entitás reprezentációjával (*Nyanyanyanya. Ana*) alapozta meg a magyar nyelvet. **Az „anya” előszöri kimondása a gyermek hangos beszédében metanyelvi értelemben megfelel annak a tudatosságnak, ahogy az első jelölőt szekvenciálisan elhelyezi a beszéd idejében, térileg pedig mint önmagához, a beszélőhöz képesti távolít.**

Jancsinál az *Ott! Otta!* felkiáltások rendszerint valamilyen mozgóra (pl. kutya) hívták fel a figyelmet. Ráértéssel ejtette őket a gyermek, egy olyan tárgyfogalomra értve, amelynek nevét még nem tudta mondani, de az entitást az egyik legalapvetőbb

megismerési tartomány, a tér révén megragadta (Langacker 1987). Az „elég jó anya tesztkérdései vagy valódi kérdései is eleinte főként eldöntendőek, vagy később is csak mi? mit? és hol? típusú kiegészítendőek lehetnek (Kassai 2005; Réger 1990).

A vizsgált időszak **igei predikátumai** közt az egyetlen E/ 1. személyű(?)nek tűnő igei alak ejtése nagyon kidolgozatlan (*kooc*). Gyakoribb az E/2. formájú amalgám formájú, magolással elsajátított ige, hiszen az interperszonális kommunikáció e grammatikai formáira szüksége van. (Sokszor úgy, hogy nem beszédpartnerére érti, hanem magára: *kérsz*– mint azt széles körben megfigyelték.) Nemeszser ezek a kidolgozatlan ejtésű E/1. és E/2. telegrafikus igealak-kezdemenyek inkább ige-névszói értelmet hordoztak: 'kopogás', 'kérni' (mint néhány ősi szavunknál: *fagy*, *les*). A bühleri *én-te-dolgok* háromszögével jellemezhető beszédhelyzetben Jancsi a nyelvi jelet az 1;8-1;9 periódusban leggyakrabban az E/3. entitásokról szóló állításokra használta (mások megfigyelésével egybehangzóan): főnévi, melléknévi vagy igei állítmányok. Az 1;9-1;10 hónap (jelen idejű) egytagú igei predikátumainak (*Alszik. Villog. Forog. Repül.*) közös szemantikai tulajdonsága, hogy állapot- vagy helyzetszerű szituációra, mozgásfolyamatra utalnak (Hegedűs 2005: 225-227). Az *A-ragozást Jancsi egy meghatározott szemantikájú ige csoporton keresztül gyakorolta be*. Ezek az igék olyan eseményt modellálnak, amelyben a predikátum semmire nem ható monoton mozgásváltozást fejez ki [+dynamics] vagy részben kontrollált állapotot. Lehet kiugró ágense is, de az nem cselekvő és csak részben kontrollál. A predikátum valamilyen külső erő általi monoton változások állapotot is kódolhat. Ezek az igék (az eseti és nem kiterjesztett E/2. személykategóriához kapcsolt *Szóltál? Kérsz?* kivételével) mind az E/3. személykategóriához lettek kapcsolva, és nyelvtani értelemben mind tárgyatlanok. *Jancsi nyelvsajátításában a legelső ige csoport szemantikai prototípusa olyan tárgyatlan ige volt, amely egy fakultatív entitás mozgásos vagy állapotszerű folyamatát profilálta, azaz intranzitív, bennható ige.*⁵

Az *alszik* ige (ikes ige lévén) a kategóriamagtól, a prototípustól már távolabb áll [+human] és mint ilyen részben kontrollálja az állapotot [+controlled], mozgás sem jellemzi. A *szúr* igével a kategóriamaghoz képest periférikusabb predikátumot képzett a gyerek: nem szándékos történést kódol, amelyből azonban hatás irányul a beszélőre [+human], és ez a hatás profilálódik, nem pedig a hatást okozó élettelen entitás [-human]. Az *Ordit*. újabb szemantikai elmozdulást jelentett a, humán helyzetet részben kontrolláló entitás állapota felé. A *fakultatív entitás mozgásos vagy állapotszerű folyamatát profiláló predikátumot ezután Jancsi kidolgozta élő entításra is*.

Jancsi az első **kétagú igei predikátumát** az *alszik* igével szerkesztette. A fia jelenlétében az ágyra lefekvő anyát látva a gyermek beszédpartner hiányában az alábbi hangos megnyilatkozást tette: *Alszi mama*. (*alszik* mama 1;10) A *mama* nevű entitás szokatlan szerepbe került: részben egy folyamat által irányított (processed), részben egy helyzetet alig kontrolláló (positioner) entitás lett, egy nem-cselekvő. Az *alszik* azért nem prototipikus, hanem elmosódottabb kategóriájú, mert élő entításra utaló, részben tartalmaz ráhatást (elnyomja a fáradtságot), és részben kontrollálja a helyzetet (előtte ledőlt). Formailag ez Jancsi első megnyilatkozása, melyben az igével jelölt állapot kontrollálója élő, humán egyed. Jelölőjét a gyerek az ige után ki is teszi, a megnyilatkozást jobbra bővíti. Egyes igékhez kapcsolódó predikátumokban megjelenik a vagy önmagára vagy külső objektumra irányuló profilált hatás.

A gyermek beszédében **az első tárgyi szerepben** megjelenő entitás az ontologikus státuszú beszédrésztvevő, a távoli E/3. személykategóriában konceptualizált anya (*Így*

mamat). A tárgyrag második megjelenése is ugyanilyen: *Puszi ## mamat*. A korábban a helyzetben/állapotban lévő entitás, az anya azzá az entitássá válik, akire a hatás irányul. Az elliptikus predikátum formailag nem igei, mint ahogyan az egytagú predikátumoknál megfigyelhető volt, és a hatás humán elszenvedőjét a megnyilatkozás második pozíciójába, a hatás forrását pedig az entitás elé balra tette ki a gyermek. (További kéttagú predikátumok: *Guut ott. ?Szege ez! Eszi' bajó. Eszi' bajót. Látot kutat? Ement Papas.*) A kéttagú predikátumok többnyire cselekvést profilálnak. Ez a cselekvés hatást idéz elő egy célentitáson, amely megváltozik. A nem igei predikátum a hatást elszenvedő entitást profilálja. Az igei predikátumban kiugró és többnyire élő ágens teljesen vagy részben kontrollált kiható cselekvése profilálódik. A tárgyragot kapó entitások legtöbbször élők vagy élő entitás részei: *mamát, ?orrot/?orrát, ?száját/?száját, mamát, galambot, kutyát*.

A kéttagú megnyilatkozások formai sajátossága Ha volt cselekvő entitás a megnyilatkozásban, akkor azt Jancsi a láncolat második helyére, a mozgás- vagy hatásforrást kifejező igei vagy névszói predikatív mag után tette, és a megnyilatkozást jobbra bővítette. Ám nem minden gyermek így bővíti a mondatot. A Dezső László idézte L. J. pl. többször topikalizálta az entitást: *Ági ## kakász.* (2;0,01), *Papi # ej.* (L. J. 2;0,06) (Dezső 1970: 90). A gyermeki szórend feltehetően alapvetően a sajátosan intonált anyai narratív mondatok felől az anyai beszéd tesztkérdéseinek és valódi kérdéseinek, valamint a tiltásokon keresztül épül ki a hangsúlyos szórend felé. De ez nem jelenti azt, hogy fókuszos mondatokat nem sajátít el korán a gyermek, pl. amalgámban: *Adodo! add ide!* 1;10 (Jancsi), vagy szerkesztve: *Tyép # hajó* (szép hajó: L. J. 2;1.04) (Dezső 1970: 97). Az anyai regiszterben őrződött hagyományos magyar gyermekmondókák szép példákkal szolgálnak az egész közlést hangsúlyozó narratív mintamondatokra, igehangsúlyos szövegegységekre, igemódosítókat hangsúlyozó zenei hangsúlyra, de még a zenei hangsúlynak a mondatrészi funkciókat kiemelő szerepére is. Pl. **'Fújja a 'szél a 'fá'kat.'** **Letöri az 'á'gat.** **Reccs!**

A nem cselekvő értelmű megnyilatkozásnál a második helyet a helyhatározás tölti ki (*Guut ott: gurult ott* 1;10). A nem a cselekvő, hanem a ráhatást elszenvedő entitást profiláló megnyilatkozás láncolatának második helyét pedig a hatást elszenvedője (*Így mamat, Eszi' bajót*). A morféma szekvenciája tekintetében ugyanezt a tőtől jobbra építkező elvet követi gyerek: *mama-t, bajó-t, láto-d, láto-m*.

