

AKADÉMIAI NYELVÉSZETI KONFERENCIA

III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia



MTA Nyelvtudományi Intézet
Budapest, 2009. február 6.

III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia

Budapest, 2009.02.06.

Szerkesztette: Váradi Tamás

Lektorálta:

Balaskó Mária

Fenyvesi Anna

Fóris Ágota

Gósy Mária

Károly Krisztina

Klaudy Kinga

Markó Alexandra

Navracsics Judit

Prószéky Gábor

Váradi Tamás

Technikai szerk.: Kuti Judit, Mittelholcz Iván

ISBN 978 963 9074 50 7

Kiadja: MTA Nyelvtudományi Intézet

Budapest, 2009.

Tartalomjegyzék

Bata Sarolta <i>A társalgás fonetikai jellemzőinek alakulása a beszélők életkorának függvényében....</i>	3
Jablonkai Réka <i>Lexikai csoportok az angol sajtónyelvben és EU szaknyelvben.....</i>	13
Jordanidisz Ágnes <i>A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata</i>	28
Kétyi András <i>IKT eszközök pedagógiai célú hatásvizsgálata a Budapesti Gazdasági Főiskola német nyelvi csoportjaiban</i>	38
Mátis Bernadett <i>Bázislabda, alaplabda? – a baseball nyelvének terminológiai kérdései</i>	57
Mátyus Kinga <i>Az inessivusi (bVn) nyelvtani szerepei</i>	69
Nagy Judit <i>Magyar nyelvtanulók angol lexikai hangsúlyának akusztikai vizsgálata.....</i>	87
Neuberger Tilda <i>Óvodáskorú gyermekek szóaktiválásának funkcionális vizsgálata</i>	97
Neumayer Dénes <i>Tudományos közlemények a fizikában: műfaj alapú vizsgálat.....</i>	109
Papp Gyula <i>Felülgyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési módszerek összehasonlítása</i>	123
Pénzes Tímea <i>Ünnepnapok és történelmi események – magyar, német és cseh lexémák kontrasztív összehasonlítása</i>	131
Rác Szilárd <i>Kettős modalitású kétnyelvűség. Kontaktusjelenségek szociolingvisztikai vizsgálata siketeknél.....</i>	141
Sólyom Réka <i>Megértési stratégiák és attitűdök neologizmusok értelmezésében</i>	152
Szabó Tamás Péter <i>Normatív viselkedés kialakulása a nyelvhasználatban</i>	167
Vincze Veronika <i>Főnév + ige szerkezetek a szótárban.....</i>	179

A társalgás fonetikai jellemzőinek alakulása a beszélők életkorának függvényében

Bata Sarolta

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
batarolta@gmail.com

Kivonat: A beszédalkalmazkodás számos aspektusát vizsgálták a nemzetközi szakirodalomban, a magyarban azonban még kevésbé kutatott terület. A társalgás a legtermészetesebb és legáltalánosabb beszédhelyzet, amelyben fokozottan jelenik meg a beszédpartnerhez való alkalmazkodás szükségessége. Jelen tanulmányban a társalgást fonetikai szempontból elemeztük, elsősorban a társalgás alapegységeinek, a beszédlépéseknek és a beszélőváltásoknak a hangtani jellegzetességeit vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy a beszélgetésben részt vevők életkora hatással van a megszólalási jog birtoklásának időtartamára, a beszélőváltások módjára, a hallgatások időtartamára, valamint az egyszerre beszélések megjelenési formáira. A tanulmány emellett rámutat arra, hogy az életkor mellett számos további tényező befolyásolhatja a beszédalkalmazkodás megjelenését a társalgásban.

1 Bevezetés

A nyelvészet pragmatikai fordulata óta mindinkább teret nyerő megállapítás, hogy megnyilatkozásaink megformálásánál törekszünk arra, hogy a beszédhelyzetnek (a helynek, az időnek, a beszédpartnereknek, a beszéd céljának, stb.) megfeleljünk. Mindennapi tapasztalatunk például, hogy a beszédpartner (vélt) igényeihez igazítjuk a kommunikációnkat. Ismeretes, hogy az idős beszélők esetében a beszédfeldolgozás folyamata lassul, illetve pontatlanabbá válik több tényező – pl. a hallás romlása – miatt (vö. Menyhárt 2001), és ezért a velük való kommunikáció során igyekszünk beszédünk szupraszegmentális jegyeit ennek megfelelően alakítani, többek között lassabban beszélni és pontosabban artikulálni. A nemzetközi szakirodalomban már a beszédpartnerhez való alkalmazkodás számos fonetikai aspektusát vizsgálták. Bell 1984-es összefoglaló munkájában ad átfogó képet a hallgatóhoz való alkalmazkodás kutatásának addigi eredményeiről. Modellje hallgatóközpontú elgondolásnak (audience design) nevezhető, alap gondolata, hogy a stílus változása a beszédhez köthető személyekhez tényezőiből vezethető le. Tehát a beszélő igazodni igyekszik a címzethez (addressee), sőt beszédére még azok a személyek is hatással vannak, akik nem címzettjei az üzenetnek, de valamilyen módon meghallják azt: a vendéghallgatók (auditor), akikről tudja, hogy hallják, és akik fontosak a beszélő számára.

A beszédalkalmazkodás egyik legkutatottabb területe a gyermekekhez szóló beszéd (vö. Sundberg 1999, Liu et al. 2003, magyarra Kátainé Koós 1998), az összes vizsgált nyelvben a beszélők fonetikailag eltérően beszéltek a gyermekekhez, mint a felnőttekhez (általában megnyúltak a magánhangzók, az alaphangmagasság magasabb lett, a hangterjedelem megnőtt, a dallammenetek megváltoztak). Nemcsak a

beszédpartner, hanem a beszélő életkora is hatással van a beszélgetésben megjelenő alkalmazkodásra, Horton és Spieler (2007) tanulmánya szerint a memóriakapacitás és -aktiválás nehézségei miatt az idősek nehezen tudnak alkalmazkodni a beszédpartnerhez.

A szóbeli szövegtípusok közül a társalgásban fokozottan jelenik meg a beszédpartnerhez való alkalmazkodás szükségessége, hiszen a társalgás interaktív nyelvi aktivitás, amelynek megvalósulásához két vagy több személy szükséges, és mindegyiküknek lehetőségük kell, hogy legyen az aktív részvételre (vö. Iványi 2001). Szerkezete sajátosságos szabályokból, szabályrendszerekből és konvenciókból épül fel, együttműködést feltételező szóbeli tevékenység (vö. Grice 1975), a beszélgetés menetét nemcsak az adott pillanatban beszélő fél határozza meg, hanem a hallgató is aktív formáló szerepet tölt be visszajelzéseivel, közbeszólásaival, a témától való eltérésekkel, közbekérdezéssel, így a társalgás egyik legfőbb jellemzője az újraszabályozás állandó jelenléte (vö. Boronkai 2008). A társalgás létrejöttének szabályaival elsősorban a diskurzuselemzés, illetve a konverzációelemzés foglalkozik (pl. Iványi 2001, Jakusné Harnos 2002, Hámori 2006, Boronkai 2006, 2008) a vizsgálatok központi területei a társalgás sajátosságaiból következő jellemvonások: a beszélőváltás, a szekvenciális rend és a javítási mechanizmus szabályai. A beszélőváltás (beszédlépésváltás, turn-taking) annak problémájának a megoldása, hogy a beszélők valamilyen rendszer szerint beszéljenek, ne egyszerre. A társalgás alapegysége a beszédlépés (forduló, turn), amely során a társalgás egy résztvevője beszél, amíg át nem adja, vagy át nem veszik tőle a megszólalás jogát. A lehetséges helyen megtörténik a beszélőváltás, az addigi beszélőtől az egyik beszédpartner átveszi a szót. Az átadásra alkalmas helyet általában a beszélő jelzi verbális, prosódiai (dallammenet, tempóváltozás, szünettartás) vagy nonverbális eszközökkel. A következő beszélő kijelölése létrejöhet kiválasztással (az addigi beszélő választja a következőt), illetve önkiválasztással (az kapja meg a forduló jogát, aki először szólal meg), ha pedig egyik sem történik, az eredeti beszélő folytathatja a beszédlépését (Iványi 2001: 77).

A társalgás hangtani jellemzőinek leírása is megkezdődött már, a legértékesebb eredmények elsősorban a társalgás – monologikus szövegekkel összetett – szünetezési jellegzetességeiről, a hümmögések mintázatairól, illetve a beszélőváltások típusairól születtek (Markó 2005, 2006, 2007)

Kutatásunkban a társalgás fonetikáját a beszédalkalmazkodás szempontja alapján elemezzük. Feltételezzük, hogy a beszédpartnerhez való alkalmazkodás megjelenik a beszéd szupraszegmentális jegyeiben, különösen a temporális sajátosságokban. Korábbi vizsgálatunk szerint a beszédpartner életkora hatással van a beszélő beszédének időszerkezeti mintázataira (beszédtempó, szünetezési jellegzetességek), a különböző beszédműfajokban más-más módon, a legjelentősebb életkorhoz való alkalmazkodás a felolvasás és az instrukciók esetében jelent meg (Bata és Grácsi 2009). Jelen kutatásunkban a társalgásra jellemző sajátosságokat vizsgáljuk, elsősorban a társalgásban való részvétel fonetikai aspektusait, azaz beszédlépések és a beszélőváltások jellegzetességeit. Hipotézisünk szerint másféle mintázatok alakulnak ki a fiatalok közötti beszélgetésekben, és akkor, ha idős beszédpartner is részt vesz a társalgásban. Feltételezzük, hogy az idős beszédpartnerek nagyobb részben fogják birtokolni a megszólalás jogát, mint fiatalok, mivel tőlük ritkábban veszik át a szót a nyelvi udvariasság szabályai miatt. A szóátvétel módjában is különbségeket várunk: idős beszédpartner esetén hosszabbak lesznek a társalgásban megjelenő hallgatások, az időskori és az eltérő szociolektusokból adódó beszédfeldolgozási nehézségek

miatt. A fiatal beszédpartnerek közötti társalgásban gyakoribb lesz az egyszerre beszélés, hiszen idős beszélgetőtárs esetén a szóátvételnak ez a módja udvariatlannak minősülne.

2 Kísérleti személyek, anyag és módszer

Elemzésünkhöz a BEA magyar spontánbeszéd-adatbázis (Gósy 2008) 6 felvételének háromszereplős társalgás részét használtuk fel. Az adatbázis különböző műfajú szóbeli szövegeket tartalmaz: mondat-visszamondást, spontán monológokat, interpretált beszédet, társalgást. Az adatközlők minden egység során ugyanazzal a felvételvezetővel beszélgetnek, illetve a társalgásban részt vesz egy harmadik személy is. A társalgás rendszerint a negyedik beszédegység, tehát eddigre a beszélők megszokták az interjú-helyzetet, tehát várhatóan a hétköznapi beszélgetésekhez hasonló interakciók jönnek létre.

A társalgás irányítója mindegyik felvétel esetében ugyanaz a 27 éves nő, az első beszédpartnert életkora alapján választottuk ki: három fiatal (22 éves nő, 25 és 27 éves férfi), és három idős (71 és 70 éves nő, 71 éves férfi) személyt. A beszélgetésben részt vevő harmadik személy minden esetben fiatal nő volt, öt felvétel során egy 27 éves, négy felvétel esetében pedig egy 25 éves, mindketten a felvételvezető kollégái. A beszélgetés résztvevőit a társalgásban betöltött szerepük szerint nevezzük meg: a beszélgetés irányítója a *felvételvezető*, a vizsgálat fő változója, az életkor alapján kiválasztott *adatközlő*, és a társalgást segítő *3. beszélő*.

A társalgásokra az ábrákon az adatközlők életkora és neme szerint hivatkozunk: 1. FN (fiatal nő), 2. FF (fiatal férfi), 3. FF, 4. IN (idős nő), 5. IN, 6. IF.

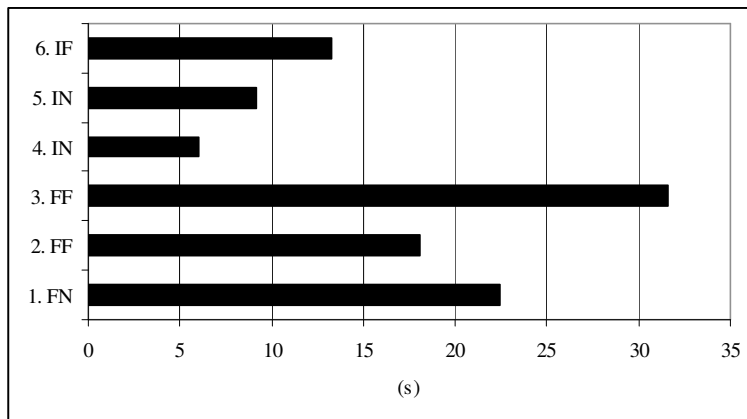
A felvételeket a Praat 4.6-5.1 szoftverrel annotáltuk, megmértük a társalgásokban az egyes beszélők beszédének arányát, beszédlépéseik (turn, forduló: a társalgás alapegysége, amelynek során az egyik résztvevő beszél, ameddig át nem adja vagy át nem veszik tőle a szót) hosszát. Elemeztük a szóátvételek (turn-taking, beszélőváltás, beszédlépésváltás) típusait, azaz annak a módját, hogy a társalgásban hogyan váltják egymást a beszélők, hogyan alakul ki annak a rendje, hogy melyik résztvevőé a szó. Az egymás utáni két beszélő fordulója között rendszerint hallgatás jön létre, de gyakran előfordul az is, hogy a második beszélő az első beszélő turnje közben, illetve az első forduló befejezése előtt megszólal. Kimértük a hallgatások időtartamát, és az egyszerre beszéléseket csoportosítottuk funkciójuk szerint. Leíró statisztikai elemzéseket az SPSS 16.0 programmal végeztük.

3 Eredmények

3.1 A társalgások időtartama, a beszélés jogának megoszlása

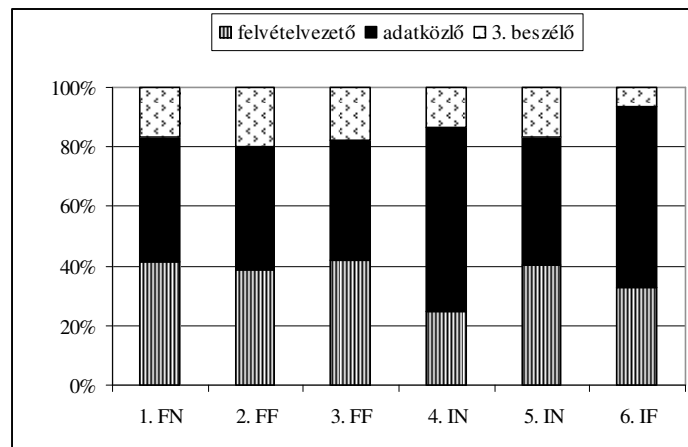
A társalgások időtartama a fiatalokkal való beszélgetés esetében jelentősen hosszabb, mint akkor, amikor idős személy a beszélgetés egyik résztvevője: a fiatalok közötti beszélgetések átlagosan kétszer hosszabbak (1441,82 s), mint az idős beszédpartner jelenlétében (638,9 s) (1. ábra). Az időtartambeli különbség abból adódhat, hogy a fiatalok közötti beszélgetés során a felvételvezető könnyebben talál a társalgás

elindításához olyan témát, amely mindenkit érint, valamint a beszélgetés folyamán gyakoriak a témaváltások, egy beszélgetés alatt számos témát megvitatnak. Ezzel szemben a két fiatal és egy idős személy közötti interakcióra jellemzőbb az, hogy a felvetett témához ragaszkodnak, arról mondják el a véleményüket, kevés a témaváltás.



1. ábra. A társalgások hossza (másodpercben)

Kiszámítottuk, hogy a társalgás résztvevői milyen mértékben járultak hozzá a beszélgetéshez, azaz a társalgás teljes időtartamának hány százalékában birtokolták a beszélés jogát (2. ábra). Ez a beszédjellel kitöltött szakaszok, illetve a saját szünet (két olyan beszédszakasz közötti szünet, amelyben az adott személy beszél, tehát nem történik szóátvétel) időtartamának összegét jelenti. Minden esetben az adatközlő beszélt a legtöbbit, 38% és 64% között birtokolta a beszélés jogát. Ennek oka lehet, hogy a felvételvezető és az adatközlő között a korábbi felvételi egységek során már kialakult egy hallgatolagos szabályrendszer, amely szerint a felvételvezető csak irányítja, segíti a beszélgetést, az adatközlő pedig kifejti a véleményét. A társalgásban természetesen valamennyire módosul ez a felállás, hiszen csatlakozik a beszélgetéshez egy harmadik személy, illetve az interjú-helyzetet felváltja egy kevésbé hierarchikus beszédhelyzet. A felvételvezetőre vonatkozó adatok 25% és 43% között szórtak, a legkevesebbet minden esetben a 3. beszélő beszélt, a társalgás 6-18%-át töltötte ki. A 3. személy háttérbe szorulását magyarázhatja, hogy a felvételvezető és az adatközlő már a háromszereplős társalgás előtt dialógust folytattak, amely során ismerőssé váltak. Ezt támasztja Douglas-Cowie (1978) eredménye, aki egy interjú első órájából és második órájából vett minta alapján azt találta, hogy az idő előrehaladtával, ahogy a beszédpartnerek ismerőssé válnak egymás számára, összeszoknak, és ez jelentősen befolyásolja beszédük stilisztikai jegyeit. Az adatközlők életkorának függvényében eltérések mutatkoztak a beszédjog birtoklásának tekintetében: az idős adatközlők nagyobb arányban tarthatták maguknál a szót, a legnagyobb arányban a 6. társalgás (6. IF) idős férfi adatközlője beszélt, szívesen és sokat társalgott a felvetett témáról, sőt egy idő után átvette az irányító szerepét, ő jelölt ki újabb témákat.