Fontos észrevenni a fenti predikátumok jelentésszerkezetében a szemantikai és formai oppozíciókat:

E/3 Téma.
E/3. Pos«—»E/3. Proc«—»E/3. Pos/Proc bennhatás (intr.)«—»kihatás (tr.)
[+dist.]··[+élő]«—»[-élő](egytagú)«—»[+élő]«—»(kéttagú)«—»igei szerk. «••
TÉR·····**van**«—»**gurul**«—»**alszik**«—»**alszik mama**«—»**eszik bajó**«---
Loc. [-din.]«—»[+din] A-ige (E/3. Ag)

••»nem igei szerk. «—»igei szerk
így mamat [+élő]
puszi mamat [+élő] explicit Pac «—»implicit Pac.
--»*eszi(k) bajót*«—»*látot kutat*«—»*látom*
B-ige B-ige
(E/3. Ag, E/3. Pac) (E/2. Ag, E/3. Pac)

Azaz Jancsi lépésről lépésre felépítette a beszéd terét, annak távoli tértartományában helyezte az élő vagy élettelen E/3 személykategóriát, amely statikus

vagy mozgásos értelemben volt kiugró számára. *Ezután az élő, mozgásos, célra irányult entitást elaborálta tovább.* A kiugró élő entitások közti szerepkülönbséget morfológiai markerrel a célentitáson jelölte. A feltételezhető aktivációk: *keresd az élő!* A célentitást az igealakon lévő személykategória-jelölőbe is inkorporálta. *A nyelvelsajátítás korai igei predikátumai a különféle szemantikai szerepeket dolgozzák ki, azaz az ige argumentumszerkezetét, különös tekintettel az élő szerepekre.*

A két 'eszik'-et tartalmazó mondatban az ige utáni pozícióbetöltésére egyszerre aktiválódik egy élő (galamb) és egy élettelen entitás (pirítós). A hibázás abba enged bepillantást, hogy a nyelvelsajátításnak korai fokán az ige utáni hellyel kapcsolatosan az élő entitás aktivációja az erősebb: az ismeretlen jelölőjű élettelen entitást Jancsi csak episztemikusan, nyelvi úton, az ismert élő entitáson keresztül, a galambhoz lokalizálva tudta (volna) elérni (galamb-féle étel). A „tedd az élőt az ige után” tanuló kapcsolat miatt nem azt közölte Jancsi, amit közölni szeretett volna, éppúgy, mint a Márti nevű kisgyerek: 'Építem Sömpikének a házát' helyett: 'Építem a Sömpikét'.

A tárgyraggal közel egyidőben egy másik névszói szuffixum, a birtokos személyjel is megjelent: *szemed* (tudniillik anyáé), *szeme* (egy játékbabáé) (1;10). Ezek a birtokos személyére utaló szuffixumok szintén az E/3 személykategória elaborációi, amennyiben E/3. entitás *hovatarozását* definiálják, vagyis azt a beszédhelyzethez (te) és egy másik E/3. entitáshoz (baba) kapcsolják. A tőhöz kapcsolt szuffixum produkciójában, sorrendezésében a jobbra építkezés már ismert elve és a – történetileg az alapnyelvi névmásokra szintén visszavezethető – B-igei morféimakkal való hangzási hasonlóság is segíthette a gyereket. (*látod, szemed*) Jancsi a névszón is kidolgozta az egyik beszédrésztvevő – langackeri megfogalmazással a beszédhelyzet szempontjából pozitívan definiált entitás – testrésztvevő fogalmát: *szeme-d*. A birtokos személyjelezésben is érvényesült a 'keresd az élőt!' elv (*szem«—»e*).

Jancsi nyelvelsajátításában a prototipikus E/3. entitás az anya, az anya testrészei mind a nyelvtani tárgyjelölés, mind a B-igek által implikált tárgy, és mind pedig a birtokos személyjeles entitás kidolgozásában.

A további részletező-elemző megállapítások helyett Jancsi későbbi nyelvfejlődési lépéseiből csak **az igei pradiigmák teljes elkülönésének** legfontosabb mozzanatait emelném ki. Amint az eddigiekből is kiderült a gyermek döntően az egyes számú személykategóriák konceptualizálásával kezdte az elsajátítást. Az anya-gyermek interperszonális kommunikációjából adódóan kialakította és produkálta az E/1 és E/2. személykategóriákat is, de mindez esetinek tűnik ahhoz a részletes elaborációhoz, amely az E/3. személykategóriára irányult. A részletes elaboráció távlati célja az ige argumentumainak strukturálása (a nem függő és a magyarban a sok lokatívusszal szaporodó függő eseteké) és az élő/élettelen specifikációra való ráhangolódás.

Jancsi először egy- és kéttagú predikátumok során mind élő, mind élettelen entitásokat helyezett olyan E/3. személykategóriájú tematikus szerepekbe, amelyekből hatás nem indult ki. Ezt döntően *egyértelmű szemantikai korrelátumokkal bíró, azaz tárgyatlan igéken gyakorolta be*: „ő” vagy „egy entitás” mozog vagy valamilyen állapotban van. Második lépésben az E/3. személykategóriát olyan tematikus szerepbe helyezte, amelyre hatás irányul. *Ezt a cél jellegű vagy páciensi szerepet megint csak döntően egyértelmű szemantikai korrelátummal bíró igéken gyakorolja be és terjesztette ki: tárgyas igék segítségével: a./ „őt” (élőt) valamilyen hatás ér (akarom papat akarom papát 2;1). b./ „azt” (élő részét) vagy „egy entitást” valamilyen hatás ér. (pusztítam hátát pusztítottam hátát 2;1 , akarom autót akarom autót 2;1). Az élettelen*

céltárgyakra kezdi el először használni a gyermek a határozott névelőt (*keresem a labdat keresem a labdát*). A névelő már segíti az élő/élettelen tárgyak elkülönítésben.

Először az intranszitiv igékkel az ágens szerepét gyakorolta be. Az E/3. kategória tematikus szerepének szételemezését mutatja a tranzitiv igék megjelenése (nem amalgámban), melyek a kéttagú predikátumok után is gyakran már inkorporált ágensre és a páciensre utaltak. *A B-igealakokat azonban hónapokon keresztül kizárólag meghatározott személyrelációkban használta a gyerek* (közben a tárgyat fokozatosan, szükség szerint topikalizálta vagy ki sem tette): 1. ÉN—» E/3. entitás-*t* (ennél a személyrelációnál rögzült Lengyel megfigyeltje is a *kitéptem kicsi babáját* hibás megnyilatkozásában: Lengyel 1981b: 46) vagy 2. TE—» E/3. entitás-*t*.

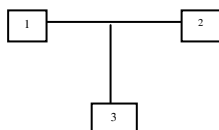
A gyerek a B-tárgyat két élő entitás, csak a két beszédrésztevő célirányos cselekvésének megjelenő céljaként azonosította. Azaz a beszédrésztevőktől a nem beszédrésztevő E/3. entitás irányába ható célirányos, tárgyias igékkel történő predikátumokban kanonizálta. A gyermekbeszélőben kialakult egy ráhangolódás a cselekvés irányára. (Feltételezhető aktiváció: figyelj a cselekvés irányára!.) A B-igealakokkal ilyen módon az E/3. személykategóriájú tárgyakkól a beszédrésztevők számára közösen értelmezhető céltentításokat különített el. Ezzel tovább differenciálta az E/3. személykategóriát, mivel intranszitiv igéjű predikátumokban a cselekvő vagy irányított entitás semmilyen hatást nem gyakorolt, legfeljebb önmagára. (Feltételezhető aktiváció: nincs irányegyeztetés.) Az A-igealakokat Jancsi *nem személyközi relációban* használta: *Ó/AZ vereked/csúszik/lesett, eltört.* (Az ágenst vagy elszenvédőt, irányítottat szükség szerint topikalizálta vagy ki sem tette.) *Az E/3. személykategóriában a következő megoszlás jött létre: beszédrésztevők célirányos cselekvéseként azonosított és nem azonosított élő és élettelen entitások.*