2. ábra. A beszédpartnerek megszólalásainak aránya az egyes társalgásokban

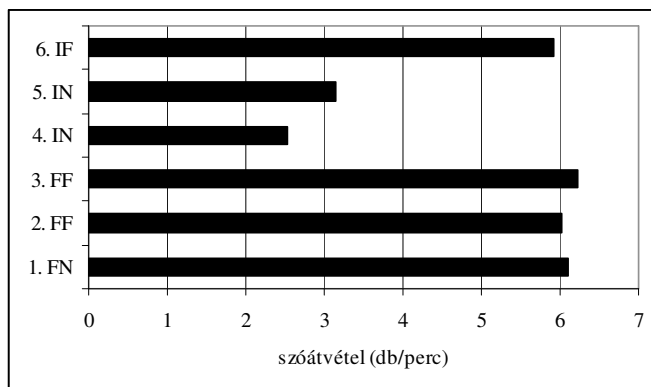
3.2 A beszédlépések és a beszélőváltások jellegzetességei

Az előzőekben láttuk, hogy az egyes beszédpartnerek eltérő mértékben birtokolták a szót, ennek alapján azt várnánk, hogy korrelál a beszéddel töltött idő tartama a megszólalások számával, azaz a saját fordulókkal. A feltevés csak részben igazolódik, a 3. beszélő megszólalásai képezik minden esetben a legkevesebb beszédlépést, de az adatközlő és a felvételvezető fordulónak aránya fordítottan alakul, mint a beszéddel töltött idő tartamának esetében, azaz a legtöbb forduló a felvételvezetőhöz köthető (az összes forduló mintegy 43%-a). Ez annak köszönhető, hogy a felvételvezető az irányító szerepét tölti be, tehát gyakran hoz létre rövid turnókat: kérdéseket, a figyelmét jelző visszacsatolásokat ('igen', figyelem-jelző hümmögések). Az 5. társalgás (5. IN) során az adatközlő fordulói mindössze 20%-át teszik ki az összes beszédlépésnek. A 6. beszélgetés (6. IF) során a háromszereplős társalgás egy idő után kvázi dialógussá változik a felvételvezető és az adatközlő közös érintettsége miatt (közös szülőváros), így a 3. beszélő az összes beszélőváltásnak mindössze 5%-át tudhatja magáénak.

A beszédlépésváltás a társalgás egyik legjellemzőbb sajátossága, a társalgások időtartamának eltérő volta miatt összehasonlításként nem a szóátvételek számát közöljük, hanem azt, hogy a társalgás során percnként hány beszélőváltás történt. A három fiatal közötti beszélgetésekben gyakrabban került sor a beszélőváltásra, percnként átlagosan 6,6-szor, az idős adatközlők részvétele esetén pedig percnként átlagosan 5,96-szor, azonban a 6. társalgás kivételnek számít, itt a fordulók száma kiemelkedően magas, ennek oka az, hogy az adatközlő átvette az irányító szerepét, és rendkívül sokszor adja át önként a megszólalás jogát, azaz jelöli ki kérdéssel a következő beszélőt.

Feltételeztük, hogy az idősebb adatközlőktől ritkábban veszi át a szót a többi beszélő, mint a fiataloktól. Az udvariassági szabályok megkívánják, hogy idősebb beszédpartnerünket ne szakítsuk félbe, engedélyezzünk számára hosszabb beszédlépéseket. Ez a hipotézisünk igazolódott, míg a fiatal adatközlőket beszélésük folyamán percnként átlagosan 6-szor szakították félbe, addig az időseket mindössze 4-szer (3. ábra). A 6. társalgás (6. IF) eltér a többi idős adatközlővel készült

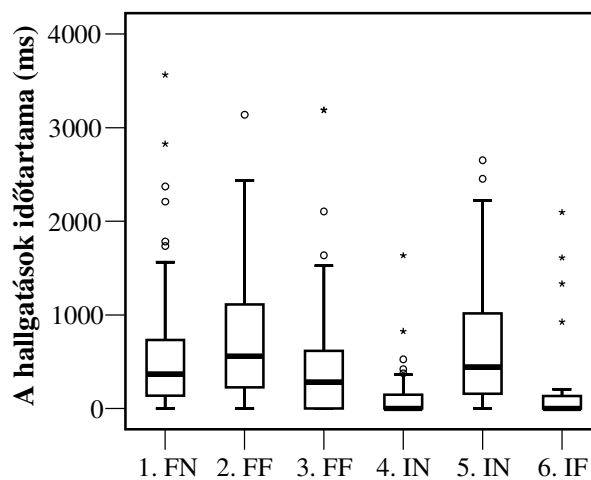
társalgástól, az egy percre eső beszélőváltások száma megközelíti a fiatalok közötti beszélgetésekben kiszámított értékeket. Ebben a beszélgetésben a leggyakrabban nem átveszik a szót az idős adatközlőtől, hanem saját maga adja át a beszélés jogát külválasztással, sok kérdést tesz fel beszédpartnereinek.



3. ábra. Az adatközlőktől való szóátvételek száma az egyes társalgásokban

3.3 A hallgatások

A társalgási egységek közötti átmenetet is elemeztük, azaz annak a módját, hogy a következő beszélő hogyan veszi át a szót az előzőleg szólótól. A beszélőváltásokat temporális adataik alapján mutatjuk be: a két beszélőlépés között legtöbbször hosszabb-rövidebb hallgatás jön létre, amelyeket különböző hangjelenségek tölthetnek ki részben vagy egészében (nevetés, torokköszörülés, sóhaj, stb.). Az is gyakran előfordul, hogy a két beszélőlépés közötti hallgatás éppen 0 ms, azaz a beszélőpartner pontosan a korábbi beszélő fordulójának befejeztekor kezdi el a saját beszélőlépését. A szóátvétel sajátos típusa, amikor a második beszélő még azelőtt elkezdi beszélni, mielőtt az első beszélő befejezte volna a saját fordulóját, így egyszerre beszélés jön létre. A hallgatások szórását és mediánját mutatja be a 4. ábra. A fiatal beszélőpartneres társalgás során a nagyobb a szórás, mivel a beszélgetésekben nagyobb mértékben fordulnak elő hosszú, 1500-2000 ms feletti szünetek. Az 5. társalgás hallgatás-időtartamainak eloszlása a fiatalok közötti beszélgetésre hasonlít. Ennek oka, hogy a beszélgetés során a fordulók 80%-át a felvételvezető és a 3. személy, azaz két fiatal birtokolta, tehát a társalgásban megjelenő hallgatások hossza leginkább a kettejük fordulója közötti jelkimaradásokat jelenti. A korábbi kutatások szerint (Markó 2006) a hallgatások hosszát jelentősen befolyásolja az egyéni toleranciaküszöb, azaz egyénileg változó lehet, hogy mennyi idő után érezzük azt, hogy meg kell szólalni, mert a hallgatás kínossá válik. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a beszélőpartneres eltérő életkora esetén alacsonyabb az az időtartam, ameddig még toleráljuk a hallgatást, rövidebb idő után érezzük azt, hogy muszáj megszólalni.



4. ábra. A hallgatások időtartamának eloszlása (szórás és medián) az egyes társalgásokban

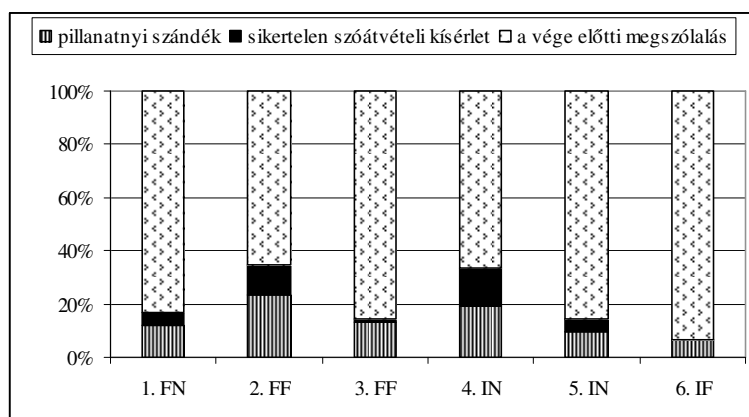
3.4 Az egyszerre beszélések

A beszélőváltások sajátos módja az egyszerre beszélés a társalgások teljes idejének 1,7-3,2%-át tette ki fiatal beszédpartnerek esetében, idős adatközlő részvételekor pedig 2,2-3%-át fordult elő, azaz az egyszerre beszélések mennyisége a társalgás során nem életkor-függő, feltételezéseink szerint sokkal inkább meghatározzák egyéb körülmények, például a beszélgetésben részt vevők száma. Ezt bizonyítja, hogy Markó (2006) kutatásában a négyszereplős társalgás során az egyszerre beszélések időtartamának aránya az összes beszédidőhöz képest mintegy háromszor magasabb volt (6,87%), mint a jelen vizsgálat háromszereplős társalgásaiban. A egyszerre beszélések átlagos időtartama 559-894 ms volt, az adatok 67 ms és 2421 ms között szórnak. A magasabb értékek fiatal adatközlő esetén gyakoribbak.

Az egyszerre beszélések létrejöttének különböző okai lehetnek, funkciójuk szerint különböző csoportokba oszthatjuk őket: a) egyszerre megszólalás: egyszerre két önkiválasztás történik, b) pillanatnyi reagálási szándék: a beszélő közléséhez való azonnali hozzáfűzés, a cél nem a beszélés jogának megragadása, csak az elhangzottakhoz való rövid hozzászólás, c) sikertelen szóátvételi kísérlet: a beszélő megpróbálja magához ragadni a szót, de az eredeti beszélő nem hagyja abba a saját fordulóját, emiatt a szóátvételi kísérlet meghiúsul, d) a vége előtti megszólalás: a következő beszélő már elég információhoz jutott ahhoz, hogy átvegye a szót, és az eredeti beszélő is hajlandó megválni beszédjogátólⁱ. Az első típus (egyszerre két önkiválasztás) létrejötte nem a beszélők szándékától függ, nem szakítják félbe egymást, hanem véletlenül éppen egyszerre szólalnak meg. Ezt a csoportot kihagytuk a további vizsgálatokból, mert arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan alakulnak azoknak az egyszerre beszéléseknek a típusai, amelyeknél szóátvétel történik, vagyis a korábbi beszélő közlésegyiségébe való beleszólás történik. Az egyszerre beszélések túlnyomó többsége (65-93%) az előbbi osztályozás szerinti d) csoportból kerül ki, vagyis a következő beszélő már elég információhoz jutott a megszólaláshoz, és a

ⁱ A felosztás a), b) és d) típusai Markó (2006) kategóriái.

korábbi beszélő meg is válik szóátvételi jogától (5. ábra). Gyakran fordul elő, hogy a kérdések lényege már elhangzott, a beszédpartner felkészült a válasszal, ezért a kérdés utolsó néhány szótagának lecsengését már nem várja meg, hanem elkezd a saját fordulóját, pl. A: *A városról is mondhatok?* F: *Persze, lehet* (félkövérrel jeleztük az egyszerre elhangzó részt). A pillanatnyi szándék motiválta a beszélőváltó személyt 7-19%-ban, a beszélgetés leggyakrabban egyetértő vagy kijavító szándékkal hozzáfűzött rövid egységek. Sikertelen szóátvételi kísérlet okozott egyszerre beszélést 0-11%-ban (az egyik beszélgetésben nem fordult elő ilyen jellegű egyszerre beszélés). A sikertelen szóátvételek csekély száma azt mutatja, hogy a beszélgetőpartnerek rendkívül együttműködők, legtöbbször teret adnak a többi beszélő szóátvételének. A beszédpartnerek életkorával leginkább a pillanatnyi szándék alapján létrejövő egyszerre beszélések mennyisége függ össze, minél inkább eltér a beszédpartnerek életkora egymástól, annál kevesebb lesz az ilyen jellegű egyszerre beszélés, ritkábban fűznek hozzá egymás közléséhez helyesbítő vagy egyetértő észrevételeket.



5. ábra. Az egyszerre beszélések típusai az egyes társalgásokban

Külön kategóriaként vettük számba azokat az eseteket, amikor pillanatnyi reagálás történik, de a reakció nem tartalmaz egységet, hanem a figyelem jelzésére szolgáló jelzés (*aha*, figyelemjelző funkciójú hümmögések). A külön vizsgálatát az indokolja, hogy más funkciójú közlésegységről van szó, ezek a szakaszok a visszacsatolásra szolgálnak, azaz jelzik a beszédpartnernek, hogy fent tartják folyamatosan a figyelmet, és ezek az egységek nem is mindig a beszédpartner fordulóján belül jelennek meg, hanem előfordul, hogy hallgatás előzi meg és/vagy követi őket. A különböző paraméterek okozta módosítások elkerülése végett azt vizsgáltuk, hogy az állandó beszédpartner (a felvételvezető) hányszor erősíti meg az adatközlőt, azaz a felvételvezető visszacsatolásai hogyan módosulnak a beszédpartner életkorának függvényében. Feltételeztük, hogy az idősebb személyeknél gyakoribb lesz a visszacsatolás, a beszélési kedv fenntartása végett. Kiszámítottuk, hogy a beszédpartner beszédideje alatt percenként mennyi megerősítés történik. Vizsgálatunk nem erősítette meg ezt a hipotézist, az adatok 3,4 és 6,4 db/perc között szórtak, a beszédpartner életkorától függetlenül. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a visszacsatolás sokkal kevésbé egyén- és beszédpartner-, mint inkább témafüggő.

4 Következtetések

Tanulmányunkban a társalgás fonetikai jellemzőit vizsgáltuk a beszélőpartnerek életkorának függvényében. A vizsgálat egy szociofonetikai kutatássorozat része, az első kutatások egyikeként elsődleges célja azon utak keresése, amelyeken el lehet indulni a beszédalkalmazkodás spontánbeszéd-beli megvalósulásának feltérképezéséhez.

A társalgás számos paraméterének alakulásánál meghatározó tényező volt a beszélőpartnerek életkora. A társalgások időtartama jelentősen hosszabb volt a fiatalok közötti beszélgetés során, mint akkor, amikor idős adatközlő is részt vett az interakcióban. Az eltérést az okozhatta, hogy az életkorban egymáshoz közelebbi beszélőpartnerek könnyebben találnak olyan témát, amelyben mindannyian érintettek, így az adatközlők szívesebben, hosszabban beszélnek, valamint az egymás közti beszélgetés során hajlamosabban a csapongásra, a gyakori témaváltásra, amely szintén megnyújtja a beszélgetések időtartamát. Egyes jellemzők alakulását a nyelvi udvariasság szabályai magyarázzák: nemcsak a témaváltásra, hanem a beszélőváltásra is gyakrabban kerül sor a fiatalok közötti beszélgetésben, és a beszélgetéseken belül az egyes résztvevőkre is igaz, hogy az idős embertől ritkábban vették át a szót, így nekik hosszabb fordulóik lettek, és kevesebbszer kényszerültek a szó átadására. Az idős beszélőpartnerek részvételekor csökken a hallgatások időtartama, rövidebb lesz az az időtartam, amíg a beszélőpartnerek elviselik, nem érzik kellemetlennek a jelkimaradást.

A társalgás egyéb sajátosságai a beszélgetésben betöltött szereppel magyarázhatóak: minden esetben az adatközlő beszélt a legtöbbit, valószínűleg a felvételek korábbi egységeiben kialakult központi szerepük eredményeképpen. A felvétel segítője, a társalgás 3. beszélője pedig újonnan érkezett a szituációba, ezért „idegenként” kevesebb lehetősége volt a megszólalásra. Az is beszéd szerep- illetve témafüggő sajátosság, hogy melyik beszélőpartner hány fordulóban kommunikál, egyesek hajlamosabbak a gyakori rövid megszólalásra, visszacsatolásra (pl. hümmögések), mint mások.

Hipotézisünkkel ellentétben a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egyszerre beszélések mennyisége nem függ a beszélőpartnerek életkorától. Azt vártuk, hogy az idős személyeknél kevesebb lesz az egyszerre beszélés, mivel az ő beszédükbe udvariatlan beleszólás, nem illik őket félbeszakítani. Azonban az egyszerre beszélések tipizálásánál azt láttuk, hogy az egyszerre beszélések nagy része együttműködést feltételez, nem pedig a versengés miatt jön létre.

A kutatás további kérdéseket vet fel a társalgás fonetikájára vonatkozóan, érdemes megvizsgálni, hogy a társalgás jellemzőinek alakulásában a beszélőpartnereknek milyen tulajdonságai játszhatnak szerepet (rang, ismerőség, stb.), illetve hogy hogyan befolyásolja a beszélgetésben részt vevők száma az interakció sajátosságait. Az egyéb szupraszegmentális tényezők (pl. dallammenetek) vizsgálata is értékes eredményekkel gazdagíthatja a beszédalkalmazkodás irodalmát.

A későbbi eredmények és a nemzetközi irodalomban olvasható eredmények összevetésével kirajzolódhatnak a kérdés univerzális, illetve kultúraspecifikus vonatkozásai is.

Irodalom

- Bata, S., Grácz, T. E. 2009. A beszédpartner életkorának hatása a beszéd szupraszegmentális jellegzetességeire. In: Keszler B., Tátrai, Sz. (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 74-83.
- Bell, A. 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13. 145-204
- Boronkai, D. 2006. A „genderlektusokról” egy szociolingvisztikai diskurzuselemzés tükrében. *Szociológiai Szemle* 2006/4. 64-87.
- Boronkai, D. 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I-II. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. évf. 3-4. szám. Elérhető:
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>,
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115>
- Gósy, M. 2008. Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. *Beszédkutató* 2008. 194-207.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. L. (szerk.) *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. New York: Academic Press. 41-58. [Magyarul: A társalgás logikája. In: Pléh, Cs., Síklaki I., Terestyéni T. (szerk.) 1997. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris. 213-228.]
- Douglas-Cowie, E. 1978. Linguistic code-switching in a Northern Irish village: Social interaction and social ambition. In: Trudgill, P. (szerk.): *Sociolinguistic patterns in British English*. London: Edward Arnold. 37-51.
- Hámori, Á. 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Kiadó. 157-181.
- Horton, W. S., Spieler, D. H. 2007. Age-Related Differences in Communication and Audience Design. *Psychology and Aging* 22. 281-290.
- Iványi, Zs. 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125. 74-93.
- Jakusné, Harnos É. 2002. A nyomtatott sajtó hírei a diskurzuselemzés szemszögéből. A diskurzuselemzés alkalmazása a nyomtatott sajtó kutatásában. *Magyar Nyelvőr* 126. 142-56.
- Kátainé, Koós I. 1998. Kommunikációs keret az első évben: intonáció – gögicsélés. *Beszédkutató* '98. 58-67.
- Liu, H. M., Tsao F. M., Kuhl P. K. 2003. Speech Input to Infants: The Acoustic-phonetic Characteristics of Infant-directed Speech in Mandarin Chinese. In: Solé, M. J., Recasens, D., Romero, J. (szerk.) *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences. Barcelona 3–9 August 2003*. 901-904.
- Markó, A. 2005. „Szavak nélkül”. Nonverbális vokális közlések fonetikai elemzése. *Magyar Nyelvőr*. 129. 88-104.
- Markó, A. 2006. Beszélőváltás a társalgásban. Elérhető:
http://fonetika.nytud.hu/letolt/ma_2.pdf
- Markó, A. 2007. A társalgás hangtana. *Magyar Tudomány* 167. 54-57.
- Menyhárt, K. 2001. Életkori tényező a szövegértésben. *Beszédkutató* 2002. 73-89.
- Sundberg, U. 1999. Quantity in infant-directed speech. In: *Proceedings of the ICPHS 99*. 2189-2191.