5 Összegzés

A hipotézist megválaszolandó a második életév végéig zajló folyamatokból az alábbi beszélői stratégiákat emelném ki a tárgyias predikátumok szerkesztésében. A gyermek személyközi relációkkal leírható **irányokat kanonizál** tárgyias predikátumokban. A beszédhelyzetben benne és nem benne lévők elkülönítését tárgyias predikátumokban kanonizálja. (Előbb E/1. és E/2. mint a beszédszituációban benne lévő élő entitások hatása E/3.-ra mint a beszédszituációban benne lévő *élő* entitásra. Majd E/1. és E/2. mint a beszédszituációban benne lévő élő entitások hatása a beszédszituációban benne lévő *élő entitások részére* vagy benne lévő *élettelen entitásokra* (melyekre utóbb alkalmazza majd a határozott névelőt.) E kanonikus mondatokban kialakul az élő és élettelen E/3. entitások különbségére való ráhangolódás. (A nyelvelsajátítás későbbi szakaszaiban e ráhangolódás és megkülönböztetés segítségével tudja eldönteni a gyermek, hogy az E/3. A-igealak tárgya beszédrésztevő elem-e vagy csak „egy elem”: *lát: engem, téged vs. lát egy kutyát.*) *Azaz a gyermek az entitások élő/élettelen megkülönböztetése révén ráhangolódik partivuszi(!) tárgyak konceptualizálására és használatára.* (Vö. A nyelvelsajátítás későbbi szakaszában ezzel a ráhangolódással és megkülönböztetéssel konceptualizálja az E/1. és E/2. személyű tárgyak **partitivuszi(!)** értelmét: 'valakit, aki én vagyok, te vagy' (engem/téged); 'valakiket, akik mi vagyunk, ti vagytok' (minket/titeket). A gyermek a személyes névmások „idealizált kognitív modelljével” (E/1., E/2. E/3. élő harmadikhoz tartozó entitás, nem tartozó

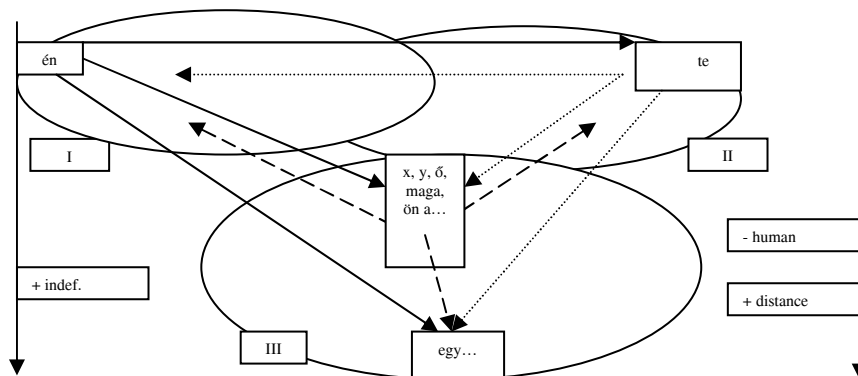
entitás) segítségével, egy „sémával” a beszédhelyzést mint aktuális „mentális teret” tagolja (Lakoff 1987). Az igék jelentésszerkezeti különbségein, azaz a tranzitív igék esetkeretén keresztül tanulja meg a tárgyak osztályán belüli elkülönítéseket és a mentális tér *aktuális* tagolódását. (Ebben a folyamatban kulcsszerepet játszik majd a kisszámú *tárgyas ikes ige*, melynek hiányos paradigmája összegezi a korábbi és újabb elsajátítási mechanizmusokat. A harmadik életév körüli ikes/iktelen keverések ide vezethetők vissza. A beszéd mentális terének aktuális tagolódása az igék szabad és kötött helyhatározói argumentumainak megismerésével is finomodik.)

Megállapításaimat egy kognitív térbeli modellben összegzem. Lotz János strukturalista keretben már felvetette a személyes névmási kategóriák úgynevezett T-struktúráját, ahol az 1. és 2. számú kategóriák diszkurzív értelemben együttállnak és egyúttal szembenállnak a *heterogén*, általános harmadik személlyel (Lotz 1976: 163).



1. ábra Személykategóriák T-struktúrája (Lotz, 1976 nyomán)

Ha nyelvünk Lotz által felvetett topológiáját továbbgondoljuk és a predikátumokat a személykategóriák közti topológiai értelemű műveleteknek tekintjük, felállítható egy kognitív térbeli modell a magyar predikátumokra vonatkozóan, amely a magyar lokatívszói rendszerrel is korrelál. Ebben a térben a beszédrésztvevők egy *belső helyviszony* elemei, míg az E/3. entitások megoszlanak: egyesek a belső helyviszony (tartály) elemei, mások azonban csak külső helyviszonyban ragadhatók csak meg.



2. ábra Személy- és tárgyrelációk a magyar igeragozásban

A modellben három elmosódott határu tértomány van (I. II. III), a személykategóriák tartományai, ahová a céltípusú predikátumokkal projekciókat végzünk (a nyilak jelzik a tárgyas predikátumok irányát, a vastag nyíl: *én látlak, én látom, én látok*). A három alapvető tartomány a három személykategória köré épül ki.

Az I. és III. tartományok szélső pontjai a viszonyított itt, az „emitt”, és a viszonyított ott, az „amott”, ebben az utóbbi irányban nő a határozatlanság (indef.) is. A II. tartomány az „itt és ott” *blendje* (Grady et al. 1999), azaz elegye. E tartomány az E/ 2. személy kategóriájáé, akit az exkluzív többes számba nem értünk bele: te *ott* – mi *itt*. Az inkluzív többes számban viszont igen: mi *itt* (te is *itt*) – ő *ott*. A III. tartomány is *elegy*, amelyet részben A- és B-igealakok eltérő tárgyi projekciói osztanak meg, másrészt a 3. személy nem csak „ő” vagy „az” lehet, hanem egyéb módon (pl. főnévvel) jelölt valóságalelem is, azaz a E/ 3. személykategória nem csak az E/ 3. személyes névmásból áll. Az elmosódott határu *térszerkezetet a lokatívszi esetek* építik fel. A tárgyak cél-projekciók a *közeledés és a távolodás* két alapvető iránya mentén: a tárgy egy cél, a cél egy hely. A hely lehet belső helyviszony (B-ragozás, ’benne levés’: *-ban/ben*), de külső helyviszony is (A-ragozás, ’rajta levés’: *-on, -en, -ön*, és ’körülötte levés’: *-nál, -nél*).⁶ Ez az elegyeket tartalmazó térelgondolás, logikai paradoxonokat rejtő igei szemantika (a tárgyias és tárgyatlan, valamint az ikés igékre vonatkozó kötött és szabad szabályokkal együtt) csak több elsajátítási részfolyamat során konceptualizálható.

Az elsajátítás legkorábbi adatai alapján meglapozottnak tűnik az a következtetés, hogy az igeragozások hozzáértett vagy kitett tárgyait mint célokat a beszélő tapasztalati, mentális tértartományokba vetíti, melyekben a tárgyias predikátumok reprezentációit leképezi. A mentális tér tartományai nem csak az igei paradigmákat, hanem a névszói esetrendszert is motiválják. (Vö. Dezső 1970: 82) A tárgyi projekció a mondat morfoszintaxisán túlmutat. A magyar beszélőt a konjugációk közti választásban beszédszituációs célok is vezérlik, azaz a magyar tárgyias predikátumok képzése nem csupán morfoszintaktikai szintű egyeztetés (Agr_O), hanem funkcionális jelenség is. A langackeri terminológiával „usage event”, amely a grammatikai formára is kihat. A tárgyprojekció során a beszélő a személyközi relációkban kódolt irányokat is egyezteti (Agr_{dir}) (Vö. Abondolo 1988). A konjugációknak egy közös alapon, az igék tárgyainak határozottsága szerinti besorolása mellőzi a tárgyias predikátumok beszédszituációba ágyazottságát, és figyelmen kívül hagyja a magyar mondaton belüli szövegszintű grammatikai eszközöket. S nem utolsó sorban feledtetni nyelvünknek azt a különlegességét, hogy a beszédrésztevők közös világértelmezésének lehetősége nyelvünk grammatikájában adva van.

Lotz János szavaival: „egy általános megjegyzést tehetünk a grammatika természetéről, mégpedig azt mondhatjuk, hogy a grammatika egy időtlen, elvont topológiai szkémának a rávetítése egy fizikai közegre.”⁷¹

Irodalom

Abondolo, D. 1988. *Hungarian inflectional morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó
CHILDES adatbázis: <http://childes.psy.cmu.edu>

¹ Köszönettel tartozom Szűcs Tibor témavezetőmnek, Hegedűs Rita konzulensemnek, doktori iskolám vezetőjének, a gyermeknyelvi szakirodalomban eligazító Kassai Ilonának, dolgozatom lektorának, Lengyel Zsoltnak, Peter Sherwoodnak, Weber Kristóf zeneszerzőnek és nem utolsósorban kis adatközlőimnek: Jancsinak és Juliskának.