Lexikai csoportok az angol sajtónyelvben és EU szaknyelvben

Jablonkai Réka

ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola
rjr@uni-corvinus.hu

Kivonat: A lexikai csoportokat, mint a többszavas lexikai egységek egy formáját Biber és Conrad (1999) különböző regiszterek korpuszos elemzése alapján a leggyakrabban előforduló három vagy többszavas szósorként határozta meg. A kutatás az angol EU témájú sajtónyelvben és szaknyelvben vizsgálta a lexikai csoportok gyakoriságát, nyelvtani szerkezetét és szövegben betöltött szerepét. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyakoriságon alapuló megközelítés jól alkalmazható az EU témájú írott regiszterek nyelvi sajátosságainak vizsgálatára is. Az angol EU szaknyelvi regiszterre vonatkozó elemzések azt találták, hogy abban több ígés szerkezetet tartalmazó lexikai csoport van, jelentősen több a szövegszervező és logikai kapcsolatot kifejező lexikai csoport és csak ebben a korpuszban található olyan lexikai csoport, melynek szerepe utalás a szöveg más részeire vagy egy másik szövegre. Az EU témájú sajtónyelvi és EU szaknyelvi regiszterek között megállapított eltérések azt mutatják, hogy az EU szakemberek felkészítéséhez nem elegendő angol nyelvű, EU témájú újságcikkek feldolgozása, hanem szükséges az EU intézmények által kiadott angol szövegekre jellemző nyelvhasználat bemutatása, melyhez kiindulópontként felhasználható a kutatásban feltárt lexikai csoportok gyűjteménye.

1 Bevezetés

Az Európai Unión belüli nyelvhasználat kérdéskörét elsősorban nyelvpolitikai, fordítási és terminológiai kutatások vizsgálják (McArthur 2003; Truchot 2002; Fischer 2007). Ezek egy része az Európai Unióban folyó jelentős fordítási munka kérdéskörét tárgyalja, másik része az egyes nyelvek jelentőségét, a kevesebbek által beszélt nyelvek támogatásának módját és szükségességét elemzi. Több tanulmány is megállapítja, hogy az utóbbi évtizedekben az angol nyelv előretörése figyelhető meg az Európai Unióban nemcsak a tagországok közötti, hanem az EU intézményein belüli kommunikációban is. Az angol nyelv *lingua franca* nyelvvé válása az Európai Unióban szükségessé teszi az EU szakemberek speciális angol szaknyelvi felkészítését is. Magyarország esetében különös aktualitását adja a kérdésnek a 2011-ben esedékes EU soros elnökségre való felkészülés. Ennek ellenére egyelőre kevés tanulmány foglalkozik az angol nyelv Európai Unió intézményeiben használt és hivatalos dokumentumaira jellemző változatával. Kivételt képeznek ez alól Trébits kutatásai, aki kifejezetten szaknyelvoktatási szempontból vette górcső alá az EU angol nyelvű hivatalos dokumentumait, vizsgálva annak szókincsét és kötőszavait (Trébits 2008; Trébits megjelenés alatt). Ez a tanulmány két EU témájú regiszter vizsgálatával kívánja ezt a kutatást továbbvinni.

2 Többszavas lexikai egységek a szövegben

A többszavas lexikai egységeket, mint idiómákat, kollokációkat, állandósult kifejezéseket (*fixed expression* Moon 1998), előre gyártott egységeket (*ready-made unit* Cowie 1992) sokan többféle megközelítésben vizsgálták az angol írott és beszélt nyelvhasználatban. Ezen lexikai egységek korábbi kutatása olyan többszavas kifejezésekre terjedt ki, melyeket a kutatók választottak ki meglehetősen szubjektív módon (Pawley és Syder 1983; Cowie 1992). Más kutatók a vizsgálandó többszavas lexikai egységek kiválasztására előzetesen megállapított kritériumokat alkalmaztak (Moon 2000; Nattinger és DeCarrico 1992). Moon (2000) a következő három kritériumot adja a többszavas lexikai egységek meghatározásához: (1) intézményesülés (*institutionalisation*): a többszavas lexikai egység a nyelvhasználatban elterjedt, többször előfordul; (2) állandosultság (*fixedness*): a többszavas lexikai egység elemei és azok sorrendje kötött; (3) nem kompozicionális jelentés (*non-compositionality*): a többszavas lexikai egység értelme nem következtethető ki alkotó elemei külön-külön vett jelentéséből.

Ezekben a kutatásokban a lexikai egységek vizsgálata sok esetben korpuszokon folyt, de a vizsgálandó többszavas lexikai egységek kiválasztása nem empirikusan, azok gyakorisága alapján történt. Ilyen többszavas lexikai egységeket vizsgálva a több millió szövegszavas The Bank of English korpuszon Moon (2000) azt találta, hogy az angol nyelvben sok többszavas lexikai egység van, de ezek legtöbbször igen ritkán használtak.

Egy másik megközelítésben a többszavas lexikai egységeket statisztikai módszerekkel, azok előfordulási gyakorisága és elemeinek száma alapján határozzák meg. Az így meghatározott többszavas lexikai egységek a lexikai csoportok (*lexical bundle* Biber és Conrad 1999; Biber et al. 1999), melyeket Biber és Conrad (1999) többszavas vagy kibővített kollokációknak tekint. Az eddigi kutatások többféle regiszterben vizsgálták a lexikai csoportokat, azok nyelvtani szerkezetét és szövegbeli funkcióját. Az eredmények alapján Biber és Conrad a lexikai csoportokat az írott és beszélt szöveg építőköveinek nevezi, hiszen ezek adják meg a szöveg nyelvi keretét a közlendő tartalomhoz. Az eddig vizsgált regiszterek a tudományos és egyetemi írott és beszélt, illetve a hétköznapi beszélgetések nyelvhasználatát képviselték.

A lexikai csoport Biber és Conrad (1999) definíciója szerint a leggyakoribb három vagy négy szóból álló szósor, melynek együttes előfordulása statisztikailag kimutatható (pl. *in the case of the, I don't want to, thank you very much*). A különböző regiszterek vizsgálata során a lexikai csoportok nyelvi szerkezetével kapcsolatban a következőket állapították meg: (1) a lexikai csoportok nyelvi szerkezete gyakran komplex, pl. 'that'-es mellékmondat, 'WH' mellékmondat (*you know what I, I don't know why, I thought I would*); (2) a nyelvi szerkezet gyakran nem teljes (*when we get to, and this is a, as far as the*); (3) a nyelvi szerkezet regiszterre jellemző pl. hétköznapi beszélgetésekben gyakori a személyes névmás+igei csoport szerkezet (*I don't know how, you might as well*), míg tudományos szövegekben a főnévi és elöljárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok fordulnak elő gyakrabban (*one of the most, an increase in the*). A lexikai csoportok nyelvi szerkezetének típusait Biber, Conrad és Cortes (2004) foglalta össze, így a jelen kutatás az általuk kialakított kategóriákat alkalmazta. A kategóriák részletes bemutatására a 3. fejezetben kerül sor.

A lexikai csoportok szövegben betöltött funkcióját vizsgálva Biber et al. (2004) megállapítja, hogy a lexikai csoportok funkciója a szövegben meghatározható és

három fő kategóriába sorolható. Ezek alapján a lexikai csoportok kifejezhetnek véleményt és attitűdöt, jelezhetik a szöveg részei közötti kapcsolatot és utalhatnak időre, helyre vagy a szöveg egyes részeire. A kutatás során használt taxonómia összefoglaló leírása a 3. fejezetben található.

A lexikai csoportok nyelvoktatásban történő alkalmazására még kevés kutatás áll rendelkezésre. Ezekben a vizsgálatokban a szakmai műfajok írásban kezdő és szakértő írók tollából született tudományos írásokat vetettek össze. Scott és Tribble (2006) szerint a kezdők számára hasznos megismerni a szakértők által használt lexikai csoportokat, hogy tudatosítsák mi az, ami szükséges a jó írások készítéséhez. Cortes (2004; 2006) szintén kezdő és szakértő írók tudományos írásait hasonlította össze és azt találta, hogy a kezdők írásaiban kevesebb lexikai csoport található illetve másképp használják azokat, mint a tapasztalt szakértő írók.

Amint láttuk az eddigi kutatások a nyelvhasználat csak egy bizonyos jól meghatározott körében vizsgálta a lexikai csoportokat. Fontos a lexikai csoportok sajátosságairól szerzett ismereteink bővítése olyan regiszterek lexikai csoportjainak vizsgálatával is, melyek nem tartoznak sem a tudományos írott regiszterek közé sem a hétköznapi beszélgetések közé. Emellett az angol nyelv jelentőségének növekedésével az Európai Unió belüli kommunikációban szükségessé válik az angol nyelv európai uniós kontextusban használt változatának alaposabb megismerése nyelvészeti és nyelvoktatási szempontból egyaránt. A jelen tanulmány e két szempont figyelembe vételével azt tűzte ki céljává, hogy két EU témájú regiszterben vizsgálja a lexikai csoportokat, azok nyelvtani szerkezetét és szövegben betöltött szerepét. Abból kiindulva, hogy a lexikai csoportok egyes regiszterekre jellemzők, az angol sajtónyelv és az angol EU hivatalos nyelv regiszterében vizsgálva ezeket a többszavas lexikai egységeket a kutatás célja, hogy feltárja azon a nyelvi sajátosságok egy részét, melyek az Európai Unió angol nyelvű hivatalos dokumentumaira jellemzők és eltérnek más általános nyelvhasználattól, mint például az angol sajtónyelvtől.

3 A lexikai csoportok vizsgálata az angol EU szaknyelvben és sajtónyelvben

3.1 A vizsgált korpuszok bemutatása

A kutatáshoz két 120 000 szövegszó nagyságú korpusz készült a vizsgált regisztereket reprezentáló szövegekből. Az angol Sajtónyelv korpusz EU témájú újságcikkeket tartalmaz különböző internetes sajtóforrásokból. Az angol EU szaknyelv korpusz az EU honlapján található olyan hivatalos EU dokumentumokból áll, mint az EU Hivatalos Lapjának jogi szövegei és az EU intézményeinek sajtónyilatkozatai. A két korpuszban található szövegek részleteit az 1. és 2. táblázat mutatja be. Mindkét korpusz szövegei a 2007. január és augusztus közötti időszakból véletlenszerűen kerültek kiválasztásra.

Internetes EU sajtó forrás	Szövegek száma	Szavak száma
BBC	8	8834
Financial Times	10	8020
European Voice	55	33408

Guardian	22	16334
International Herald Tribune	36	21946
Times Online	21	16000
USA Today	27	17561
Összesen:	179	122103

1. táblázat. A Sajtónyelv korpusz

Hivatalos EU szövegek	Szövegek száma	Szavak száma
EU jogi szövegek	35	56888
EU sajtónyilatkozatok	28	62414
Összesen:	63	119302

2. táblázat. Az EU szaknyelv korpusz

3.2 A lexikai csoportok meghatározásának módja

A lexikai csoportok meghatározása és elemzése három lépésben történt. Első lépésben mindkét korpuszban az AntConc korpuszelemző segítségével meghatározásra kerültek a négyzavas lexikai egységek. Biber és Conrad (1999) a lexikai csoportok definíciójában ugyan három és négyzavas egységekként említi azokat a későbbi kutatások a négyzavas lexikai csoportokra fókuszálnak (Biber et al. 2004; Biber és Barbieri 2007; Cortes 2004; Hyland 2008). Cortes (2004) a négyzavas lexikai csoportok vizsgálatának előnyeit sorolva megemlíti, hogy a háromzavas lexikai csoportok gyakran a négyzavas lexikai csoportok részét képezik, továbbá a négyzavas csoportok előfordulása gyakoribb és nagyobb változatosságot mutat a szerkezeti és funkcionális elemzések során, mint az ötszavas lexikai csoportok. Így az említett szempontok figyelembe vételével az összevethetőség kedvéért és a minta megfelelő mérete érdekében a jelen kutatás is a négyzavas lexikai csoportokra koncentrált.

Második lépésben az automatikusan meghatározott négyzavas lexikai egységek közül az alábbi kritériumok alapján kiválasztásra kerültek az elemzésbe bevont lexikai csoportok. Az első kritérium a lexikai csoportok gyakoriságára vonatkozik. Eszerint lexikai csoport az olyan négyzavas lexikai egység, amely legalább negyvenszer fordul elő egymillió szövegszóban (Biber és Barbieri 2007). Ennek alapján a normalizált érték a jelen kutatásban használt korpuszok esetén legalább 5 előfordulás az egyes korpuszokban. A második kritérium azt a célt szolgálta, hogy az egyedi nyelvhasználat hatását a lehető legnagyobb mértékben kiküszöböljük. Ezért az egész korpuszra jellemző gyakoriság mellett az alkorpuszokban és az egyes szövegekben való előfordulásnak is el kellett érnie egy meghatározott szintet. Ennek megfelelően az elemzésbe azok a lexikai egységek kerültek, amelyek legalább két különböző alkorpuszban és öt különböző szövegben is előfordulnak. A korábbi kutatások (Biber és Barbieri 2007; Cortes 2006) a lexikai csoportok meghatározásánál minden esetben alkalmazták azt a kritériumot, hogy a lexikai csoport a korpusz minimum hány szövegében forduljon elő, ezzel biztosítva, hogy az adott lexikai csoport nem egyedi nyelvhasználati sajátosságot tükröz. Arra azonban nem találunk példát, hogy a minimum előfordulás kritériumát alkorpuszokra is kiterjesztették

volna. Az EU témájú regiszterek lexikai csoportjainak kutatásánál a kritériumok kiegészítését az alkorpuszokban való minimum gyakoriság megkövetelésével a következők indokolták: a Sajtónyelvi korpusz esetében az internetes újságok azonos témájú cikkeit sok esetben ugyanaz a szerző írja, ezért az idioszinkratikus nyelvhasználat hatásának kiszűréséhez szükség volt arra, hogy a lexikai csoportok több sajtóforrás cikkeiben is előforduljanak; az EU szaknyelvi korpusz esetében a jogi szövegek és sajtónyilatkozatok alkorpuszai különböző nyelvi stílust tükröznek így annak érdekében, hogy a vizsgált lexikai csoportok az EU hivatalos szövegeinek nyelvhasználatát jellemezzék, olyan lexikai egységek kerültek a kutatásba, melyek mindkét alkorpuszban előfordulnak.

3.3 A lexikai csoportok szerkezeti és funkcionális elemzése

A fenti kritériumok alapján a két EU témájú regiszterben meghatározott lexikai csoportok kvalitatív elemzése kiterjedt azok jellemző nyelvi szerkezetére és a szövegben betöltött funkciójukra. A szerkezeti elemzés Biber et al. (2004) által megállapított típusok alapján történt. Biber és munkatársai a lexikai csoportok következő három típusát különböztették meg azok nyelvi szerkezete alapján: (1) Igei csoportot tartalmazó lexikai csoportok pl. *that's one of the, is based on the*, (2) Alárendelő szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok pl. *that this is a, to come up with*, (3) Főnévi és előljárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok pl. *at the end of, at the same time*. Mindhárom típus több altípust is tartalmaz, ahogy azt a 3. táblázat összefoglalóan mutatja.

Nyelvtani szerkezet szerinti típus	Példa
1. Igei csoportot tartalmazó lexikai csoportok	
1.a 1. vagy 2. személyű névmás + igei csoport (VP) részlet	<i>I'm not going to</i>
1.b 3. személyű névmás + igei csoport (VP) részlet	<i>and this is a</i>
1.c diskurzus-jelölő + igei csoport (VP) részlet	<i>I mean I don't</i>
1.d igei csoport (nem passzív igével)	<i>have a lot of</i>
1.e igei csoport (passzív igével)	<i>is based on</i>
1.f eldöntendő kérdésrészlet	<i>are you going to</i>
1.g kiegészítendő kérdésrészlet	<i>what do you think</i>
2. Alárendelő mellékmondatrészletet tartalmazó lexikai csoportok	
2.a 1. vagy 2. személyű névmás + alárendelő mellékmondatrészlet	<i>I want you to</i>
2.b 'WH' mellékmondatrészlet	<i>when we get to</i>
2.c 'if' mellékmondatrészlet	<i>if we look at</i>
2.d 'to' mellékmondatrészlet	<i>to be able to</i>
2.e 'that' mellékmondatrészlet	<i>that this is a</i>

3. Főnévi és elöljárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok

3.a Főnévi csoport 'of' csoportrészzel	<i>one of the things</i>
3.b Főnévi csoport egyéb hátravetett részlettel	<i>the way in which</i>
3.c Egyéb főnévi csoportokat tartalmazó kifejezések	<i>a little bit more</i>
3.d Elöljárós szerkezetet tartalmazó kifejezések	<i>at the end of</i>
3.e Összehasonlító kifejezések	<i>as well as the</i>

3. táblázat. A lexikai csoportok típusai nyelvtani szerkezetük alapján (Biber et al. 2004:381, a szerző fordítása)

Az EU témájú regiszterekben meghatározott lexikai csoportok szövegben betöltött szerepének elemzése Biber et al. (2004) által kidolgozott funkcionális kategóriák alkalmazásával történt. Biber és munkatársai eredményei alapján három kategóriát különböztetnek meg, melyeket azok alkategóriáival a 4. táblázat foglal össze. Ezek szerint a három kategória a következő: (1) Vélemény és attitűdkifejező lexikai csoportok, melyek a szöveg szerzőjének hozzáállását és értékelését fejezik ki (2) Szövegszervező lexikai csoportok, melyek a szöveg egyes részei közötti kapcsolatot mutatják, (3) Referenciális lexikai csoportok, melyek a szövegben az időre, a helyre és a szövegen belüli további részekre való utalást fejezik ki. A multifunkcionális referencia kategória olyan lexikai csoportokat tartalmaz, melyek bizonyos kontextusban az időre, máshol a helyre utalnak.

A szövegben betöltött funkció szerinti kategóriák	Példa
I. Vélemény és attitűdkifejező lexikai csoportok	
A. Episztemikus hozzáállást kifejező	<i>the fact that the, and I think that</i>
B. Attitűdöt/ modalitást kifejező	
B1) Óhajtó	<i>what do you want, if you want to</i>
B2) Szükségyszerűséget kifejező/ Parancsoló	<i>it is important to, you don't have to</i>
B3) Szándékot/ Jóslást kifejező	<i>it's going to be, I was going to</i>
B4) Képességet kifejező	<i>it is possible to, to be able to</i>
II. Szövegszervező lexikai csoportok	
A. Témaindító	<i>in this chapter we, let's have a look</i>
B. Témakifejtő/ pontosító	<i>on the other hand, you know I mean</i>
III. Referenciális lexikai csoportok	
A. Fókuszot meghatározó	<i>is one of the, those of you who</i>
B. Pontatlanságot kifejező	<i>or something like that, and stuff like that</i>
C. Jellemzőket meghatározó	
C1) Mennyiséget kifejező	<i>a lot of people, how many of you</i>
C2) Konkrét keretet kifejező	<i>in the form of, the size of the</i>
C3) Gondolati keretet kifejező	<i>on the basis of, in the absence of</i>

D. Hely/ szöveg/ időreferencia

D1) Helyreferencia	<i>in the United States</i>
D2) Időreferencia	<i>at the same time</i>
D3) Szövegdeixis	<i>as shown in figure</i>
D4) Multifunkcionális referencia	<i>In the middle of</i>

4. táblázat. A lexikai csoportok szerepe a szövegben
(Biber et al. 2004: 384-388, a szerző fordítása)

A két EU témájú regiszterben a lexikai csoportok szövegben betöltött szerepének elemzése az AntConc korpuszelemző konkordancia funkciójának segítségével történt. Az egyes lexikai csoportok funkciója az automatikusan előhívott konkordancia sorok által biztosított szöveggörnyezet tanulmányozása alapján került meghatározásra.

3.4 A kutatási kérdések

A fentiek alapján a bemutatott módszerekkel a tanulmány célja, hogy két írott regiszter vizsgálatával, egyrészt, a lexikai csoportokról eddig megszerzett tudást bővítse az angol nyelv újabb nyelvhasználati területeinek tanulmányozásával, másrészt, rávilágítson azokra a nyelvi és szövegszintű jellemzőkre, melyek szükségesek az EU angol nyelvű hivatalos szövegeinek helyes és hatékony értelmezéséhez, hasonló szövegek fogalmazásához esetleg fordításához.

A vizsgálódás vezérfonalát a következő kutatási kérdések adják:

- Milyen lexikai csoportok határozhatók meg angol nyelvű EU hivatalos szövegekben?
- Milyen lexikai csoportok határozhatók meg angol nyelvű EU témájú újságcikkekben?
- Milyen jellemzői vannak ezen EU témájú regiszterekben található lexikai csoportoknak?
- Mit jelentenek ezek az eredmények angol EU szaknyelvi kurzusok tananyagának kialakítására vonatkozóan?

4 Lexikai csoportok a két EU regiszterben

Mindkét EU témájú írott regiszterben található lexikai csoportok. Ez az eredmény megerősíti a lexikai csoportok korábbi kutatásainak eredményeit, mely szerint az ilyen típusú többszavas lexikai egységek egyaránt megtalálhatók az írott és beszélt regiszterekben (Biber és Conrad 1999; Biber és Barbieri 2007). A lexikai csoporttípusok számát tekintve a két vizsgált regiszter hasonló, 83 lexikai csoporttípus határozható meg az angol EU sajtónyelvben és 89 az angol EU szaknyelvben. A lexikai csoportok számában azonban, és ezzel összefüggően abban, hogy a lexikai csoportokban lévő szavak az egész korpusz hány százalékát teszik ki, már jelentős különbség látható. Ahogy azt az 5. táblázat mutatja, az angol EU szaknyelvben több mint kétszer akkora a lexikai csoportokban található szavak százaléka, mint az angol EU sajtónyelvben. Ez önmagában is igen nagy eltérés és összehasonlítva más korábban vizsgált tudományos és egyetemi regiszterekkel, azt látjuk, hogy míg az EU

sajtónyelvben található arány hasonló azokhoz, a lexikai csoportok aránya az EU szaknyelvben a legnagyobb az összes regiszter közül. Ennek oka abban kereshető, hogy az EU hivatalos szövegek stílusa igen kötött, sok előre megfogalmazott kifejezést használ így próbálva biztosítani az egyértelműséget. Az okok feltérképezéséhez és pontosításához azonban további kutatás szükséges.

Korpusz	Lexikai csoporttípusok	Lexikai csoportok száma	Lexikai csoportokban lévő szavak az egész korpusz %-ában
Sajtónyelv	83	632	2
EU szaknyelv	89	1373	4,6
Elektromérnöki	213	4562	3,5
Üzleti tanulmányok	144	3728	2,2
Alkalmazott nyelvészet	141	4631	1,9
Biológia	131	2909	1,7

5. táblázat. Lexikai csoportok gyakorisága az EU témájú regiszterekben (saját kutatás), tudományos és egyetemi regiszterekben (Hyland, 2008:6)

Az EU szaknyelvi korpuszban meghatározott negyven leggyakoribb lexikai csoport több mint 200-szor fordul elő egymillió szóban. Az első két lexikai csoport, *of the european union* és *official journal of the* gyakorisága kiugró, 1526 és 1467 egymillió szóban. A harmadik és negyedik lexikai csoport, *on the basis of* és *in accordance with* gyakorisága már csupán 300 egymillió szóban. A továbbiakban a gyakoriság már egyenletesen csökken. Az ebben a korpuszban megállapított leggyakoribb huszonöt lexikai csoportot, azok korpuszban talált előfordulási gyakoriságával a 6. táblázat mutatja.

Sorszám	Gyakoriság	Lexikai csoporttípus
1	182	of the european union
2	175	official journal of the
3	41	on the basis of
4	39	in accordance with the
5	34	of the member states
6	26	minister of state for
7	26	set out in the
8	23	in the form of
9	22	as last amended by
10	20	member states and the
11	20	of the european parliament
12	20	the european parliament and
13	17	and of the council
14	17	be sent to the
15	17	european parliament and of

16	16	as set out in
17	16	in the context of
18	16	parliament and of the
19	16	the member states and
20	15	at the time of
21	15	in the light of
22	15	the basis of a
23	14	as well as the
24	14	in line with the
25	14	the basis of the

6. táblázat. Az első huszonöt leggyakoribb lexikai csoporttípus az EU szaknyelv korpuszban

A Sajtónyelv korpuszban kisebb gyakorisági értékeket látunk. A tíz leggyakoribb lexikai csoport előfordulása 80 és 164 egymillió szóban és egyenletesen változik, nincsenek kiugróan gyakori lexikai csoportok. Az ebben a korpuszban megállapított leggyakoribb huszonöt lexikai csoportot, azok korpuszban talált előfordulási gyakoriságával a 7. táblázat mutatja.

Sorszám	Gyakoriság	Lexikai csoporttípus
1	20	at the end of
2	19	# per cent to
3	17	the eu and the
4	15	german chancellor angela merkel
5	15	the end of the
6	14	of the european union
7	14	the council of ministers
8	13	at the same time
9	12	presidency of the eu
10	12	the treaty of rome
11	10	eu and the us
12	9	and the czech republic
13	9	between the eu and
14	9	by the end of
15	9	french and dutch voters
16	9	in the council of
17	9	president of the european
18	8	by french and dutch
19	8	charter of fundamental rights
20	8	commission president jose manuel
21	8	for the first time
22	8	in france and the

Sorszám	Gyakoriság	Lexikai csoporttípus
23	8	in the light of
24	8	president jose manuel barroso
25	8	prime minister tony blair

7. táblázat. Az első huszonöt lexikai csoporttípus a Sajtónyelv korpuszban

A két EU témájú regiszterben meghatározott lexikai csoportokat összesítve kilenc olyan található, amely mindkét korpuszban előfordul. Ezek a következők: *at the end of, of the european union, at the same time, in the light of, on the basis of, as part of the, justice and home affairs, at the time of, of the european parliament*. Ezek közül öt lexikai csoport megtalálható a Brit Nemzeti Korpusz negyven leggyakoribb lexikai csoportja között is (Scott és Tribble 2006), ami arra utal, hogy ezek általánosan, több regiszterben is használt lexikai csoportok. A vastagon szedett négy lexikai csoport azonban a vizsgált regiszterek közül csak a két EU témájú regiszterben fordul elő, így EU specifikusnak tekinthető.

4.1 A lexikai csoportok nyelvi szerkezete

A lexikai csoportok legnagyobb része, 82% az angol sajtónyelvben és 71% az angol EU szaknyelvben, főnévi csoportot és előljárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoport. Ez megfelel az írott tudományos és egyetemi regiszterek vizsgálata során találtaknak (Biber et al. 2004). Az egyes altípusok elemzése alapján kiderül, hogy ezen a típuson belül is a leggyakoribb a főnévi csoport 'of' szerkezettel. Hyland (2008) tudományos és egyetemi regiszterek vizsgálata során szintén ezt a szerkezetet találta a leggyakoribbnak.

Ahogy a 8. táblázat mutatja az angol sajtónyelvben a második leggyakoribb nyelvi szerkezet az egyéb főnévi csoport. Ezek között a sajtónyelvben sok olyat találunk, melyek személyekre, országokra, pozíciókra, mint *and the united states, german chancellor angela merkel, president jose manuel barosso, british prime minister tony* vagy intézményekre, mint *the european central bank, the world trade organization* utalnak. Ugyanebből a típusból az angol EU szaknyelvben sokkal kevesebb lexikai csoportot találunk és azok kizárólag EU intézményeket és országokat neveznek meg, mint *the member states and, the european parliament and, the commission and the, and the united kingdom*.

Az előljárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok mindkét regiszterben gyakoriak, de az EU szaknyelvben nagyobb arányban van jelen. Sok az ilyen típusú lexikai csoportok közül logikai kapcsolatokat fejez ki, mint az *in accordance with the, in the light of, in addition to the, with regard to* az EU szaknyelvben és az *on the other hand, in the light of* a sajtónyelvben.

Az igei csoportokat tartalmazó lexikai csoportok különösen a passzív igékkel állók előfordulása gyakoribb az EU szaknyelvben. Ez megfelel annak, amit Hyland (2008) a tudományos regisztereknél tapasztalt elsősorban a természettudományok és mérnöki tudományok szövegeiben. Ezekben a szövegekben a passzív igét tartalmazó lexikai csoportok funkciója az olvasó eligazítása a szövegben (pl. *can be found in*) vagy az érvelés alapjának meghatározása (pl. *is based on the*). Az EU szaknyelvi szövegekben azonban gyakran pontosító, tisztázó funkcióban állnak, például *as last amended by, as set out in*.

Nyelvi szerkezet szerinti típus	Sajtónyelv (%-ban)	EU szaknyelv (%-ban)	Példa
1. Igei csoportot tartalmazó lexikai csoportok			
1.d igei csoport (nem passzív igével)	7,2	11,2	<i>there will be a take into account the rejected by the french</i>
1.e igei csoport (passzív igével)	1,2	12,4	<i>be obtained from the</i>
2. Alárendelő szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok			
2.b 'WH' mellékmondatrészlet	2,4	0	<i>when it comes to</i>
2.d 'to' mellékmondatrészlet	4,8	3,4	<i>for the eu to in order to ensure that the eu is the commission concluded that</i>
2.e 'that' mellékmondatrészlet	2,4	2,2	
3. Főnévi és előjárós szerkezetet tartalmazó lexikai csoportok			
3.a Főnévi csoport 'of' szerkezettel	36,1	31,5	<i>the treaty of rome the basis of the the european union</i>
3.c Egyéb főnévi csoportokat tartalmazó kifejezések	24,1	7,9	<i>and justice and home affairs</i>
3.d Előjárós szerkezetet tartalmazó kifejezések	21,7	30,3	<i>for the first time on health and safety</i>
3.e Összehasonlító kifejezések	0	1,1	<i>as well as the</i>
Összesen	100	100	

8. táblázat. A lexikai csoportok százalékos megoszlása altípusok szerint

4.2 A lexikai csoportok szövegben betöltött szerepe

A két EU témájú regiszterben meghatározott lexikai csoportok szövegben betöltött szerepének elemzése Biber et al. (2004) kategóriái alapján történt. A 4. táblázatban bemutatott eredeti kategóriákat néhány új kategóriával kellett kiegészíteni olyan lexikai csoportok osztályozásához, melyek az eredeti kategóriák között nem szereplő funkciókat látnak el. Az eredeti taxonómia három új alkategóriával és egy új kategóriával egészült ki. A szövegszervező kategóriában új alkategória, a témalezáró, a referenciális kategóriában a minőséget kifejező és az intertextuális referencia alkategóriák. Ezek alapján a meghatározott lexikai csoportok kategória és alkategória csoportosítását a két korpuszban a 9. táblázat mutatja példákkal illusztrálva.

Az új kategória, a témaspecifikus megnevezéssel, az EU témakörrel és egyéb általános gazdasági, politikai témákkal kapcsolatos lexikai csoportokat foglalja magában. A sajtónyelvben a lexikai csoportok közel 60 százaléka, az EU szaknyelv lexikai csoportjainak közel 40 százaléka tartozik ebbe a kategóriába. A témaspecifikus kategóriába tartozó lexikai csoportok jelentősége és a terjedelmi korlátok miatt a jelen tanulmányban ebbe az új kategóriába tartozó lexikai csoportokat vizsgáljuk meg részletesen. A további kategóriákba sorolt lexikai csoportok

szövegben betöltött szerepének elemzése egy későbbi tanulmány részét képezi (Jablonkai megjelenés alatt).

A szövegben betöltött funkció szerinti kategóriák	Sajtónyelv (%-ban)	EU szaknyelv (%-ban)	Példa
I. Vélemény és attitűdkifejező lexikai csoportok			
B1) Óhajtó	1,2	0	<i>would like to see</i>
B2) Szükségszerűséget kifejező/ Parancsoló	2,4	2,2	<i>will have to it is important to</i>
B3) Szándékot/ Jövendölést kifejező	2,4	0	<i>the eu wants to</i>
II. Szövegszervező lexikai csoportok			
A. Témaindító	0	3,4	<i>it should be noted</i>
B. Témakifejtő/ pontosító	1,2	18	<i>on the other hand set out in the</i>
C. Témalezáró	1,2	0	<i>said in a statement</i>
III. Referenciális lexikai csoportok			
A. Fókusz meghatározó	0	1,1	<i>main elements of the</i>
C1) Mennyiséget kifejező	3,6	1,1	<i>per cent in the substantial part of it</i>
A szövegben betöltött funkció szerinti kategóriák			
C2) Konkrét keretet kifejező	2,4	1,1	<i>the size of the in the form of</i>
C3) Gondolati keretet kifejező	7,2	18	<i>the idea of in the context of</i>
C4) Minőséget kifejező	0	2,2	<i>a high level of</i>
D1) Helyreferencia	4,8	7,9	<i>in france and the in the official journal</i>
D2) Időreferencia	15,7	4,5	<i>before the end of from the date of</i>
D3) Szövegdeixis	0	1,1	<i>provided for in this the european union</i>
D4) Multifunkcionális referencia	1,2	2,2	<i>on the commission on the</i>
D5) Intertextuális referencia	0	1,1	<i>having regard to the</i>

IV. Témaszpecifikus lexikai csoportok

A1) Személyek	9,6	0	<i>president of the european</i>
A2) Országok és szervezetek	24,1	23,6	<i>eu and the us the member states and</i>
A3) Dokumentumok és események	8,4	2,2	<i>the charter of fundamental the treaty</i>
A4) Egyéb EU téma	12	10,1	<i>establishing the french and dutch voters the</i>
B) Nem EU téma	2,4	0	<i>implementation of the world trade organization</i>
Összesen	100	100	

9. táblázat. A lexikai csoportok százalékos megoszlása alkategóriák szerint

A témaszpecifikus kategória két nagy alkategóriája közül az egyik a nem EU témákkal kapcsolatos lexikai csoportokat foglalja magában, míg a másik az EU témákra utaló lexikai csoportokat tartalmazza. Ez utóbbi még további alkategóriákra bomlik, melyek a következők: Személyek, Országok és szervezetek, Dokumentumok és események, Egyéb EU téma.

Összességében, amint azt a 9. táblázat mutatja, az angol sajtónyelvben több lexikai csoporttípus került ebbe a kategóriába és ezek a lexikai csoporttípusok többféle kategóriába is tartoznak mint az EU szaknyelv lexikai csoporttípusai. A két alkategória, melyben nem találunk lexikai csoportot az angol EU szaknyelvből, a Személyek és a Nem EU témák kategóriája. Ez utóbbira itt egy példa a Sajtónyelv korpuszból:

But since trade negotiations at *the World Trade Organization* collapsed last July, the EU has set out a strategy for concluding individual and regional trade accords. (Sajtónyelv)

Amíg ebben, a Nem EU téma, alkategóriában az összes sajtónyelvi lexikai csoport alig több mint 2%-a található, a Személyek alkategóriában közel 10%-uk. A lexikai csoportok között több európai uniós vezetőt és európai országok vezetőit megtaláljuk:

German Chancellor Angela Merkel and *European Commission President Jose Manuel Barroso* will get President Bush's support for a proposal to boost trans-Atlantic commerce by eliminating some bureaucratic hurdles. (Sajtónyelv)

British *Prime Minister Tony Blair* said the leaders complete the toughest part of the process. (Sajtónyelv)

A további témaszpecifikus alkategóriák lexikai csoportjait elemezve a két korpuszban az derül ki, hogy a sajtónyelvben ezek a témák kevésbé EU központúak. Az EU szaknyelvi nyelvhasználatban az Országok és szervezetek kategóriában például kizárólag EU intézményekre, EU tagországokra utaló lexikai csoportokat találunk, míg a sajtónyelvben ezek mellett megjelenik az egyes országok nézőpontja illetve EU-n kívüli országok is. Ezt illusztrálják a következő példák:

Merkel has also offered some support for Bush in a dispute with Russia over U.S. plans to deploy a missile defense system in Poland **and the Czech Republic**. (Sajtó-nyelv)

The European economy will grow more quickly than that of **the United States** this year, the European Commission claimed yesterday as it revised up its GDP forecasts. (Sajtónyelv)

The governments of the **Member States and the** European Commission were represented as follows: (EU szaknyelv)

The Council confirmed an agreement with **the European Parliament and** the Commission on statements regarding the budgetary management of Community agencies (8636/07). (EU szaknyelv)

4.3 Az EU témájú regiszterek sajátosságai azok lexikai csoportjainak tükrében

Összefoglalóan a két EU témájú regiszterben meghatározott lexikai csoportokról elmondható, hogy több tekintetben hasonlóságot mutatnak korábban vizsgált regiszterek lexikai csoportjaival. Ilyen hasonlóság a jellemzően nem teljes nyelvi szerkezet, a meghatározható szövegen belüli funkció és a lexikai csoporttípusok különbözősége a két regiszterben. Ugyanakkor különbséget is találunk, mint például a ritkán előforduló összetett nyelvi szerkezetet.