- Cseh, M. 2005. Babaszótár. In: Balázs G., Grétsy L. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest: Tinta Kiadó. 70-88.
- Dezső, L. 1967. Szórend és mondathangsúly. In: Telegdi, Zs. (szerk.) *Általános nyelvészeti tanulmányok V*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 79-121.
- Dezső, L. 1970. A gyermeknyelv mondattani vizsgálatának elméleti-módszertani kérdései. In: Telegdi, Zs. (szerk.) *Általános nyelvészeti tanulmányok VII*. Budapest: Akadémiai. 77-99.
- Domokos, G. 2005. Beszédtanulásom korai szakasza. In: Balázs G., Grétsy L. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest: Tinta Kiadó. 89-99.
- Gósy, M. 1984. *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grady, J. E., Oakly, T., Coulson, S. 1999. Blending and Metaphor. In: Gibbs, R. Jr., Steen, G. J. (szerk.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 101-124.
- Hegedűs, R. 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta.
- Kassai, I. 2005. A család mint nyelvmester. In: Balázs G., Grétsy L. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest: Tinta Kiadó. 143-164.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 1*. Stanford: California.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 2*. Stanford: California.
- Lengyel, Zs. 1981a. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat.
- Lengyel, Zs. 1981b. *Tanulmányok a nyelvésajátítás köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lotz, J. 1976: *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest: Gondolat.
- Lurija, A. R. 1987. *Utam a lélekhez*. Budapest: Gondolat.
- Lyons, Ch. 1999. *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. 1985. Hungarian Language Acquisition as an Exemplification of General Rules of Language Acquisition. In: Slobin, D. (szerk.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1069-1155.
- Pléh, Cs. 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer, F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 951-1021.
- Réger, Z. 1990. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Searl, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherwood, P. 2000. Definiteness in the Ugrian Languages. In: T. Seilenthal, Anu Nurk, Triinu Palo (szerk.) *Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum 7-13. 8. 2000 Tartu. Pars VI Dissertationes sectionum Linguistica III*. Tartu: Trükk OU PAAR. 185-187.
- S. Meggyes, K. 1971. *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Weber, K. 2005a. Gyermekmódra. Kreatív nyelvhasználati formák a gyermekkorban. Balázs G., Grétsy L. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest: Tinta Kiadó. 215-233.
- Weber, K. 2005b. Köróra a glaviatúrán. *Pannonhalmi Szemle XIII/4*. 54-59.
- Weber K. 2005c: Anyanyelvünk mint idegen nyelv. in *lingua DEUTSCH / 17*, „Interkulturális Tanulmányok”, Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. 291-301.

¹ A korpuszt e helyütt mellékelni nem tudom. A magyar adatok tekintetében forrásaim voltak: Cseh 2005, Domokos 2005, Gósy 1984, Lengyel 1981a, Lengyel 1981b, MacWhinney 1985, a naplóirodalom alapján a morfémaelsajátítási sorrendet összefoglaló MacWhinney (idézi Pléh 2000), S. Meggyes 1971 és Weber 2005a. E dolgozatok meghatározott szempontok szerint (pl. rendszerszerű, hangtani) rendezték el adataikat, vagy azok időbeli megjelenését csak tágan adták meg. Kifejezetten longitudinális vizsgálattal nem talákoztam. Főként az idői megjelenést datáló források és csak a legkorábban jelentkező adatokat részletező dolgozatok (S. Meggyes 1971, Cseh 2005) bizonyultak hasznosnak adataim összevetésekor. Lengyel 1981b munkája az 1;9-2;1, S. Meggyesé az 1;9;20-2;2;0 időszakra fókuszál. Cseh 1;6-2

időszakból származó adatainak csak töredéke hozzáférhető. Disszertációmban adataimat a CHILDES gyermeknyelvi korpuszban található MacWhinney által (egy Zoli nevű kisfiútól) felvett adatokkal szeretném összevetni.

² Szülői minőségemben járulok hozzá fiam, Jancsi adatainak nyelvészeti célú felhasználásához. Adatközlőmet, fiamat korábbi publikációimban és a jelen dolgozatban is „Jancsi”-nak hívom (Weber 2005a, 2005b). Jancsi másodszülött, expresszív, spontán beszédének legkorábbi elemei (1;4) is bekerültek a korpuszba, mely nyitott, az adatfelvétel jelenleg is (4;7) folyik. A korpusz elrendezése kronologikus, többségében írásos feljegyzéseket és hangfelvételek átiratát tartalmazza. A mintavétel nagy (jelenleg kb. 4000 megnyilatkozás), az adatok kiegészülnek kontextuális megjegyzésekkel. Az adatgyűjtő anya és nyelvész egy személyben. Már az elsőszülött Juliska nyelvészajátításából is vettem fel meghatározott szempont szerinti adatokat (Weber 2005a). Jancsi nyelvészajátítását a korábbi adatfelvételi tapasztalatokat beépítve rögzítettem, de az anyai beszédminta rögzítésétől eltekintettem. Megbízható és a legkevésbé sem interpretált adatokat akartam nyerni, ezért az ejtési bizonytalanságból eredő „értelmetlenségeket” is felvettem az adatokba. Lejegyzésmódjukkor azon voltam, hogy ne kapcsoljam őket a célnyelvi struktúrákhoz. Juliska nyelvészajátításából és a magyar gyermeknyelvi adatok megbízhatósági faktorából tudom, hogy az anyai és adatfelvevői jelentéstulajdonító hajlamot tanácsos leküzdeni, és *inkább még alulinterpretálni kell a megnyilatkozásokat. Éppen a nem konvencionalizált megnyilatkozás-kezdemények, célnyelv előtti elégtelen formák, hibázások lehetnek revalatívak a kutatás szempontjából.* (A megnyilatkozás előtt lévő kérdőjel a lejegyzésben lévő szükségszerű interpretációs bizonytalanságot szándékszik feltüntetni.)

³ Az S. Meggyes Klára Mártikájától vagy Cseh Márta Boglárkájától vett beszédminták áttekintése után az átlagos mondathosszérték kiszámolása nélkül is szembeszökő, hogy Jancsi adott időszakban milyen keveset beszélt a két kislányhoz, de még MacWhinney Zoli nevű megfigyeltjéhez képest is. A kislányok sokkal hamarabb produkáltak egyes morféimákat, a birtokos szerkezetek intenzív használata is kiugró. Jancsi egy-egy szakaszban elhallgatott. Lassabb nyelvfejlődése (a második életév végéig nem használt birtokos személyjelet sem), a tőle vett korpusz transzparenciája elősegítette a vizsgálatot. A Lengyel által felvett beszédmintákban gyakori a topikalizálás, és szinte valamennyi gyermeknél – Jancsitol eltérően – az élőlélettel hierarchia olyan elemei is hamar jelentkeznek, mint dativus, dativus possessivus. A gyerekek nyilvánvalóan több kapun át veszik be a várat: nyelvünket.

⁴ Vö. Juliska: *föntje* (4). Négy éves kora körül vonatkozó mellékmondatok helyett használta az *-i*, a *-féle*, a *-beli* képzőket, entitásokra a tartózkodási helyükön keresztül referált: *dolgozói Ildikó* (4), *vonati Gábor* (4;6). A szakirodalomban hozzáférhető adatok tanúsága szerint is a birtokos személyjelek vagy a datívusz possesszívusz és a birtokjel rendhagyó módon kiterjesztett és pervazív használata a hovatarozás, az entitásokhoz kapcsolás, entitásokon keresztüli lokalizálás igen gyakori beszélői szándékáról tanúskodnak (S. Meggyes 1971: 51-52, Lengyel 1981a: 238-239).

⁵ Az unkakkuzatív és unergatív terminusok további specifikációjától eltekintek. Jancsi korpuszában itt csupán néhány ígéről van szó, amelyek valószínűleg mások lennének, ha természeti és nem városi környezetben cseperedik. Ugyanakkor a későbbiekben is szigorúan ebből a szemantikai csoportból merít az A-alakoknál:

eltűnik, elmegy, születik, csúszik, pisil, fürdik, motorozik, elgurul, mászik stb. Lengyel Zsolt is megfigyelte az E/3. személyű igék dominanciáját (Lengyel 1981b: 48), és azt, hogy ez a személykategória kezdetben az ágensi szerepet közvetíti, majd később ez átveszi az E/1. személykategóriára (Lengyel 1981a: 229).

⁶ Vö. Pléh, Vinkler és Kálmán kisgyermek (1;5–2;5) tárgy- és célpreferenciáit megállapító szignifikáns eredményeivel (Pléh 2000: 1009).

Az üzleti email retorikai szerkezete

Zsubrinszky Zsuzsanna

BGF KKKF, 1165 Budapest, Diósy Lajos u. 22-24.
ELTE Nyelvpedagógia PhD Program
zsubrinszky@freemail.hu

Kivonat Az előadás egy előtanulmány a disszertációhoz, amely a korábbi elméleti műfajkutatásokra támaszkodva (Swales 1990; Bhatia 1993) az üzleti elektronikus levél (az email) műfaji és nyelvi sajátosságait írja le az ún. Email műfaj modell (angolul: Email Genre Model-EGM) segítségével. Tudomásom szerint jelenleg nem létezik olyan taxonómia, mely átfogó jelleggel mutatná be a retorikai és nyelvi sajátosságait ennek a napjainkban egyre fontosabbá váló műfajnak. Ezért az üzleti email-ek elemzésére alkalmas EGM felállításához először a bennük található kommunikációs célok meghatározására kerül sor, majd pedig Swales CARS (Create a Research Space) modelljéhez hasonlóan, a kommunikációs célokban megnyilvánuló nyelvi és stilisztikai eszközök vizsgálata következik. Végül az elméleti modell empirikus kipróbálásával megbizonyosodhatunk arról, hogy az EGM megbízhatóan és hitelesen írja le az üzleti email műfaját. A tanulmány 10 angol anyanyelvűek által írt, a korpuszból találmra kiválasztott üzleti email-en teszteli a modellt, és fontos megállapításokat tesz a retorikai mozzanatok sorrendjére, illetve nyelvi funkcióira vonatkozóan.

1 Bevezetés

Az üzleti emailt, mely mostanára a leggyakrabban használt kommunikációs formává nőtte ki magát, a kutatók különböző megközelítésekkel vizsgálták. Számos tanulmány foglalkozott az email keverék műfaj jellegével, mivel mind a szóbeli, mind az írásos kommunikáció jegyeit felfedezhetjük benne (Collot és Belmore 1996, Pajzs 1996, Baron 2000 és 2002, Crystal 2001, Gains 1999, Gimenez 2000).

A cégen belüli email kommunikáció makrostruktúráját elemezte, például Gains (1999), aki különös figyelmet szentelt az üzenetek tematikus sokféleségének, illetve a bennük lévő üdvözlések és elköszönések formuláinak. Ezenkívül hasznos megállapításokat tett az email stílusát (az üzenetek hosszát, rövidítéseket, összevont alakokat, informalitást) illetően is.

A cégen kívüli üzleti email kommunikációt vizsgálva, Gimenez (2000: 250) arra a következtetésre jutott, hogy „az email használók körében a hatékonyság az egyik legfontosabb tényező, mely értelem szerűen maga után vonja a lazább, informálisabb stílust is”. Egy későbbi tanulmányában Gimenez (2005) rámutat arra, hogy az email fejlődésében megjelölt témához, vagyis a makrostruktúrához képest számos kiegészítő, ún. mikrotéma is felbukkanhat a kommunikáció előrehaladtával.

Mallon és Oppenheim (2002) az email kommunikáció szövegspecifikus tulajdonságainak leírására új fogalmat vezetett be, az ún. „emailizmust”. Az emailizmus definíciója elég tágan értelmezi az emailt, mint kommunikációs formát. Eszerint az emailizmus „azon tulajdonságok összessége, melyek vagy előfordulnak, vagy nem más egyéb kommunikációs formában” (2002: 9).

Jól láthatjuk tehát, hogy elméleti és gyakorlati megfigyelésekből, következtetésekből nincs hiány. Ami viszont egy-egy műfaj, jelen esetben az üzleti email minél árnyaltabb leírásához elengedhetetlenül szükséges, az Swales (1990: 58) szerint egy olyan többé-kevésbé standardizált kommunikációs szituáció, melynek kommunikációs célja a résztvevők által kölcsönösen elfogadott és funkcionálisan meghatározott. Swales értelmezésében a műfaj nemcsak szövegtípust jelent, hanem azt a funkciót is, amelyet betölt abban a beszélőközösségben, amely azt létrehozta. Ennek következtében a műfaj intézményesült kulturális, társadalmi, konvencionális vonásokat is magában foglal. Az általa kifejlesztett CARS (az angol Create a Research Space rövidítésből) modell is erre a gondolatra épül.

2 Elméleti háttér

A műfajelemzések során az adott műfajra jellemző kommunikációs cél meghatározása kulcsfontosságú (Swales 1990, Bhatia 1993), amelynek szerkezeti, tartalmi-logikai kapcsolódásai, ahogy a későbbiekben látni fogjuk, jellegzetes nyelvi formákban mutatkoznak meg. Swales (1990) CARS modellje a tudományos cikkek bevezetőjében található retorikai funkciókat mutatja be, míg Bhatia (1993) a CARS modellt alapul véve (ld. 1. ábra), a promóciós műfajokban (a promóciós levelekben, illetve az álláspályázatokban) vizsgálta a beszédszándékoknak megfelelő legjellemzőbb retorikai funkciókat.

Swales vezette be a retorikai mozzanat (angolul *move*) fogalmát, mely kapcsolódik az író beszédszándékához és ahhoz a tartalomhoz, amelyet ki kíván fejezni. Ezeket a retorikai mozzanatokot azután kisebb egységekre, lépésekre (angolul *steps*) osztotta, melyek lehetőséget biztosítanak az íróknak arra, hogy a retorikai mozzanatokot árnyaltabban tudja kifejezni. A Swales modell szerint a tudományos cikkek bevezetőjében három fő retorikai mozzanat különböztethető meg, amelyek mindegyike további lépésekre osztható, az író kommunikációs céljának megfelelően.

Swales azonban nemcsak meghatározza ezeket a retorikai mozzanatokot és lépéseket, hanem minden egyes kategóriát nyelvi példákkal is illusztrál (Swales 1990: 144-165). Ugyanezt az eljárást követi a jelenlegi kutatás is.

Jóllehet Swales és Bhatia, merőben eltérő műfajokon alkalmazta a *move/step* elemzést, mégis ahogy látni fogjuk, az eredeti, a tudományos cikkek bevezetőjét leíró CARS modell némi változtatással alkalmasnak bizonyult a promóciós műfajok leírására is. Ez a tény inspirált engem arra, hogy megvizsgáljam a modell alkalmazhatóságát az üzleti emailekre is.

1. mozzanat [Move 1]	A VIZSGÁLANDÓ TERÜLET KIJELÖLÉSE [Establishing a territory]
1. lépés [Step 1]	A téma központi jellegének megállapítása [Claiming centrality] és/vagy [and/or]
2. lépés [Step 2]	Általánosítások megfogalmazása a témában [Making topic generalizations] és/vagy [and/or]
3. lépés [Step 3]	A korábbi kutatások áttekintése [Reviewing items of previous research]
2. mozzanat [Move 2]	A HIÁNYZÓ VIZSGÁLATOK HELYÉNEK KIJELÖLÉSE [Establishing a niche]
1A. lépés [Step 1A]	Ellentétes állítások megfogalmazása [Counter-claiming] vagy [or]
1B. lépés [Step 1B]	Kutatási űr megjelölése [Indicating a gap] vagy [or]
1C. lépés [Step 1C]	Kérdésfeltevés [Question-raising] vagy [or]
1D. lépés [Step 1D]	Hagyomány folytatása [Continuing a tradition]
3. mozzanat [Move 3]	A HIÁNYOK PÓTLÁSA [Occupying the niche]
1A. lépés [Step 1A]	Célok meghatározása [Outlining purposes] vagy [or]
1B. lépés [Step 1B]	A kutatás bejelentése [Announcing present research]
2. lépés [Step 2]	A kutatás fő eredményeinek bejelentése [Announcing principal findings]
3. lépés [Step 3]	A tanulmány felépítésének áttekintése [Indicating RA structure]

21. ábra A CARS model (Swales 1990:141 alapján)ⁱ

Bhatia (1993) a promóciós műfajokban hét különböző retorikai mozzanatot különböztetett meg (ld. 2. ábra), és úgy találta hogy mindkét levélfajta fő kommunikációs célja megegyezik: a levél írójának az a szándéka, hogy meggyőzze a

ⁱ A CARS modell fordítását Károly (2007) alapján közöljük.

címzettet a levél témáját képező tárgy vagy személy értékéről és rávegye őt arra, hogy felvegye a jelentkezőt vagy megvegye a kínált terméket.