Az angol EU szaknyelvre vonatkozóan elmondható, hogy lexikai csoportjai több ponton hasonlóságot mutatnak az írott tudományos regiszterek lexikai csoportjaival. A lexikai csoportokban található szavak aránya az egész EU szaknyelvi korpuszban azonban több mint kétszerese a többi vizsgált regiszterben jellemző százaléknak. Ennek hátterében az EU hivatalos szövegeinek igen kötött stílusa húzódnak meg. Az angol EU szaknyelvi szövegek összetettségére utal, hogy sok szövegszervező és logikai kapcsolatot kifejező lexikai csoportot tartalmaznak. Szintén ezzel magyarázható, hogy csak ebben a regiszterben található szövegdeixis funkciójú lexikai csoport.

Az angol sajtónyelvben a legtöbb lexikai csoport a témaspecifikus kategóriába tartozik. Ezek között nagy arányban találunk személyekre utaló lexikai csoportokat és többszavas főnévi kifejezéseket.

5 Összegzés és kitekintés

A tanulmány két EU témájú regiszter korpuszalapú vizsgálatával térképezte fel azok lexikai csoportjait, a lexikai csoportok nyelvi szerkezetét és szövegben betöltött szerepét. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a többszavas lexikai egységek vizsgálatának ez a megközelítése sikeresen alkalmazható olyan írott regiszterek esetében is, melyek nem tartoznak a tudományos és egyetemi regiszterek közé.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy jelentős eltérések vannak a két EU témájú regiszter lexikai csoportjainak jellemző nyelvi szerkezete és funkciója között. További kutatásokra van azonban szükség ahhoz, hogy pontosan feltárjuk a különbségek hátterében meghúzódó szövegtani tényezők, pl. célközönség, a szöveg célja, stb. szerepét és az eltérések mértékét.

Bár a kutatás két kis korpuszt vizsgált, ami nem teszi lehetővé messzemenő következtetések levonását, az eredmények két szempontból is relevánsak a szaknyelvoktatás számára. Egyrészt a feltárt lexikai csoportok gyűjteménye közvetlenül felhasználható az oktatásban, másrészt a két regiszter között megállapított

eltérések azt sugallják, hogy az EU angol szaknyelvrákon nem elegendő angol nyelvű, EU témájú újságcikkek feldolgozása, hanem szükséges az EU intézmények által kiadott angol szövegekre jellemző nyelvhasználat bemutatása is. Ennek érdekében további vizsgálatok szükségesek, különösen arra való tekintettel, hogy milyen mértékben és céllal alkalmazhatók a vizsgált, esetleg további EU témájú regiszterek az angol EU szaknyelv oktatásában.

Irodalom

- Anthony, L. 2007. AntConc 3.2.1 Korpuszelemző szoftver. Elérhető: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>
- Biber, D., Conrad S., Cortes V. 2004. If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* Vol. 25. No. 3. 371-405.
- Biber, D., Conrad, S. 1999. Lexical bundles in conversation and academic prose. In: Hasselgard, H. és Oksefjell, S. (szerk.) *Out of corpora*. Amsterdam, Atlanta GA: Rodopi. 181-190.
- Biber, D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. 1999. *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Biber, D., Barbieri, F. 2007. Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes* Vol. 26. No. 3. 263-286.
- Cortes, V. 2004. Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes* Vol. 23. No. 4. 397-423.
- Cortes, V. 2006. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. *Linguistics and Education* Vol. 17. No. 4. 391-406.
- Cowie, A. P. 1992. Multi word lexical units and communicative language teaching. In: Arnaud, P. J. L., H. Béjoint (szerk.) *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan. 1-12.
- Fischer, M. 2007. Fordítás (politika) és terminológia az Európai Unióban. In: Heltai, P. (szerk.) *A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs, Gödöllő: MANYE-Szent István Egyetem 806-811.
- Hyland, K. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes* Vol. 27. No. 1. 4-21.
- Jablonkai, R. megjelenés alatt. In the light of: A corpus-based analysis of two EU-related registers. *Working Papers in Language Pedagogy* Vol. 3.
- McArthur, T. 2003. World English, Euro-English, Nordic English? *English Today* Vol. 19. No. 1. 54-58.
- Moon, R. 1998. *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Moon, R. 2000. Vocabulary connections: Multi-word items in English. In: N. Schmitt, M. McCarthy (szerk.) *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 40-63.
- Nattinger, J., DeCarrico, J. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., Syder, F. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards J., és Schmidt, R. (szerk.) *Language and communication*. London: Longman. 191-230.
- Scott, M., Tribble, C. 2006. *Textual patterns*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Trébits, A. 2008. Az EU dokumentumok lexikai sajátosságainak vizsgálata és nyelvpedagógiai relevanciája. In: Váradi, T. (szerk.) *II. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia kötet*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 100-112.
- Trébits, A. (megjelenés alatt): Text organization patterns in English language EU documents – A corpus-based analysis and its implications. *English for Specific Purposes*.
- Truchot, C. 2002. *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata

Jordanidisz Ágnes

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
ajordanidisz@yahoo.com

Kivonat: A sikeres olvasástanulás egyik legfontosabb tényezője a fonológiai tudatosság (Chafouleas et al. 1997). A fonológiai tudatosság területeinek érési sorrendjének megállapítása és a sikeres olvasással leginkább korreláló területek kimutatása főként angolszász kutatási eredményekre hagyatkozik. A jelen kutatás célja (1) kimutatni, hogy – az angolszász kísérletekhez hasonlóan – a magyar-anyanyelvű olvasástanuláshoz van-e jelentősége a gyermekek fonológiai tudatosságának, és (2) meghatározni, hogy a fonológiai tudatosság egyes területeinek beérése magyar anyanyelvű gyermekek esetében mennyire követi az angolszász kutatási eredmények által kimutatott sorrendet (Goswami 2002). A 22 év hallású és intellektusú első osztályos gyermekkel végzett előkutatás eredménye szerint (1) a magyar anyanyelvű gyermekek olvasástanulásának sikeressége összefügg a fonológiai tudatosságuk fejlettségével, azonban (2) nem teljesen ugyanaz a fonológiai tudatosság területeinek érési sorrendje, mint az angol anyanyelvű gyermekekénél.

1 Bevezetés

Az olvasástanulás több tudományágnak is vizsgálati területe. A pszichológiai, neurológiai és alkalmazott nyelvészeti kutatások megegyeznek abban, hogy van egy fonológiai szakasza az olvasásnak, amikor a szó betűit a megfelelő fonémákkal egyeztetve, ezeket a fonémákat szintetizálva teszik lehetővé az olvasó számára az adott szó szemantikájához való hozzáférést. Az olvasás későbbi szakaszában már automatizálódik ez a folyamat, és többnyire a szó vizuális képe is elég a szemantikai hozzáféréshez (Gósy 2005). Az írásnál azonban mindig szükséges marad a szó fonémákra történő bontása, ami a fonématudatosság része.

A főként angolszász kutatások a fonológiai tudatosságot nevezik meg az olvasástanulás egyik legfontosabb tényezőjének (Chafouleas et al. 1997). Ma a fonológiai tudatosság alatt a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységeire (a magyarban szótagokra és hangokra) történő bontás képességét értjük (Csépe 2006). Ez az egységekre bontási képesség a fonológiai tudatosság fejlődésének szakaszait jelzi. Goswami (2002) valamint Barbour és munkatársai (2003) szerint két fő szint különböztethető meg: a könnyebben hozzáférhető, korábban kialakuló fonológiai szint és a fonémaszint. A fonológiai szint az angolszász kutatások szerint a rímképzés, a szótagok, valamint a szótagkezdő fonémacsoport és a rím különválasztásának szintje, míg a magyar nyelvre csak a szótagokra bontás, a szótagolás jellemző. A fonématudatosság a fonológiai tudatosság magasabb, komplexebb műveleti szintje, a fonémákkal végzett műveleteket jelenti (Chard és Dickson 1999). A fonológiai tudatosság szintjeinek sorrendjét illetően az eltérő nyelveknél is egyező kutatási eredmények láttak eddig napvilágot, bár úgy

vélik, hogy az egyes szintek jelentősége nyelvenként eltér (Goswami 2002). A legkorábban a rímképzést sajátítja el a gyermek (3 év), majd a mondatokban a szavak szegmentálását, ezután a szótagok szegmentálását és szintézisét. A szótagműveleti szint először a szótag kezdőhangjának és a végződésének (rímnek) a szétválasztását (4-5 éves kor), majd a hangokra bontásnak és azok szintézisének a képességét jelenti. A fonématudatosság, azaz a szavak fonémákra bontása, szintézise, az egyes fonémák elhagyása, cseréje, sorrendcseréje több szerző szerint is az olvasás tanításával, a graféma-fonéma megfeleltetésnek elsajátításával együtt alakul ki (Goswami 2002, Csépe 2006).

A fonológiai és fonématudatosság fejlődése – akárcsak az olvasás és helyesírás – szoros kapcsolatban áll más tényezőkkel is. Magyarországon a leginkább vizsgált tényező a beszédészlelés. A beszédészlelés szintjei (akusztikai, fonetikai és fonológiai szint) mellett a beszédészlelés részterületei is befolyásolhatják a fonológiai tudatosság szintjeit. A ritmusészlelés például befolyásolja a szótagok szegmentálását, a szeriális észlelés pedig a fonémákkal történő manipulációt (Gósy 2005). A beszédészlelésen kívül egyéb kognitív tényezők fejlettségétől is függ a fonológiai tudatosság fejlődése. Ilyen tényezők a munkamemória, a hallási figyelem, de a fonológiai tudatosságot mérő teszteknel szerepet játszhat a számolási készség, az összehasonlítási és a kategorizálási képesség is.

A jelen kutatás célja (1) kimutatni, hogy - az angolszász kísérletekhez hasonlóan - a magyar anyanyelvű gyermekek esetében is jelentősége van-e az olvasástanulásnál a fonológiai tudatosságnak, illetve van-e kölcsönhatás az olvasás és a fonológiai tudatosság fejlődése között, és (2) meghatározni, hogy a fonológiai tudatosság egyes területeinek beérése magyar anyanyelvű gyermekek esetében mennyire követi az angolszász kutatási eredmények által kimutatott sorrendet (Goswami 2002). Hipotézisem szerint (1) a magyar anyanyelvű gyermekek olvasástanulásának sikeressége összefügg a fonológiai tudatosságuk fejlettségével, az olvasás és a fonématudatossági szint kölcsönhatásban áll egymással, de bizonyos szintű fonématudatosság szükséges a sikeres olvasástanuláshoz. (2) A magyar anyanyelvű gyermekek esetében a fonológiai tudatosság területeinek érési sorrendje, illetve jelentősége nem egyezik az angol anyanyelvű gyermekekénél tapasztaltakkal. Ezt a hipotézisemet a magyar nyelv eltérő sajátosságaira alapozom.

2 Kísérleti személyek, anyag, módszer

A jelen kutatásban 22 ép hallású és intellektusú gyermek (13 fiú, 9 lány) vett részt. A gyerekek ugyanabba az osztályba jártak, tehát ugyanabban a betűző, szótagoltató, analitikus-szintetikus(hangoztató-elemző) módszerű olvasástanulásban részesültek. Az azonos iskola és osztály ellenére különböző településtípusokat képviseltek: vegyesen voltak köztük budapesti, vidéki nagy- és kisvárosi, valamint falusi lakosok, továbbá különböző gazdasági helyzetű és szocio-kulturális háttérű családokból származtak.

A fonológiai tudatosság mérésére alkalmazott teszt az amerikai NILD Phonological Awareness Skills Survey (Barbour et al. 2003) magyar adaptációja, amely alapja a kifejlesztés alatt lévő magyar, fonológiai tudatosságot mérő tesztek. 8 alteszt az angolszász kutatási eredmények alapján a fonológiai tudatosság fejlődési szintjeit követi. A 9. altesztben a magyar nyelvre jellemző hosszú hangokat kell megnevezni. A tesztben használt hang szó alatt beszédhangot kell érteni. Az altesztek

a következő területeket vizsgálják: (1) Rímképzés (Pl.: *Mi rímel arra, hogy kő?*), (2) Szótagelhagyás (Pl.: *Mondd ki: győztes! Mondd újra, 'tes' nélkül!*), (3) szókezdő hangcsoport leválasztása (Pl.: *Mondd ki: kés! Milyen hangokat mondtál a 'k' után?*), (4) szótagszintézis (Pl.: *Mondd egybe: asz-tal*), (5) hangizolálás (Pl.: *Melyik az első hang ebben a szóban: ól?*), (6) hangszintézis (Pl.: *Mondd egybe: /a/ /u/ /t/ /ó/!*), (7) hangszegmentálás (Pl.: *Hány hangot hallasz ebben a szóban: ló?*), (8) hanghosszúság megnevezés (Pl.: *Melyik hang hosszú ebben a szóban: ól?*) és (9) hangmanipuláció (Pl.: *Mondd ki: kér. Változtasd a /k/ hangot /m/-re. Mit kaptál?*). Mindegyik altszint 5 feladatot tartalmaz, ezért a maximálisan elérhető pontszám 45. A feladatok fokozatosan nehezednek. A nehézségi fok növekedését a növekedő hang-, illetve szótagszám, valamint az egyre nehezedő hangkapcsolatok jelentik.

A fonológiai tudatosság-teszt első felvétele első osztályban, az olvasás előkészítő szakaszának végén, októberben, a második tesztfelvétel egy év múlva, szintén októberben történt. Az olvasási szint megállapítására első osztály végén került sor. A tesztfelvétel egyénileg történt az iskolában, iskolai idő alatt, egy külön helyiségben. Ideje 15-20 perc volt. A gyerek helytelen válaszait is lejegyeztük, így ezek kiegészítő információkkal szolgálnak. Amennyiben a gyerek javította magát, a javított helyes választ is elfogadtuk. Az őszi fonológiai tudatosság-teszt eredményét összehasonlítottuk a tanulók év végi olvasásteljesítményével, Pearson-korreláció alapján. A második év elején végzett vizsgálatok eredményeit összevetettük az egy évvel korábbi eredményekkel, páros *t*-próbával. Megvizsgáltam a gyermekek teljesítményeinek szórását is az egyes területeken. A statisztikai adatok az SPSS 13.0 verziója szerinti számításokat tartalmazzák.

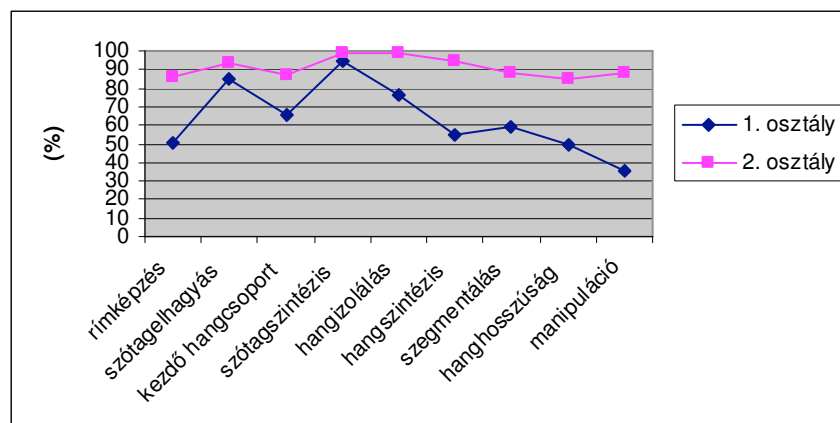
3 Eredmények

Az eredményeket két fő pontban elemeztem: (1) az egyes fonológiai területek fejlődési sorrendje, (2) az első osztályban lezajló olvasástanulás és a fonológiai tudatosság kapcsolata.

3.1 A fonológiai területek fejlődési sorrendje

A vizsgált magyar anyanyelvű gyermekcsoport eredményei alapján a következő sorrend állítható fel a különböző területek között első osztályban, az olvasástanulás megkezdése előtt:

(1) szótagszintézis, (2) szótagelhagyás, (3) hangizolálás, (4) kezdő hangcsoport-leválasztás, (5) hangszegmentálás, (6) hangszintézis, (7) rímkeresés, (8) hanghosszúság-megnevezés, (9) hangmanipuláció (lásd 1. ábra).



1. ábra. A fonológiai tudatosság alakulása első és második osztályban

Szótagszintézis

Várható volt, hogy a magyar anyanyelvű gyermekeknél a szótagszintézis feladata lesz a legkönnyebb 6 éves korban. A magyar nyelv szótagszerkezete, hangsúlya segíti a szótagokra bontást, és már 3 éves korban kialakul a szótagok mentális reprezentációja (Adamikné 2001), sőt a kisgyermek már a szómondatok időszakában igyekszik a szótagszámot megfeleltetni az eredetivel (Gósy 2005). Elmondható, hogy első osztály elején már teljesen beérik ez a terület (Chafouleas et al. 1997, 90%-tól már tökéletes működésről beszél). Első osztályban 95%, második osztályban 99% volt az átlagteljesítmény.

Szótagelhagyás

A bármekkora egység elhagyását kérő feladatok manipulációs, kognitív műveleteket igényelnek, ezért nehezebbek a szintézisnél, amelynek alapja a szótagolás, ami ebben az életkorban már várhatóan jól működik.