Promóciós levél

Álláspályázat

1. mozzanat Vállalat profiljának meghatározása

1. mozzanat Vállalat profiljának meghatározása

2. mozzanat Ajánlat bemutatása

2. mozzanat A jelölt bemutatása

3. mozzanat Ösztönzők felajánlása

3. mozzanat Ösztönzők felajánlása

4. mozzanat Dokumentumok csatolása

4. mozzanat Dokumentumok csatolása

5. mozzanat Válaszadás szorgalmazása

5. mozzanat Nyomásgyakorlás

6. mozzanat Nyomásgyakorlás

6. mozzanat Válaszadás szorgalmazása

7. mozzanat Udvarias befejezés

7. mozzanat Udvarias befejezés

32. ábra A promóciós műfajokban található retorikai mozzanatok Bhatia (1993, 46-68.o.) alapjánⁱⁱ

Bhatia szerint azonban bizonyos fokú rugalmasság jellemzi a retorikai mozzanatok előfordulását és gyakoriságát a promóciós műfajokban. Továbbá, a retorikai mozzanatok nem törvénytörően esnek egybe a levél bekezdéseivel. Paltridge (1994: 295) is hasonló következtetésekre jutott és azt állítja, hogy „egy szöveg szerkezeti felosztására úgy kell tekintenünk, mint kognitív határookra, melyeket a megfelelő szóhasználat és a bevett szokások határoznak meg”.

3 Kísérleti rész: Az email kommunikáció kontextusa

Az üzleti emailek egy közép-európai vezető telekommunikációs cég adatbázisából származnak. A brit anyavállalat kihelyezett irodákat üzemeltet Ausztriában, a Cseh Köztársaságban, Lengyelországban, Szlovákiában és Magyarországon. Hazánkban 1999 óta vannak jelen a telekommunikációs piacon.

A cég fő tevékenységi köre testreszabott hang-, adat- és Internet szolgáltatás biztosítása vállalati szektoroknak, például pénzügyi szolgáltatóknak, vagy szállodáknak. A brit központ és a magyarországi leányvállalata közötti nagy

ⁱⁱ Bhatia promóciós műfaj modelljének fordítását a szerző készítette.

távolságból adódóan a menedzsment, illetve az alkalmazottak email útján tartják egymással a kapcsolatot.

3.1 A szövegek

A tíz véletlenszerűen kiválasztott üzleti email a telekommunikációs cég hatalmas adatbázisából származik. Két dologban azonban a kiválasztott emailek megegyeznek: először is mind a tíz email a brit központból érkezett a magyar leányvállalathoz; másodsor pedig az előbbi tényből fakadóan valamennyit angol anyanyelvű üzletember írta. Az Email műfaj modell (angolul: EGM) felállításához, majd kipróbálásához azért angol anyanyelvűek által írt emailek szolgálnak alapul, mert eredetileg Swales (1990) és Bhatia (1993) is angol nyelvű szövegeket használt modelljeik felállításakor.

Az üzletemberek anonimitásának megőrzése érdekében (a cégvezető kérésére) a levelezésben résztvevő cégeknek a nevét XXX-el jelöltem, és az emailek fejlécét eltávolítottam.

3.2 Az üzleti email formai jellemzői

Orlikowski és Yates (1994) szerint a szöveg formája és a benne lévő kommunikációs cél együttesen alkotják a műfajt. Ráadásul bizonyos műfajoknak olyan sajátos formájuk van, hogy már önmagában az elegendő műfaji besorolásukhoz. Szerintük a forma az azonnal észrevehető kommunikációs tulajdonságokra vonatkozik, melybe beletartozik a szöveg struktúrája, közvetítő közege, valamint annak nyelvi rendszere.

Az általam kiválasztott 10 emailről általánosságban az mondható el, hogy hosszúságukat tekintve 12-20 sorosak. A teljes korpuszban azonban találhatóak olyan üzenetek is, amelyek mindössze három szóból állnak: egy üdvözlésből, egy OK-ból és egy aláírásból. A kutatás megbízhatósága és validitása szempontjából azonban ezeket a rövid emaileket talán nem volna szerencsés a későbbiekben sem elemzésre kiválasztani, mivel a retorikai mozzanatokkal együttjáró nyelvi/pragmatikai jellemzők kevésbé írhatók le bennük. Itt jegyzem meg azt is, hogy a csatolt dokumentumok, mivel formai szempontból más műfajhoz tartoznak, és így torzítanák a kapott eredményeket, szintén nem szerepelnek az elemzésben.

Bár a fejlécek a fent említett okokból nem képezik az elemzés tárgyát, ezek alapvetően fontos kontextuális információkat tartalmaznak, pl. a feladó nevét, címét, a feladás időpontját, a téma megjelölését, esetleg további címzetteket. Ugyanezeket a formai jellemzőket fellelhetjük a cégek belső kommunikációjában alkalmazott memóban is. A fejléc Koltay (1997: 92) szerint, egyben a levéltörzs részét is képezi melynek következtében a megszólítás, amely a hagyományos levelezésben a levéltörzs kötelező eleme, teljesen el is maradhat (Bódi 2004). Ami a hagyományos levelezésben normaszegés, az emailben praktikus, hatékonyságra törekvő nyelvhasználat.

3.3 Az üzleti email tartalmi jellemzői

Az emailek formai jellemzőinek ismertetése után vessünk egy pillantást az emailekben leggyakrabban előforduló témákra. Az általam vizsgált kisméretű adatbázisban az üzletemberek a következő témákról írnak:

1. termékfejlesztés

(pl. *The main reason is that the product will be customised in the coming weeks...*)

2. dokumentum tervezet véleményezése

(pl. *I would appreciate your feedback on the draft document attached.*)

3. találkozó megbeszélése

(pl. *...left a message with your secretary about the possibility of setting up a meeting to inform you of the opportunities our company can offer XXX in Hungary.*)

4. üzletmenettel kapcsolatos információcsere

(pl. *you put in writing...; submit a pilot licence...; be kept informed...; find out...*)

5. engedélyeztetéssel kapcsolatos információk kérése

(pl. *I need confirmation from you now that XXX will have their approval from HIF.*)

6. lehetséges üzleti partner bevonása

(pl. *You ask quite understandably how Merlin could aid XXX in your business activity.*)

7. konkurens cég válaszelevelének megvitatása

(pl. *I would like to discuss the Mullon response, and agree how to proceed from here.*)

8. megállapodás aláírása

(pl. *It sounds like everything is ready to close/sign off this agreement.*)

9. éves terv megvitatása

(Pl. *Attached is a revised PR and Events calendar for Hungary for 2001.*)

10. új munkatárs bemutatkozása

(pl. *I joined XXX group before Christmas to take over group responsibility for the IT function.*)

A fenti példákból jól látható, hogy az üzenetekben előforduló témák igen változatosak és valószínű, hogy a teljes korpuszban számos egyéb téma is felbukkan. A következő részben azt vizsgáljuk meg, hogy az emailekben előforduló témákat milyen retorikai funkciókkal fejtik ki a beszélőközösség tagjai.

3.4 Az üzleti email retorikai funkciói

Ahogy Swales (1990) modelljében láthattuk, a tudományos cikkek bevezetőjének kommunikációs céljai retorikai mozzanatokban nyilvánulnak meg, melyek egyben meghatározzák a műfaj kognitív struktúráját és nyelvi kifejező eszközeit is. Ahhoz, hogy az üzleti emailek retorikai struktúráját meghatározzuk, szükséges tehát a rendelkezésünkre álló szövegek egészében megfigyelnünk az egyes kommunikációs célokat.

Az emailekben előforduló témákat kísérő kommunikációs célok közül valamennyi üzenetben három fő kommunikációs cél (zárójelben a vonatkozó emailek) fogalmazódik meg minden esetben. Ezek a következők:

- *információ nyújtás/kérés*
- *szívesség nyújtás/kérés (5)*
- *együttesen fordul elő az információ nyújtás/kérés; szívesség nyújtás/kérés (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10)*

A három kommunikációs cél közül, a legutóbbi, vagyis amikor egyszerre van jelen az információ nyújtás/kérés, illetve a szívesség nyújtás/kérés a leggyakoribb.

Ezen felül, számos egyéb, a fő kommunikációs célt kísérő retorikai funkció is megtalálható (jóllehet némelyik viszonylag kisebb gyakorisággal) az üzenetekben (ld: 1. táblázat).

Kommunikációs cél	Email szöveg száma
a) Megszólítás/üdvözlés	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
b) Korábbi kommunikációra utalás	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
c) Az üzenetírás célja	1, 2, 3, 5, 7, 10
d) Téma bevezetése	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
e) További információ nyújtása	1, 3, 4, 8,
f) Kérdés felvetése	2, 4, 7,
g) Bocsánatkérés	-
h) Magyarázat/tisztázás/megerősítés	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,
i) Véleményezés/javaslat	1, 2, 4, 6, 9, 10
j) Dokumentum/segítség kérése	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
k) Nyomásgyakorlás	5
l). Elkészítés/aláírás	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

1. táblázat Az angol nyelvű emailekben található kommunikációs célok

Crystal (2001) szerint a hagyományos levélírásnak az email kommunikációra gyakorolt hatása közül a megszólítás, illetve elkészítés a legáltalánosabb. Ebben az adatbázisban mindkét üdvözlésforma teljesen elkülönül az email törzsetől, amelyben

a fő kommunikációs célok fogalmazódnak meg, ezért ezek külön retorikai mozzanatok képeznek majd az elemzés során.

3. 4. 1 A retorikai funkciók szerkezeti felosztása

Mielőtt bármilyen megállapítást tennénk a szövegben található retorikai funkciókat illetően, először azt kell tisztáznunk, hogy milyen nyelvi/szintaktikai egység szolgál az elemzés alapjául. Ezeket az alapegységeket azután nagy körültekintéssel kell meghatároznunk, hogy a kutatás megalapozott, megbízható és megismételhető legyen (Firth 1935; Sinclair és Coulthard 1975).

Swales és Bhatia a retorikai funkciók megállapítására a mondatot vette alapul. Az üzleti emailek esetében azonban úgy tűnik, hogy egy-egy mondaton belül gyakran többféle kommunikációs cél is megfogalmazódik. Például abban az összetett mondatban, hogy *You will need to be sitting at your computer which is attached to the internet so that you can connect to the 'xxxBudapest' eWare application-* az első tagmondatban kérés, míg a másodikban a kérés indoklása fogalmazódik meg. Ezért a kommunikációs célok meghatározásához a mondatnál kisebb egységet, pl. a tagmondatot (angolul: *clause*) szerencsésebb választani. Biber és munkatársai (2002: 455) a tagmondatot a következőképpen határozták meg: „A tagmondat egy fontos nyelvtani szerkezeti egység, mely általában egy igéből, és más egyéb elemből: alanyból, tárgyból, állítmányi és határozói szerkezetből áll”.

4 Az Email műfaj modell (EGM)

Az adatok alapján az üzleti emailek négy fő retorikai mozzanatra oszthatók (ld: 3. ábra)

1. *A kommunikáció elindítása*
2. *Információ nyújtása*
3. *Információ/szívesség kérése*
4. *A kommunikáció lezárása*

A négy retorikai mozzanat közül az első és az utolsó mintegy keretbe foglalja a két közbülsőt, melyek magukban hordozzák az email valódi kommunikációs célját. A retorikai mozzanatokon belül további lépések különíthetők el (3. ábra).

1. Retorikai mozzanat	<i>A kommunikáció elindítása</i>
1. lépés	Üdvözlés
2. lépés	Korábbi kommunikációra utalás
3. lépés	Az üzenetírás célja
2. Retorikai mozzanat	<i>Információ nyújtása</i>
1. lépés	Téma bevezetése
2. lépés	További információ nyújtása
3. lépés	Kérdések felvetése
4. lépés	Bocsánatkérés
3. Retorikai mozzanat	<i>Információ/szívesség kérése</i>
1. lépés	Magyarázat/tisztázás/megerősítés
2. lépés	Véleményezés/javaslat
3. lépés	Dokumentum/segítség kérése
4. Retorikai mozzanat	<i>A kommunikáció lezárása</i>
1. Lépés	Aláírás/beosztás/céggazonosító

43. ábra Az Email műfaj modell(EGM)

Az 1. retorikai mozzanatban, *A kommunikáció elindításakor*, az üdvözlést követően, valamilyen fajta utalás történik az emailben egy korábbi beszélgetésre (személyes, telefonos, emailes) illetve az író rögtön rátér az üzenetírás céljára.

A 2. retorikai mozzanatban, az *Információ nyújtásában*, ahogy a neve is sugallja, az új, mindkét fél számára lényeges információcserére kerül sor. Ezen belül a téma bevezetésére, további információk nyújtására, kérdések felvetésére, illetve bocsánatkérésre is sor kerülhet lépések formájában.

A 3. retorikai mozzanat, *Információ/szívesség kérése*, a sikeres üzletmenet egyik legfontosabb eleme, melyben a tisztázatlan kérdések megvitatása, javaslatok felvetése, illetve a szükséges iratok megküldése szerepel.

Végül, a 4. retorikai mozzanat fejezi be a kommunikációt, ahol az elköszönésen kívül az író aláírása, beosztása is látható.

4.1 Mintaelemzés

Az elemzés során a retorikai mozzanatok (RM), a lépéseket (L)-lel jelöltem, a számok pedig az Email műfaj modellben is használt retorikai mozzanatok/lépések sorrendjét jelölik (ld: 4. ábra).

Tamas,-**RM1-L1**

I tried calling you this evening (Monday) **RM1-L2** but know that you are out of the office until tomorrow.-**RM1-L2**

I am planning to give initial user training over the phone.-**RM1-L3**

The main reason is that the product will be customised in the coming weeks-**RM1-L3**

and it makes more sense to train users on the final product.-**RM2-L2**

In the meantime, your input is very relevant to Budapest customisations.-**RM2-L2**

I would like to arrange an initial 1 hour user training session with you over the phone,-**RM3-L1** in which I explain the main features of the product.-**RM3-L1**

You will need to be sitting at your computer which is attached to the internet -**RM3-L2** so that you can connect to the 'xxxBudapest' eWare application.-**RM3-L1**

Additionally, I will send you our proposed customisations document,-**RM2-L2** so that I can explain this to you as well,-**RM3-L1** and begin to get some feedback from you on your requirements.-**RM3-L3**

If you consider the initial user training session over the phone useful,-**RM3-L2** similar sessions can be arranged with other users.-**RM3-L2**

Can you call me tomorrow Tuesday on 00-353-1-6187820 to arrange a time that is suitable for you.-**RM3-L3**

Regards,-**M4-L1**

Aileen-**M4-I1**

54. ábra Angol anyanyelvű üzletember által írt üzleti email retorikai elemzése

Az első retorikai mozzanatban a retorikai funkciók sorrendje egységes képet mutat: az üdvözlést a korábbi kommunikációra való utalás, illetve az üzenetírás célja követi.

A második mozzanatban az üzenetírás céljának további ismertetésére kerül sor, melyet további információk nyújtása kísér.

A harmadik mozzanat terjedelmét tekintve is a leghosszabb, melyben a felvetett téma további taglalását szívességek, javaslatok kérése követ. A lépések közül mind a három jelen van, noha ezek sorrendje ciklikusnak mondható.

Végül, a negyedik mozzanatban az email írója elköszön, és szignálja az üzenetet.

Az elemzésben használt szövegek alapján elmondható, hogy az Email műfaj modell alkalmas az üzleti email retorikai szerkezetének leírására.