Ennél a feladatsornál 5 kétszótagos szó esetében kellett elhagyni az első, illetve az utolsó szótagot, kimondva a megmaradt egységet. A negyedik feladatnál egy toldalékot kellett leválasztani, az ötödiknél egy mássalhangzóra végződő igeikötőt egy magánhangzóval kezdődő igeről. A toldalék, illetve az összetett szó egyik tagjának leválasztása még annak ellenére sem okozott problémát, hogy három mássalhangzó torlódott. Így is ezek voltak a legkönnyebb szótagelhagyási feladatok, csak 1 gyerek hibázott benne. Első osztályban 85%, második osztályban 94% volt az átlagteljesítmény.

Hangizolálás

A feladatok nehézségi foka tükröződött az egyes feladatokra adott helyes válaszok számában: Az első feladatnál 2 fő, a másodiknál 4, a harmadiknál 6, a negyediknél 7 és az ötödiknél 5 esetben adtak hibás választ. A legkönnyebb feladat a magánhangzó izolálása az egy szótagú szó elején. Ezt követte az ugyancsak egy szótagú szó elején álló mássalhangzó megnevezése. Ez a feladatsor sajnos nem tartalmazott olyan feladatot, amelyben egy szótagú szó utolsó hangját kellett volna izolálni. Két szótagú szónak az utolsó hangját megnevezni viszont nehezebb feladat volt (*lépne*), mint a

három hangból álló szó esetén a középső hangot izolálni (*főz*). Első osztályban 76%, második osztályban 99% volt az átlagteljesítmény.

Szókezdő hang leválasztása

Ennél a feladatsornál két esetben a kezdő hangot kellett leválasztani a szóról, és kimondani a megmaradt hangokat, két esetben pedig az első hangot kellett megtartani és megismételni úgy, hogy a maradék hangsort választotta le a tanuló. Egyedül az utolsó feladatnál kezdődött a szó mássalhangzó-torlódással, ami az angol nyelvre jellemző mássalhangzó-torlódásos onsetnek felel meg (*flotta*). Egyértelműen ez volt a legnehezebb feladat: A 22 résztvevő közül 12 gyerek rontotta el első osztályban, ami azt jelenti, hogy a két kezdő hang közül csak az egyiket nevezte meg. Továbbá, a helyes választ adó tanulók egyharmada a két hangot (*/f/, /l /*) külön nevezte meg, nem tartotta egy egységnek azokat, szemben az angol anyanyelvű gyermekekkel. Amerikai kutatások szerint ez a terület már 4 évesen jól működik (Chafouleas et al. 1997). Ennek oka lehet, hogy az angol nyelvre a mássalhangzó-torlódással kezdődő szavak jellemzőbbek, mint a magyar nyelvre. Emiatt az angol anyanyelvű gyerek a szótagkezdő mássalhangzócsoportot (cluster) egy szótagkezdő egységnek tekinti (onset) és elkülöníti a szótag többi részétől, amely a rímet alkotja (rime). A magyar anyanyelvű gyerekek előbb választják le az első hangot, és nem tekintik a mássalhangzó-torlódást egységnek. Ez a terület természetesen további kutatást igényel. Első osztályban 66%, második osztályban 99% volt az átlagteljesítmény.

Szegmentálás

A tanulóknak egy 2, egy 3, egy 5, egy 7, végül egy 8 hangból álló szónak a hangjait kellett megszámolni ennél a feladatnál. Minden esetben azt a biztatást kapták, hogy használják az ujjaikat a hangok megszámlálásánál. A hangok megnevezésére nem kértük őket. Mégis, ahogy hangosan számolták a hangokat, egyértelmű volt a hibázásuk forrása, ami lejegyzésre is került. Így például a 4. és 5. feladatnál, a *testvér* és a *dombtető* szavak esetében, a hármas mássalhangzó-torlódásoknál a 22 gyerekből 16 nem analizálta a szószerkezetet, hanem a beszédészlelésük és saját beszédprodukciónak alapján a középső mássalhangzót nem számolták (természetesen volt, aki még kevesebb hangot számolt meg). A fonématudatosság ezeknél a feladatoknál is szignifikánsan fejlődött ($p < 0,001$), és a második osztályban a 4. feladatot már csak négyen, az 5. feladatot 6 fő tévesztette. Az 1-3 feladatokat már mindenki hibátlanul oldotta meg a második mérésnél. Megjegyzem, hogy a 3. és 4. feladat között a nehézségben egy nagy ugrás történt a szavak komplexitása miatt. Ezáltal próbáltam a magyar nyelvre jellemző szótagszámot - 32% a két szótagos, 19% a három szótagos szavak aránya nyelvünkben (Tarnóczy, 1995) -, valamint a toldalékolás miatti komplexitást reprezentálni a feladatokban. Első osztályban 59%, második osztályban 88% volt az átlagteljesítmény.

Hangszintézis

A hangszintézis volt az egyik legszignifikánsabban fejlődő terület. A két mérés között 2,0 átlagpontot, azaz 40%-ot növekedett a helyes válaszok száma. A szórás értéke 1,35 pontról 0,55 pontra csökkent. Legtöbben az *autó* szót tudták hibátlanul szintetizálni, majd a *szél* szó következett. Az előbbi feladatnál csak 2 fő, a másodiknál 6 fő hibázott, de a második osztályos mérésnél már mindkettő feladatot hibátlanul oldották meg. Egyértelmű, hogy az egymást követő magánhangzók szintetizálása

könnyebb feladat, mint a CVC kapcsolat, vagy a CCVC kapcsolat szintetizálása. A mássalhangzó-torlódással kezdődő szó szintetizálása már 11 gyereknek okozott nehézséget, ebből ketten, a leggyengébb fonológiai tudatosságú gyerekek közül, még második osztályban sem tudták a *tréfa* szót összerakni. A két legnehezebb szó szintén két szótagú volt, az egyik összetett szó, a másik toldalékolt szó, hármas mássalhangzó-torlódással a szótaghatáron. Ezeknél a szavaknál természetesen a munkamemóriai is jelentős tényező. Ezeket a feladatokat 2, illetve 3 tanuló második osztályban is elrontotta. Első osztályban 55%, második osztályban 95% volt az átlagteljesítmény.

Rímképzés

Az első osztályos gyerekek igen nehezen értették meg a rím fogalmát. Éppen ezért a vizsgálatnál a rím mondatba helyezése által a szemantika oldaláról is megtámogattuk a feladatot. Ez azt jelentette, hogy az angol nyelvű mintával szemben nem csupán az volt a gyerek számára adott instrukció, hogy: „*Mondjál a szép szóval rímelő szavakat!*”, hanem azt kértük tőle, hogy fejezze be egy rímelő szóval a mondatunkat, ami így hangzott pl.: „*A falon lóg egy kép, / jó nézni, mert oly ...*”. Bár az egy év alatti fejlődés (51%-ról 86%-ra) szignifikáns volt ($p < 0,001$), a szórás továbbra is magas értéket mutatott (első évben 1,40, második évben 1,13 pontérték)

Az angolszász gyermekek fonológiai tudatosságára jellemző a korai rímtalálás (Müller et al. 1998, Chafouleas et al. 1997). Úgy tűnik, hogy ez a magyar anyanyelvű gyermekek esetében későbbben érő, vagy kevésbé jelentős terület. A különböző anyanyelvűeknél a fonológiai tudatosság egyes szintjeinek eltérő jelentőségét Shaywitz és munkatársai (2006) a graféma-fonéma eltérő következetességű megfeleltetésével magyarázzák. Szerinte a helyesírás következetességétől függ, hogy egy nyelv milyen nagyságú egységei reprezentálódnak az agyban. Az angol anyanyelvű gyerekeknél a rím korai mentális reprezentációja, valamint a szótagszintű egység után a szótagkezdő hangcsoport/rím (onset/rime) egységének megjelenése is ezzel magyarázható.

Én azonban a rímtalálás és a szótagkezdő hangcsoport/rím eltérő jelentőségére más okot is látok. Nem vonom kétségbe, hogy a már olvasni, írni tanuló gyermekeknél a fent említett ok is közrejátszik az eltérő mentális reprezentációk kialakulásában, de ez az ok egy olyan gyermeknél, aki még a betűtanulás előtt áll, nem jöhet számításba. Sokkal valószínűbbnek gondolom, hogy az eltérés a két nyelv különböző szerkezetére vezethető vissza. A két nyelv alapszavainak szótagszáma jelentősen eltér: az egy szótagú szavak aránya az angol nyelvben 63%, a magyarban csupán 36% (Tarnóczy, 1995). Az angol nyelv egy szótagú szavai közül nagyon sok rímel, ráadásul a grammatikai markerek egyrészt izoláltan fordulnak elő, másrészt flexiókban (pl. az egy szótagú igék tőváltozásai a rendhagyó múlt idejű alakok esetében), ami lehetővé teszi, hogy a szórímek megmaradjanak a mondatokon belül is (pl. *The cat sat on a mat*). Ezzel szemben az agglutináló magyar nyelvben a szórímek mentális reprezentációjára kevesebb a lehetőség, hiszen mondatainkban a szavakhoz járuló folyton változó toldalékok elfedik a szótövek rímeit. Emiatt a rím szerinti szóaktiváláshoz jóval nagyobb mentális erőfeszítés szükséges a magyar nyelv esetében. Első osztályban 51%, második osztályban 86% volt az átlagteljesítmény.

Hosszú hang megnevezése

Az öt szó közül két szóban egy-egy magánhangzó volt hosszú (az *ól*-ban szókezdő, a *csíkos* szóban szó belseji pozícióban), két szóban egy-egy mássalhangzó volt hosszú

(a *vicc* szóban szóvégi, a *csobban* szóban szó belseji pozícióban), az ötödik szóban egy mássalhangzó szó belseji és egy magánhangzó szóvégi pozícióban volt hosszú (*függő*). Az *ól* szó első, hosszú magánhangzóját egy gyerek kivételével mindenki megnevezte már az első évben. Annál nehezebb feladatot jelentett a többi hanghosszúság megnevezése. A *vicc* szó utolsó, hosszú mássalhangzóját csak a gyerekek fele tudta megnevezni első osztályban, másodikban már 19 fő. A két szótagos szó belsejében levő hosszú magánhangzót az első méréskor 12 tanuló, a második méréskor 20 tanuló azonosította. A szintén két szótagos szó belsejében levő hosszú mássalhangzó esetében csak 7 tanuló adott helyes választ az első évben, viszont a második évben már 17. Az utolsó feladatnál szintén csak 7 gyerek tudta megnevezni mindkét hosszú hangot, a többi vagy csak az egyiket vagy egyiket sem. Aki az egyik hangot megnevezte, 0,5 pontot kapott. Ennél a feladatnál még a második osztályban is 7 tanulónak volt hibás a feladatmegoldása. A szórás is ennél az altesztnél volt a legnagyobb: első évben 1,4182, a második évben 1,2408.

A hosszúhang-megnevezési feladatok utolsó előtti helyét indokolhatja az a tény, hogy ezekben a feladatokban nem csupán az adott hangsoron belüli egyes hangok kiejtésének az időtartamát kellett észlelniük a tanulóknak, hanem ezt a feladatot integrálniuk kell a szeriális észleléssel (Gósy 1995). Bóna (2007) kutatása szerint épp ebben a korban, 6-7 évesen nemhogy nem fejlődik a szeriális és fonológiai észlelés, hanem kissé visszaesik, és majd csak 8-9 évesen ugrik meg ismét. Éppen ezért fontos lenne a fonématusátság vizsgálatát kiterjeszteni idősebb gyermekekre is. Sok tanuló érzékeli, hogy egy adott szó egy vagy több hangja hosszabban ejtett, de nem észleli, hogy a sorban pontosan melyik volt az a hang. A feladatok integrálásához szükséges hallási figyelem valószínűleg még ugyanúgy nem érett ebben a korban, mint a hallási szelektív figyelem (Csépe 2007). Abban az esetben, ha a gyerek családja olyan nyelvjárást beszél, amely eltér a standard magyar nyelvtől, és a hosszú hangokat röviden ejtik, a gyerek nem „tanulta meg” észlelni, megkülönböztetni a rövid-hosszú hangokat. Ezek a tényezők mind befolyásolják a hosszú hang szóban elfoglalt helyének pontos meghatározását. Első osztályban 50%, második osztályban 85% volt az átlagteljesítmény.

Hangmanipuláció

Mint azt már említettem, a korábbi, szórésselhagyással dolgozó feladatok is manipulációs műveleteket igényelnek. Ennél az altesztnél hangcserés és hangok fordított sorrendű ismétlését kérő feladatokat kellett a tanulóknak megoldaniuk. A két mérés átlaga közti növekedés ennél a területnél volt a legnagyobb: 2,59 pont (52%). Az első feladatnál egy szó elején álló hangot, a másodiknál egy szó belsejében levő hangot kellett megváltoztatni (*kér* → *mér*, *süti* → *süni*). A harmadik feladatban egy két szótagos szó két magánhangzóját kellett egységesen ugyanarra a magánhangzóra cserélni (*kérem* → *köröm*). A 4. feladatnál egy egy szótagos, az 5. feladatnál egy két szótagos szót kellett visszafelé megismételni (*ráz* → *zár*, *koros* → *sorok*). Minden esetben értelmes szót kapott a tanuló jó válasz esetén. Az első két feladatot még 14, illetve 13 tanuló meg tudta oldani, de a 3. és az 5. feladat csak 4 főnek sikerült az első méréskor. A második méréskor már csak hárman, illetve öten hibáztak a 22-ből. Eszerint a két magánhangzó lecserélése ugyanolyan nehézséget okozott, mint a két szótagos szó visszafelé történő megisméltése. Az egy szótagos szó fordított ismétlése valamivel könnyebb volt, hét gyereknek sikerült első osztályban 21-nek másodikban. Az öt leggyengébb fonológiai tudatosságú tanulónak egy feladatot sem sikerült megoldani ezek közül. Az első mérésnél ennél az altesztnél volt a legnagyobb a

szórás (1,68), de a második mérésnél már csak 0,73 volt. Első osztályban 36%, második osztályban 88% volt az átlagteljesítmény.

3.2 Az olvasástanulás és a fonológiai tudatosság kapcsolata

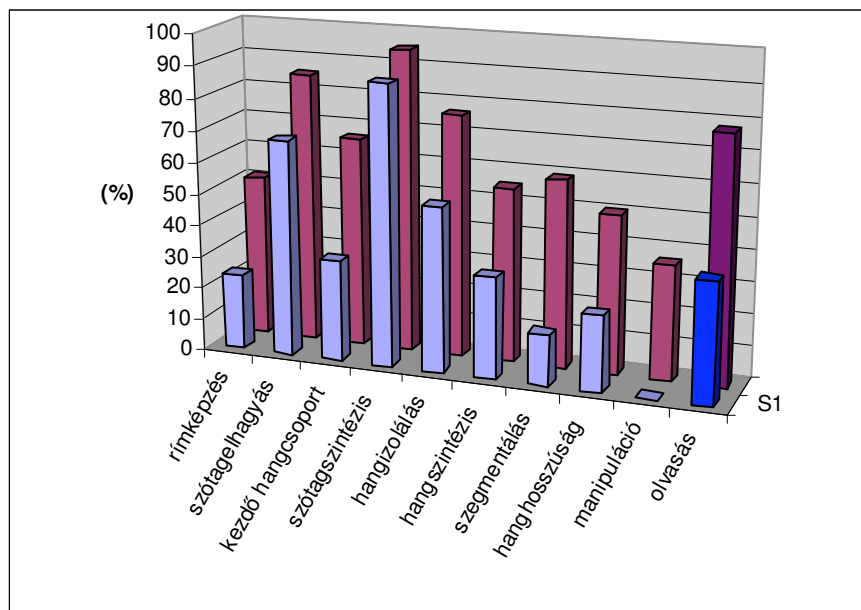
A vizsgálatban részt vevő tanulók betűző, szótagoltató, vagyis elemző-hangoztató módszerrel tanultak olvasni. A vizsgálat eredménye alátámasztja az EKP (eseményhez kötött agyi potenciál) hazai vizsgálatának eredményeit, amelyet két első osztályos csoporttal végeztek, és második osztályban megismételték. Az eltérési negativitásban történő változás kimutatta, hogy az elemző-hangoztató módszerrel történő olvasástanulás a fonéमतudatosság területén minőségi változáshoz vezet (Csépe 2007). A jelen kísérlet szerint is a legszignifikánsabb fejlődés a fonológiai tudatosságon belül a fonémaszint területein tapasztalható ($p < 0,001$), azon belül is a hangmanipuláció, a hosszú hang megnevezése és a hangszintézis műveleteiben. Azonban a fonéमतudatossággal együtt azok a területek is fejlődnek, amely a magyar nyelvre kevésbé jellemző szótagszintű reprezentációt feltételeznek; azaz a rímképzés és a szókezdőhangcsoport-leválasztás. Kevésbé, illetve nem volt szignifikáns a fejlődés a szótagszintű műveleteknél ($p = 0,104$), amely területek már az első osztály elején is érettek voltak (lásd 1. táblázat és 1. ábra)

	1. mérés átlaga (pontok)	2. mérés átlaga (pontok)	szignifikanciaszint
1. Rímképzés	2,55	4,32	$p < 0,001$
2. Szótagelhagyás	4,27	4,68	$p = 0,036$
3. Szókezdő hang /hangcsoport leválasztása	3,32	4,36	$p = 0,001$
4. Szótagszintézis	4,77	4,95	$p = 0,104$
5. Hangizolálás	3,82	4,95	$p < 0,001$
6. Hangszintézis	2,73	4,73	$p < 0,001$
7. Hangszegmentálás	2,98	4,41	$p < 0,001$
8. Hosszú hang megnevezése	2,48	4,30	$p < 0,001$
9. Hangmanipuláció	1,82	4,41	$p < 0,001$

1. táblázat. A fonológiai tudatosság egyes területeinek fejlődése
(maximálisan kapható pontszám területenként 5)

A vizsgálat eredményeként az is megállapítható, hogy nemcsak a gyermekek második osztály év eleji fonológiai tudatosság-szintje áll erős korrelációban az év végi olvasásteljesítménnyel, hanem az első osztály év eleji fonológiai tudatosság-szintje is ($r = 0,81$). Továbbá, az a három tanuló, akiknél még év végén is előfordultak betűtévésztesékek, volt az, aki a legkevesebb összpontszámot érte el a fonológiai tudatosságban (14-15-16 pontot, vagyis fonológiai tudatosságuk csupán 31%-33%-35% volt). A fonológiai tudatosságon belül is a fonéमतudatosság működött a leggyengébben náluk: 0-40%-os eredményeket értek el az utolsó négy altesztnél (a hangmanipulációnál egységesen 0%-ot) (lásd 2. ábra). A jól olvasó gyerekek

legrosszabb fonológiai tudatosság összpontszáma 28 pont volt, azaz 62%. Ez az eredmény mindenképpen igazolja azt a hipotézisemet, hogy a sikeres olvasástanulás feltétele egy bizonyos szintű fonológiai, sőt fonématudatosság. Ezalatt azt értem, hogy a fonématudatosság területeinek működőképeseeknek kell lenniük rövid, egyszerű szavak és hangkapcsolatok esetén. Mindemellett, a megfelelő olvasástanítási módszer segít abban, hogy a nyelv szerkezetéhez még komplex szavak esetében is könnyű hozzáférésük legyen a tanulóknak.



2. ábra. A gyenge fonématudatosságú gyerekek (kék) és az osztály átlagos (lila) olvasási szintje 1. osztály végén

4 Összegzés

A kutatás célja az volt, hogy a magyar anyanyelvű gyerekek fonológiai tudatosságának fejlődéséről tájékoztató jellegű képet kapjunk. Hipotéziseimet beigazolták az eredmények: az angolszász tesztek eredményeitől csak a nyelvspecifikus területeken mutattak eltérést. Kimutatható volt a fonológiai tudatosság mérésének prediktív jellege az olvasástanulás sikerességére nézve. Az eredmények és a tesztfelvételek tapasztalatai jó alapot nyújtanak egy megbízható fonológiai tudatosságot mérő teszt kidolgozásához. Pontosítani kell az egyes altesztek feladatain, új alteszteket kell beiktatni. Így például a rím esetében jobban szét kell választani a rímmel kapcsolatos funkciókat (felismerés, kategorizálás, rímkeresés), valamint lehetővé kell tenni, hogy kimutatható legyen, mely területek működése jelzi legjobban az olvasástanulás problémamentességét. Fontos lenne a fonológiai tudatosság területeinek fejlődését összevetni a beszédészlelés fejlődésével. Továbbá, a magyar nyelvre jellemző fonológiai tudatosság részterületei érési idejének meghatározása, az olvasástanulással való korrelációnak megállapítása azért is jelentős

feladat, mert ezáltal segítséget nyújthatunk az olvasás- és helyesírási nehézségekkel küzdő tanulók differenciált oktatásához.

Irodalom

- Adamikné, Jászó A. 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Barbour, K., Keafer K., Scott K. 2003. *Sounds of Speech. Phonological Processing activities*. Norfolk: NILD.
- Bóna, J. 2007. A fonológiai és szeriális észlelés fejlődése 4–10 éves korban. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 262-271.
- Chafouleas, S. M., Lewandowsic L. J., Smith C. R., Blachman, B. 1997. Phonological Awareness Skills in Children: Examining Performance across Tasks and Ages. *Journal of Psychoeducational Assessment* Vol. 15. No. 4. 334-347.
- Chard, D. J., Dickson, S. V. 1999. Phonological Awareness Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic* Vol. 34. No. 5. 261-270.
- Csépe, V. 2006. *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó: Budapest.
- Csépe, V. 2007. A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből. In: Gósy, M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 20-44.
- Gósy, M. 1995/2006. *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Goswami, U. 2003. Phonology, Learning to Read and Dyslexia: A Cross-Linguistic Analysis. In: Csépe, V. (szerk.) *Dyslexia. Different Brain, Different Behaviour*. New York: Kluwer Academic.
- Müller, N., Hurd A., Ball M. J. 1998. Phonological Awareness and Severe Reading/Writing Delay. In: Ziegler W. and Deger, K (szerk.) *Clinical Phonetics and Linguistics*. London: Whurr.
- Shaywitz, S. E., Mody M., Shaywitz B. A. 2006. Neural Mechanisms in Dyslexia. *Annals of Psychological Sciences* Vol. 15. No. 6. 278-328.
- Tarnóczy, T. 1995. A beszédérthetőség, mint pszichofizikai fogalom. *Fizikai Szemle*. 45. évf. 3. szám. 90-102.

IKT eszközök pedagógiai célú hatásvizsgálata a Budapesti Gazdasági Főiskola német nyelvi csoportjaiban

Kétyi András

SZTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola
kety.andras@kkfk.bgf.hu

Kivonat: Empirikus kutatásunk három információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközt, kétfajta virtuális tanulási környezetet (Moodle, Coospace), interaktív táblát és szavazórendszert vizsgál négy főiskolai német nyelvi csoportban (n=63). Három csoport kizárólag ezeket az eszközöket és az ezen eszközökre digitalizált tananyagokat használja, míg egy csoport csupán hagyományos, papír alapú tananyagokat. A kontrollcsoportos kísérlet célja az új technológiák által nyújtott lehetőségek feltárása az idegennyelv-oktatás számára a hatékonyabb nyelvelsajátítás céljából. Ehhez kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt felhasználunk. A teljesítménymérés teszteléssel történik, az értékelést portfólió értékeléssel végezzük. Eddigi eredményeink azt mutatják, hogy az IKT eszközt használó kísérleti csoport a kontrollcsoporttal összevetve a szintfelmérő teszt eredményeihez képest jobban teljesített a négy területet mérő záróteszt esetében, és felzárkózott a kontrollcsoportéhoz. A mért területek közül a hallásértésben szerepeltek jobban a kísérleti csoport hallgatói, míg a nyelvtani eredményeknél elmaradtak a kontrollcsoporttól. A 2009 februárjában érkező két újabb csoporttal a német nyelvet tanuló teljes első évfolyamot lefedjük (n=91).

1 IKT eszközökkel végzett kutatások korábbi eredményei

Sok kutatást végeztek már információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközökkel számos területen és tantárgy esetében, de ezek jellemzően kis mintás vizsgálatok voltak, és főleg kvalitatív eszközöket használtak. A terjedelmi korlátok miatt csupán néhány fontosabb kutatást említünk.

A British Educational Communications and Technology Agency (Becta) rendszeresen közzéteszi az *IKT eszközök* pedagógiai használatát vizsgáló jelentéseit. A 2004-es jelentés szerint az IKT eszközöket csak akkor használják a tanárok, ha biztosan kezelik azokat, ha bizonytalanok a használatukban, akkor kerülnek azok használatát. A tanárok biztonságérzete függ az IKT eléréstől, a technikai támogatástól és a továbbképzések számától, illetve minőségétől. Az életkornak nem döntő a szerepe az IKT eszközök használatában, de a férfi tanárok többet használják ezeket az eszközöket. (Becta 2004)

Davies idézi a Durham University egyetemen folytatott kísérletet, melyben 1000 franciául tanuló diák vett részt. A tanulók fele csak könyvet használt, másik fele Word dokumentumokat, interaktív táblás Power Point prezentációkat és hangfájlokat. Az IKT eszközöket használó tanulók 50-80%-kal gyorsabban fejlődtek, mint a csak könyvet használó tanulók. (Davies 2008)

A *virtuális tanulási környezetek (VTK)* pedagógia használhatóságát vizsgálva Britain és Liber megjegyzi, hogy a VTK-nek korlátozott a hatása a tanulók tanulására. (Britain és Liber 2004) Mimirnis és Bhattacharya ehhez hozzáfűzi, hogy ez valószínűleg azért lehet így, mert a VTK-t használó tanárok nem mindig értik, hogy lehetne lekötni a tanulók figyelmét, hogy lehetne moderálni online hozzászólásaikat és hogyan lehetne ezeket az új szempontokat a többi meglévő tanulási tevékenységgel együtt a tanítási gyakorlatba integrálni. (Mimirnis és Bhattacharya 2007)

Ugyanakkor a VTK-vel kapcsolatos kvalitatív kutatásokban a felhasználók pozitív visszajelzései dominálnak. Colomar és Guzmán által bemutatott két projektben (n=54) a résztvevők 100%-a és 96%-a találta érdekesnek és motiválónak az IKT eszközöket, és ezen belül a VTK-t. Az egyik esetben 38%-uknak, a másik esetben 29%-uknak volt problémája az eszközökkel, és 97%-uk, illetve 100%-uk venne részt a szívesen a jövőben hasonló projektben. Mindkét projekt végén a hallgatóknak készíteni kellett egy kimeneti terméket, amit értékelték is. A kimenet értékelésénél azonban nincs összehasonlítási alap, így a módszer eredményességét nem lehet megítélni. (Colomar és Guzmán 2009)

Mások is utalnak a tanulók VTK-vel kapcsolatos pozitív percepcióira, ami a kívánatos tanulási kimenetekre is kihathat. Mimirnis és Bhattacharya három tanulási megközelítést különböztet meg: a mélyet, stratégiát és a felületeset. A tananyagokkal, információkkal történő túlterhelés, amire a VTK lehetőséget ad, továbbá a VTK-ben leggyakrabban alkalmazott feleletválasztós tesztek erősíthetik a felületes tanulási megközelítést. Ugyanakkor a legkívánatosabb mély tanulási megközelítést elősegítheti egy jól strukturált VTK. A szerzők ehhez támpontokat adnak. (Mimirnis és Bhattacharya 2007)

Interaktív táblás kísérleteket első sorban angolszász országokban végeztek. Lerman és Zevenbergen egy három éves ausztráliai kvalitatív kutatást mutat be, melyben 9 reprezentatív iskola vett részt. Öt matematikát tanuló és interaktív táblát használó osztály rosszabbul teljesített, mint a többi más (a publikációban nem nevesített) IKT eszközt használó osztály. Az értékelést videós felvételek alapján három kutatási tapasztalattal rendelkező szakember végezte megfigyelési kérdőív segítségével 20 kategória mentén. (Lerman és Zevenbergen 2007)

Cutrim Schmid angol nyelvet tanuló egyetemistákkal két angol nyelvi csoportban (n=33 és n=29) végzett kvalitatív kutatásában a hallgatók úgy találták, hogy a tábla motiváló és figyelemfelkeltő volt, segített a tananyag jobb megértésében és a tananyag változatos volt. Ugyanakkor negatívnak találták, hogy túl sok volt az információ, ráadásul sokszor gond volt az információ feldolgozása, és többek szerint a tábla kiválthatja a diákok lustaságát, mert nem ösztönzi eléggé a képzelőerőt. A kutatás nem mérte, hogy az eszköz használatának következtében nőtt vagy csökkent a tanulás, de a szerző utalást tesz arra, hogy érdekes lenne ezt is mérni. (Cutrim Schmid 2008)

Az *elektronikus szavazórendszer* viszonylag új eszköz az oktatásban, ezért ilyen kísérlet kevés készült. Cutrim Schmid a fent ismertetett kutatásban használta interaktív táblával együtt. A hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján fontos pedagógiai csapdahelyzetekre hívja fel a figyelmet. A szavazórendszert a hallgatói pozitívan fogadták, de megjegyezték, hogy a szavazórendszer használata találgatásra ad lehetőséget, így viszont nem lehet mérni a tanulók valós tudásszintjét. A tanulmány erénye, hogy erre a problémára több megoldási lehetőséget is javasol, többek között, hogy a válaszlehetőségek között adjunk meg egy „nem tudom” opciót, vagy mindenkitől kérjük a válaszában az erősségét, vagy vonjuk be a hallgatókat a

kérdések közös készítésébe. Az indoklások elmaradását is többen kifogásolták, itt Cutrim Schmid azt javasolja, hogy a szavazást követően vitassuk meg alaposan a megadott válaszokat vagy olyan kérdéseket adjunk, ahol nem csak egy jó megoldás van, hanem több, így azt indokolni is kell. (Cutrim Schmid 2008)

Végezetül megemlítenénk az *emberi tényezőt* is. Számos tanulmány kiemeli, hogy az IKT eszközök jelen fejlettségi szintjükön nem váltják ki a tanárt, az emberi tényező továbbra is döntő a sikeresség szempontjából, igaz a tanári szerep átalakul, már nem kizárólag ő áll a tudás átadójaként a középpontban, szerepe facilitátori, segítői jelleget ölt. Sutherland szerint sok tanár abban a tévhitben él, hogy a tanulás felelőssége áthárítható az IKT eszközökre. Szerinte a tanárnak továbbra is döntő szerepe van a tanuláshoz szükséges szociális és kulturális milió megteremtésében. Ahogy fogalmaz, a tanulók nem fognak spontán módon nyilatkozni az itáliai reneszánszról, vagyis a tanárnak segítenie és ösztönöznie kell őket ebben. (Sutherland 2004)

Plummer és Busse szerint a résztvevők elkötelezettsége és lelkesedése a fő hajtóerő ez e-learning és a web-alapú tanulás (web-based learning) esetében. (Ezt előzetesen kérdőívvel remekül lehet mérni, így elkerülhető lehet egy esetleges sikertelenség). Megfontolandó még az általuk alkalmazott módszertani eljárás, ők ugyanis elmagyarázták a tanulóknak a hagyományos és a web-alapú tanulás közti különbséget, bátorítva őket az online platformok használatára. Sőt a szinkron (chat) és aszinkron (fórum) kommunikáció használatában segítettek is hallgatóiknak. Ezzel a módszerrel leküzdhetőek az ellenérzések és fokozható a tanulók bizalma, akik így látják, hogy mi miért történik. Megjegyzik, hogy motiváló lehet továbbá, ha a kísérlet több, adott esetben akár nemzetközi résztvevővel zajlik, mert így a tanulók fontosnak látják szerepüket, értékeli híresebb partnerek részvételét a projektben és átélhetik a „global village” érzést. Gondot okozhat azonban, ha a tanulói elvárások (minden fórumhozzászólás javítása, online prezentációk kiértékelése) teljesíthetetlenül nagy terhet jelentenek a tanárok számára. (Plummer és Busse 2006)

2 A kutatás indoklása

A szaporodó kutatások ellenére egyes felmérések azt mutatják, hogy az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket még mindig nem használják széleskörűen az iskolákban. Ezeket a tanárok csak a tervezésben és a lekövető, úgy nevezett follow-up tevékenységekben használják, de nem a konkrét tanítás során. (Erstad 2004) Az IKT eszközök oktatásban történő használatát a brit iskolákban vizsgáló jelentés is hasonló eredményre jutott. (Becta 2006) Egy magyarországi, középiskolai német nyelvtanárokat megkérdező vizsgálat ehhez hasonlóan úgy találta, hogy a tanárok a számítógépes programokat és az internetet órára készüléskor használják jellemzően, az órákon nem. Igaz a tanárok többsége nyitott az új technológiára és szívesen használná is azt. (Dringó Horváth és Hoffmann 2004)

Néhány újabb magyar tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a helyzet változóban van. Utalnánk egy 2005-ben hat iskolában, 970 tanuló részvételével elvégzett kvalitatív kutatásra, mely a Sulinet Digitális Tudásbázis anyagainak tanórai használatát vizsgálta. Itt már voltak tanárok, akik rendszeresen használtak IKT eszközöket az órákon. (Hunya et al. 2006)

A magyarok gyenge nyelvismerete (Eurobarometer 2006), valamint a nyelvórák csökkenő száma a főiskolánkon szintén nagy lökést adtak a kutatás megkezdéséhez.

Véleményünk szerint egy lehetséges megoldást a fenti problémákra az IKT eszközök rendszeres tanórai használata nyújthat. A kutatás reményeink szerint igazolni fogja, hogy az IKT eszközök jól beilleszthetők a mindennapi tanítási gyakorlatba, és hogy ezek hatékonyabbá teszik az idegen nyelv tanítását és elsajátítását.

A kutatásunk – úgy gondoljuk – egyúttal újszerű is, hiszen a kvalitatív mellett kvantitatív eszközöket is használ, ami nem igazán jellemző a hasonló vizsgálatokra (vö. 1. pont). Nincs tudomásunk továbbá olyan kutatásról, mely az általunk használt három eszközt együttesen vizsgálta volna egy kísérlet során, csak olyanról, ami külön-külön vagy legfeljebb kettőt egyszerre. (ld. Cutrim Schmid 2008)

3 A kutatás

3.1 Rövid áttekintés

A jelenleg is zajló empirikus kutatás az IKT eszközök mindennapi használatát vizsgálja kollaboratív nyelvtanulási környezetben a Budapesti Gazdasági Főiskola négy német üzleti nyelvet tanuló csoportjában (n=63).

A résztvevő hallgatók 18-19 évesek, és többségük az év eleji szintfelmérő alapján az európai nyelvi referencia szint szerint a B2 (középfok) kategóriába sorolható. A kutatás 2008. szeptemberben kezdődött és előreláthatóan 2009. júniusban fejeződik be.

Jelenleg 63 hallgató vesz részt a kutatásban, 48 fő a három kísérleti csoportban (2., 3. és 6. csoport), és 15 fő a kontrollcsoportban (1. csoport). Mellettük három tanár és két informatikus kolléga szintén résztvevője a kutatásnak. 2009. februárban további két csoportot (4. és 5. csoport) vonunk be a kísérletbe kontrollcsoportként, így lefedjük a teljes elsős német üzleti nyelvet tanuló évfolyamot.

Tankönyvként a főiskolánk tanárai által írt *Német Üzleti Nyelv I. c.* könyvet használjuk, melyet a kontrollcsoportban hagyományos formában használunk, a kísérleti csoportokban azonban ezt IKT eszközökre digitalizáltuk (ld. 3.3.2).

Kvalitatív és kvantitatív kutatást terveztünk. Az adatgyűjtés kvantitatívan történik kérdőívekkel és tesztekkel, illetve kvalitatívan interjúkkal, videofelvételek elemzésével, naplófájlok elemzésével. Ezen kívül kutatási blogot is vezetünk, illetve a résztvevő tanárok közösen szerkesztik a tanmenetet Google Docs segítségével.

Portfólió-értékelést használunk, melynek elemei és súlyozásuk a következőképpen alakult: záróteszt (30%), órai munka, online jelenlét (30%), szókincsbővítés (20%) és írásbeli feladatok (20%).

Három IKT eszközt használunk a kutatásban, melyek:

1. kétfajta *virtuális tanulási környezet* (Moodle és a magyar fejlesztésű Coospace),
2. kétfajta *aktív tábla* (Mimio Xi és Promethean), valamint
3. elektronikus *szavazórendszer* (Optivote).