5 A kommunikációs célok nyelvi megnyilvánulásai

Az üzleti emailek szerkezeti egységének vizsgálata után, most térjünk rá a makroegységeken belül található nyelvi síkokra. Amint láthattuk, az emailek jól körülhatárolt, megkülönböztethető részei meghatározott, tipikus nyelvi síkokat tartalmaznak, melyeket a megfelelő szövegrészekben a konvenciók szerint kívánatos használni.

a) Megszólítás/üdvözlés

Tamás, (1, 2)

Dear Mr. Balogh, (3)

Attila, (4, 7, 9)

Dear Bertelan, (5)

Dear Attila, (6)

Eszter, (8)

Attila, Tibor, Richard, (10)

b) Korábbi kommunikációra utalás:

I tried calling you this evening but...(1)

In my previous email I asked you to think about the sales process (2)

...this morning left a message with your secretary about... (3)

Got your message. (4)

Ref my email to XXX...(5)

Thank you very much for responding to my email. (6)

As we already discussed...(7)

c) Az üzenetírás célja:

The main reason is that the product will be customised in the coming weeks. (1)

I would appreciate your feedback especially if there is functionality missing...(2)

...the possibility of setting up a meeting...(3)

...could you or someone else within XXX please tell me without delay...(5)

... I would like to discuss the XXX response...(7)

I have made quick a few changes to dates and sequence...(9)

I joined XXX before Christmas to take over group responsibility for the IT function. (10)

d) Bevezetés:

I am planning to give initial user training over the phone.(1)

Attached is a DRAFT document containing some of the customisations...(2)

My name is XXX...(3)

As XXX is out of the office until later this week...(5)

You ask quite understandably...(6)

Hope you had an enjoyable, relaxing holiday! (7)

It sounds like everything is ready to close/sign off this agreement. (8)

Attached is a revised PR & Events calendar for Hungary for 2001. (9)

It was good to meet you at the Christmas party. I hope you enjoyed Christmas. (10)

e) További információ nyújtása:

...and it makes more sense to train users on the final product. (1)
In the meantime, your input is very relevant to Budapest customisations. (1)
Additionally, I will send you our proposed customisations document, so that I can explain this to you as well, and begin to get some feedback from you on your requirements. (1)
...and time to market with our state-of-the-art facilities.(3)
...and that XXX would like to be kept informed by the HIF...(4)
...and it has been approved by N. és T.(8)

f) Kérdés felvetése:

...what items you want to store about the sale that has been made. (2)
Are the 3.5G and 26G the frequencies being used by any other operators?(4)
What are they „protected” for by the gov. regulation?(4)
Do you have a copy of these? (7)

g) Bocsnatkérés

----- Nem volt példa rá az elemzett szövegekben.

h) Magyarázat/tisztázás/megerősítés

...and it makes more sense to train users on the final product.(1)
..in which I explain the main features of the product. (1)
Note that once a sales has been made...(2)
...in order for us to better understand your needs..(3)
Frank and Jim put together the info you have asked for...(4)
I need confirmation from you now..(5)
Obviously, when we meet, we can talk about this in more detail. (6)
They will be relevant for timescales...(7)
In fact they have the document ready for signing from the time they all turned up...(8)
...but will wait until Zoltan starts...(9)

i) Véleményezés/javaslat:

If you consider the initial user training session over the phone useful, similar sessions can be arranged with other users. (1)
I would appreciate your feedback especially if there is functionality missing that you can point out to me. (2)
I suggest that you put in writing to the HIF that XXX would like permission to use these...(4)
Could I suggest either the 15th or 16th August at your offices. (6)
Please let me know if anything that I have changed poses a problem for you. (9)
...I would appreciate all information on open issues...(10)

j) Dokumentum/segítség kérése

If you have any question, please give me a call. (2)
...or phone when you have a chance! (3)
If you know what frequencies are used by other operators, send it over. (5)
Could you let me have a rough translation of their letter please? (7)

...can you get the list that Csaba has agreed with XXX...(8)
Could you please review and distribute to the relevant people...(10)
I would appreciate all information on open issues...(10)

k) Nyomásgyakorlás

I will have to take immediate alternative actions,...(5)

l). Elköszönés/aláírás

Regards, Aileen (1)
Thanks, Aileen (2)
Sincerely, Alan H. (3)
Thanks, Wendy (4, 7)
I await hearing from you by return. (5)
Regards, Wendy H. (5)
Kind regards, Daniel (6)
See you tomorrow night! N. Morgan P. (9)
Happy New Year. Regards, Catherine S. (10)

6 Eredmények

Bódi (2004) megfigyelésétől eltérően, mind a tíz emailben (a) megszólítják a címzettet, mely leggyakrabban a vezetéknevből áll, de néhány esetben a megszólítás a üzleti levélben megszokott, *Kedves Balogh Úr*, formális alakot ölti.

Három email kivételével valamennyi üzenetben szerepel utalás a korábbi kommunikációra (b). Ez leggyakrabban a megszólítást követően az email elején található, de néhány esetben (2, 7) hátrébb sorolódnak. Ghadessy (1993) szerint minden egyes levél valamilyen módon kapcsolódik egy korábbihoz egy ún. referencia sossal, kivéve az első levelet, ahol ez természetesen hiányzik. Érdekes megemlítenünk azt is, hogy az üzenetírás céljára nem minden esetben kerül sor. Ennek az lehet az oka, hogy a fejlécben a téma megjelölése helyettesíti ezt.

A második retorikai mozzanatban az emailek írói majdnem minden esetben bevezetik a témát, azonban a téma kifejtése további információk nyújtásával már jóval ritkábban fordul elő. Az információcseréhez szükséges kérdések felvetése erre az adatbázisra nemigen jellemző; bocsánatkérésre pedig egyetlen példát sem találtam (Ezt a kategóriát azért tartom mégis a modellben, mert a teljes adatbázisban jónéhány esetben találni rá példát).

A harmadik retorikai mozzanat az üzleti ügyek világosabbá tételével, vagyis a korábbi megállapodások tisztázásával kezdődik. Ezt követően a partner véleménye, javaslata tükröződik az emailekben. Ahogy már korábban utaltam rá, az emailek fő kommunikációs céljai között szerepel a szívességkérés, ezért nem meglepő, hogy itt is valamennyi üzenetben találhatunk példát hiányzó dokumentumok, vagy egyéb segítség kérésére.

Érdekes megfigyelni azonban azt, hogy a nyomásgyakorlás, mint kommunikációs funkció, mindössze egy esetben fordult elő az általam vizsgált üzenetekben.

Az utolsó retorikai mozzanatban az email írók minden esetben elköszöntek, és aláírták az üzeneteket.

7 Összegzés

A jelen előtanulmány eredményei azt mutatják, hogy az EGM modell alkalmas az üzleti email-ek retorikai/műfaji elemzésére. Mivel kísérleti jelleggel és kis adatbázison állítottam fel és teszteltem az EGM modellt, nem kizárt, hogy egy nagyobb adatbázis elemzésekor a modell korrekcióra, módosításra szorul. Bizonyos retorikai funkciók elképzelhető, hogy kisebb jelentőségük miatt kiesnek, ugyanakkor más funkciók pedig beillesztődnek.

Ami a retorikai funkciók nyelvi megnyilvánulásait illeti, a fent említett példák igazolják, hogy egy-egy retorikai funkciót többféle nyelvi eszközzel is kifejezhetünk. Ezek sokféleségére fontos felhívunk a szakmai nyelvet oktató tanárok figyelmét.

Irodalom

- Baron, N. S. 2000. *Alphabet to Email. How written English evolved and where it's heading*. London: Routledge.
- Baron, N. S. 2002. Who sets e-mail style? Prescriptivism, coping strategies, and democratizing communication access. *The Information Society* Vol. 18, 403–413.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing Genre*. London: Longman
- Biber, D., Conrad, S. Leech, G. 2002. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Pearson.
- Bódi, Z. 2004. *A világháló nyelve. Internetezőők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Collot, M., Belmore, N. 1996. Electronic Language: A New Variety of English. In: S. Herring (szerk.) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 13-28.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. R. 1935. The Technique of Semantics. In: J. R. Firth (szerk.) *Papers in Linguistics* 1934-51. London: Oxford University Press.
- Gains, J. 1999. Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. *English for Specific Purposes* Vol. 18. No. 1. 81-101.
- Gimenez, J. C. 2005. Unpacking Business Emails: Message Embeddedness in International Business Email Communication. In: M. Gotti and P. Gillaerts (szerk.) *Genre Variation in Business Letters. Linguistic Insights: Studies in Language and Communication*. Bern: Peter Lang. 235-255.
- Gimenez, J. C. 2000. Business E-mail Communication: Some Emerging Tendencies in Register. *English for Specific Purposes* Vol.19. No. 3. 237-251.
- Károly, K. (2007, megjelenés alatt). *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Koltay, T. 1997. Az e-mail üzenetek pragmatikai jellemzőiről. In: Petőfi S. J., Békés I., Vass L. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan 10*. Szeged, JGYTF. 91-97.
- Mallon, R., Oppenheim, C. 2002. Style Used in Electronic Mail. *Aslib Proceedings* Vol. 54 No. 1. 8-22.

- Orlikowski, W., Yates, J. 1994. Genre repertoire: the structuring of communicative practices in organizations. *Administrative Science Quarterly* Vol. 39. 541-74.
- Pajzs, J. 1996. Az elektronikus levelezés mint a kommunikáció új fromája. In: Terts, I. (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. JPTE-PSZM Project programiroda. 208-212.
- Paltridge, B. 1994. Genre Analysis and the Identification of Textual Boundaries. *Applied Linguistics* Vol. 15. 287-299.
- Sinclair, J. M., Coulthard, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.