Röviden kitérnénk a használt IKT eszközökre. *Virtuális tanulási környezetnek* (továbbiakban VTK, angolul Virtual Learning Environment (VLE) nevezzük azt az online vagy helyi hálózatos, védett, zárt, a tanulás célját szolgáló teret, ahol a tanárok és tanulók közötti interakció zajlik. A VTK lehetőséget biztosít a tanulók és tanárok számára, hogy megszervezzék a tanulási folyamatot. A VTK műszaki lehetőségek

összessége, mely elősegíti a tanulás folyamatának, az ahhoz szükséges kommunikációnak és a szervezésnek a kölcsönhatását. (Van den Brink és Dirckx 2006) A VTK-ben elérhetőek a tananyag, segédanyagok, online tesztek, feladatok és a felhasználókat tájékoztató, segítő eszközök is. Mi kétfajta VTK-t használunk, egy a főiskolánkon két éve bevezetett, magyar fejlesztésű fizetős VTK-t (Coospace) és egy sok országban elterjedt nyílt forráskódú, ingyenes VTK-t (Moodle).

A másik eszközünk az *interaktív tábla*, mely gyakorlatilag egy fehér tábla, ami egy számítógéppel és egy projektorral van összekötve. A tábla felülete a számítógép kiterjesztett asztalaként funkcionál. Gage szerint (idézi Molnár, n.é.) az interaktív tábla előnye, hogy a tananyag előre elkészíthető, az órai kiegészítéseket, jegyzeteket elmenthetjük, elektronikus formában elküldhetjük a hallgatóknak, dinamikusan változtathatjuk, fejleszthetjük, lejátszhatjuk, kinyomtathatjuk, és a későbbiekben akár újra felhasználhatjuk.

A harmadik eszközünk az *elektronikus szavazórendszer*, mely azonnali visszacsatolást teszi lehetővé a tanórákon. Minden tanuló rendelkezik egy távirányítószerű eszközzel, mellyel kézfeltartás helyett a kivetítőn (táblán) megjelenő kérdésekre válaszolhat. Az eredmények azonnal, akár grafikus formában is megjeleníthetők, így a tanár a tanulói válaszok alapján pontos képet kaphat az osztály minden egyes tanulójának aktuális tudásszintjéről.

E három eszköz teljesen helyettesíti a hagyományos eszközöket a kísérleti csoportokban, tehát a tananyag csak digitális formában jelenik meg, és a hallgatóknak minden órán ezzel kell dolgozniuk. Ezt a három eszközt megpróbáljuk a lehető legszorosabban integrálni az órai és az otthoni munkába, így például mindent, ami az órán az interaktív táblára kerül, az óra végén feltöltjük a tanulási környezetbe. Minden órát számítógépekkel és interaktív táblával felszerelt nyelvi laborban tartunk.

Első hipotézisünk szerint az IKT eszközök rendszeres használata és a kollaboratív, együttműködő környezet felgyorsítja és hatékonyabbá teszi a nyelvtanulást. A kísérleti csoport jobban teljesít

a félévzáró és az év végi hallásértést, szókinccs és célnyelvi szakmai ismereteket, olvasásértést és nyelvtani ismereteket mérő tesztekben.

a 2009. márciusi köztes mérésen, és

a 2009. szeptemberi utóteszten kevesebbet fog felejtani a tananyagból.

Második hipotézisünk szerint az IKT kompetencia megléte vagy hiánya befolyásolja a nyelv elsajátításának tempóját a kísérleti csoportban és a kontroll csoportban is.

Harmadik hipotézisünk szerint a kísérlet során és végén a kísérleti csoport tagjai szignifikánsan jobban teljesítenek problémamegoldó feladatokban.

A kutatás elméleti háttérét a számítógéppel segített nyelvtanulás (Computer-assisted Language Learning (CALL), a számítógéppel segített kollaboratív tanulás (Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) és a triadikus tanulás biztosítják. Célunk, hogy a hallgatókat arra ösztönözzük, hogy egyre gyakrabban fejlesszenek, hozzanak létre tartalmakat kollaboratívan a használt IKT eszközökkel.

A *számítógéppel segített nyelvtanulás* (CALL) már a 60-as évektől létezik. Középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás áll, ezért az ilyen típusú oktatási anyagokra jellemző a tanulóközpontúság, az interaktivitás (kétirányúság) és a személyes tanulás. A CALL nem módszer, hanem egy eszköz, mellyel a tanárok megkönnyíthetik diákjaiknak a nyelvtanulást, megerősíthetik a tanórán tanultakat, ill. felzárkóztathatják a gyengébb képességűeket. Az önálló tanulást segítő szoftvereket leszámítva a CALL kiegészíti, és nem helyettesíti a személyes (face to face)

nyelvtanítást és nem csak internet segítségével (online), hanem más offline eszközzel, pl. CD-kel is megvalósítható.

A *számítógéppel segített kollaboratív tanulás* (CSCL) a technikai eszközök (számítógép, internet) révén valósul meg, melyek lehetővé teszik földrajzilag távol levő emberek között az együttműködést, a kollaborációt, a közös tanulást (kooperatív tanulást), tudásépítést. A CSCL célja, hogy segítse a tanulókat a közös tanulásban, elősegíti az ötletek kicserélését, a dokumentumokhoz és információhoz való közös hozzáférést és lehetővé teszi a tanár és a társak visszajelzését.

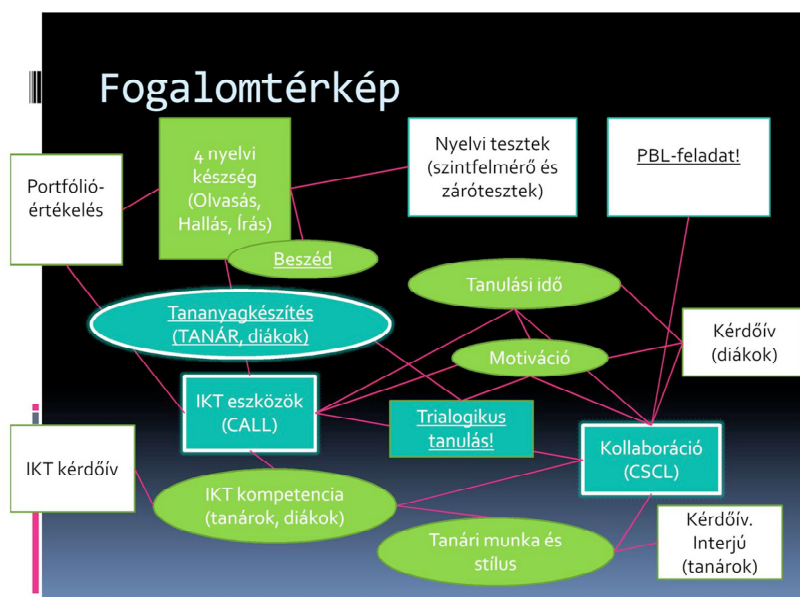
A *trialogikus tanulás* elméletét Paavola és Hakkarainen alkották meg.

Míg a monologikus, vagyis az egyéni tanulás és a dialogikus, vagyis két vagy több ember közötti párbeszéd, illetve interakció, a trialogikus tanulás a két vagy több személy közötti olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre vagy dolgoznak fel. (Molnár és Kárpáti 2009)

A trialogikus tanulás objektuma lehet bármi, amit a csoport tagjai közösen alkotnak meg, közösen készített prezentáció, közösen szerkesztett weblap, blog, wikipedia. A csoportjaink közös szószerkeszteteket alkottak Google Docs segítségével, ill. a Moodle 'Fogalomtár' funkciójával, valamint a tankönyvhöz kapcsolódó hanganyagokat kerestek és ezeke feladatokat készítették (ld. 3.3.2). A szószerkesztet készítését folyamatosan végezték a szemeszter során és ez a hallgatók körében népszerű volt, vizsgaidőszakban is használták (!), a kérdőívben 48 hallgató közül 4 nem hallott erről az eszköztől, de most már aktívan használja ezt.

Jelenleg folyik a problémamegoldó (PBL) feladatok előkészítése. A problémamegoldó tanulásnak (angolul problem based learning (PBL) ma már nagy szakirodalma és nemzetközileg referált külön folyóirata is van. Az ilyen típusú feladatoknál a középpontban mindig egy megoldandó probléma áll, mely gyakorlatilag egy rosszul definiált feladat és nem rendelkezik előre meghatározott, megformált, „helyes” megoldásokkal. (Molnár 2005, Veres, n.é.) A probléma megoldása során a tanulók kis csoportokban dolgozva egymást segítik, és a tanár is háttérbe húzódva, nem a tudás egyedüli és kizárólagos birtokosaként vesz részt az órán, hanem inkább facilitátorként, segítőként, és csak szükség esetén, például a kérdések pontosabb tisztázásába avatkozik be. A PBL-feladataink megalkotásánál figyelembe vesszük Scardamalia 12 tudásalkotásra vonatkozó elvét. (Scardamalia 2002)

Az alábbi ábra a kutatás főbb fogalmait, változóit és háttérváltozóit, illetve azok kapcsolatát szemlélteti és a kutatás egészének jobb áttekinthetőségét szolgálja.



1. ábra. A kutatás fogalmi térképe

3.2 Ütemterv

1. *Nyelvi szintfelmérő és IKT-metria* 2008. szeptember
2. *1. záróteszt, 1. hallgatói elégedettséget mérő teszt*, 2008. december
3. *1. problémamegoldó feladat* és hiányzó tesztek pótlása, 2009. február/március
4. *Köztes nyelvi teszt* 2009. március vége
5. *2. záróteszt* és *2. problémamegoldó feladat*, 2009. május
6. *Utóteszt*, fejejtés megmérése, 2009. szeptember

A nyelvi szintfelmérőt és az IKT képességeket felmérő kérdőívet 2008. szeptemberben kitöltöttük a résztvevő hallgatókkal. Az 1. zárótesztet és kurzuselégedettséget mérő kérdőívet 2008. decemberben töltöttük ki. Ez utóbbit decemberben még csak a kísérleti csoportok töltötték ki, de februárban ezt a többi csoportban is pótoltuk, feldolgozásuk folyamatban van. 2009 folyamán a problémamegoldó feladatok mellett két tesztet tervezünk, márciusban egy rövidebbet (köztes nyelvi teszt), májusban egy hosszabbat (2. záróteszt), szeptemberben pedig egy utómérést.

3.3 Tanári kihívások

3.3.1 Órákra történő felkészülés

Az egyik legnagyobb problémát a tanárok számára a nagy időráfordítás jelenti. Ha mint esetünkben, nem áll rendelkezésre digitális tananyag, akkor azt létre kell hozni (vagy meg kell vásárolni).

Főiskolánk öt tanárának véleménye szerint (közülük három résztvevő a kutatásban, kettő pedig februártól lesz az) a számítógéppel tartott órákra történő felkészülés legalább 30 perccel többet vesz igénybe, mintha hagyományos órákra készülének. Hárman közülük egy számítógépes órára 60 percet, ketten pedig 90 percet készülnék. Itt utalnánk egy korábbi tanulmányra, miszerint a számítógéppel tartott órákra történő felkészülés háromszor több időt vesz igénybe. (Komenczi 2004)

Megjegyeznénk azonban, hogy ezek a digitalizált anyagok a későbbiekben is felhasználhatók, módosításuk a későbbiekben egyszerűbb, így hosszú távon az időráfordítás kifizetődhet.

3.3.2 Tananyagok digitalizálása

A tananyag esetünkben a 3.1. pontban már említett főiskolánk tanárai által írt *Német Üzleti Nyelv I. c.* könyv, melyet minden német nyelvcsoport használ. A tananyag német üzleti szaknyelvet tanulóknak készült, akik már rendelkeznek az általános nyelvi alapokkal. A könyv 12 témakört ölel fel a felsőoktatástól egészen az Európai Unióig, minden lecke A, B, C, illetve nyelvtani részeket tartalmaz. Az A rész a bevezetés, melyben rövid karikatúrák, statisztikák, táblázatok, kérdések szerepelnek, és a tanulók figyelmét hivatottak felkelteni az adott téma iránt. A B rész a lecke fő része, ebben szerepel a fő téma ismertetése és a hozzá kapcsolódó feladatok. Ezt követi a nyelvtani rész egy rövid nyelvtani összefoglalóval és a nyelvtani feladatokkal. Minden lecke a C résszel zárul, melyben elsősorban a szakmai nyelvvizsgán előforduló feladattípusok vannak, olvasott szöveg értése, szövegtömörítés, szituációs párbeszéd, illetve néha egy-egy könnyedebb feladat is (érdekességek célnyelvi országokról). A könyv végén található egy szöszedet is. A könyv minden része digitalizálható volt, sőt sok esetben a képek jobb minőségűek és színesek voltak.

A könyv szövegeit Word formátumban tettük elérhetővé a VTK-ben, ezt minden hallgató letölthette a kurzus teljes ideje alatt. A szövegekhez kapcsolódó feladatokat a kutatásban használt három IKT eszköz egyikére adaptáltuk. A legtöbb feladatot a VTK-ben tettük elérhetővé. A könyv feladatai, mint a feleletválasztós tesztek egy vagy több helyes megoldással, párosításos feladatok, lyukas szövegek, rövid szöveges válaszokat igénylő kérdések, a legtöbb esetben tökéletesen adaptálhatóak voltak. Gondot néha a rövid szöveges válaszokat igénylő kérdések jelentettek, melyeknél sok esetben több olyan válasz is elfogadható volt, ami nem szerepelt a tárolt megoldások között. Ilyenkor a tanárnak azonban lehetősége volt manuálisan elfogadni a választ és újrapontozni a tesztet. A beadandó feladatokat (tömörítéseket, fordításokat) is itt menedzselték a tanárok, a hallgatók ide töltötték fel azokat, a tanár a beadási határidő lejárta után kijavította, majd az eredménnyel együtt a VTK-ben tette újra elérhetővé.

Azokat a feladatokat, melyek képeket, diagramokat, sok vizuális elemet tartalmaztak, az interaktív táblára készítettünk el. Például az üzleti kultúrát bemutató 4. leckében, ahol a hallgatóknak névjegyet kellett tervezniük, a tábla segítségével gyakorlatilag a teljes csoport be tudta mutatni a megoldását, melyet névvel együtt elmentve az óra végén elérhetővé tettünk a VTK-ben. Ebben az esetben az interaktív tábla többet nyújtott, mint maga a könyv.

A szavazórendszert első sorban nyelvtani teszteknel használtuk, ahol a szavazás után meg is beszéltük az adott válaszokat, illetve úgynevezett ad-hoc szavazásokat folytattunk, amit gyakran kombináltuk a többi IKT eszközzel. Például amikor a jelzői mellékmondatokat vette a csoport, minden hallgatónak írnia kellett egy ilyen mondatot a VTK erre létrehozott fórumában és ezt követően szavaztak a hallgatók

minden mondatról, hogy az helyes vagy hibás. A hibát megbeszéltük, szükség esetén a tanár újabb magyarázatot fűzött ehhez az interaktív táblán, és a mondat tulajdonosa kijavította a saját mondatát, majd következett az újabb mondat.

Úgy gondoljuk, hogy a közölt példák jól illusztrálják, hogy a tananyag teljes mértékben digitalizálható volt, és sok esetben többletértéket mutatott fel az eredeti anyaghoz képest. És akkor még nem tettünk említést a könyv fő negatívumáról, a hanganyagok hiányáról. Ezt az IKT eszközöket használó csoportok sokkal könnyebben tudták pótolni, mint a hagyományos eszközöket használók, ráadásul még a hallgatók is aktívan részt tudtak venni a hanganyagok gyűjtésében és a feladatkészítésben.

A kollaboráció, az egy célért való együttműködés (Torp 2006) kapcsán említjük meg a közös szöszedeket is, ugyanis a hallgatók a hivatalos szöszedetet csoportosan kiegészítették és megosztották egymással. A cél ezzel a kollaboráció ösztönzése és a közös tudásépítés élményének a biztosítása mellett, annak tudatosítása is volt, hogy a hallgatók nagyobb felelősséget és önrészt vállaljanak saját tanulásukban.

A tananyagok digitalizálására visszatérve azonban megjegyeznénk, hogy az elég összetett és időigényes folyamat volt. Például a tesztek Moodle tanulási környezetbe történő beviteléhez a következőket kell tenni:

1. A szöveget digitalizált, szerkeszthető formátumra kell hoznunk.
2. Ügyelni kell, hogy a makró (*moodle_quiz_v09.dot*) ugyanabban a könyvtárban legyen, mint a beolvasandó fájl.
3. A tesztet megfelelő stílusokkal kell formáznunk a szövegszerkesztő programban.
4. A kész tesztet először xml Word 2003 formátumban kell elmenteni.
5. Ezután az eszköztáron az export gombra kattintva, makróbarát Word fájlt készítünk (docm),
6. amit a Moodle környezetben az előzőleg létrehozott megfelelő kérdéskategóriába beimportálunk.

Mivel a kutatásunkban két különböző tanulási környezetet használunk, ez dupla munkát jelent számunkra. Megjegyeznénk, hogy a tananyagot csupán digitalizáltuk, annak egyetlen részét sem változtattuk meg, csak a helyesírási hibákat (pl. a szöszedeteknél a vessző- és névelőhibákat) javítottuk. Az így digitalizált tartalmakat a hallgatók többsége jónak vagy kitűnőnek értékelte (3. csoport: 41%, 2. csoport: 56%, 6. csoport: 60%).

A nagy időráfordítás ellenére, úgy véljük ezek az eszközök jól használhatók napi szinten, jól beilleszthetők a tanítási módszertanba, és ahogy előzetes eredményeink mutatják (és ez a legfontosabb) hatékonyak.

3.3.3 Tanítási módszerek

A kutatás elején nem fogalmaztunk meg közvetlen módszertani ajánlásokat az IKT eszközök használatával kapcsolatban. Egyrészt a digitalizált tananyag feladattípusain nem változtattunk (ld. 3.3.2), másrészt bízunk kollégáink eddigi több évtizedes tapasztalatában. Csak az IKT eszközök technikai használatát magyaráztuk el, bemutattunk számos jó gyakorlatot (best practices), illetve folyamatos kapcsolatban álltunk Skype-on, így a tanárok bármilyen felmerülő kérdésre rövid úton választ kaptak. A közös kommunikációt segítették még az email, a VTK-ben küldött üzenetek és a Google Docs segítségével közösen szerkesztett tanmenet.

Módszertani ismertetőt egyedül a problémamegoldó feladatok esetében tartottunk, mivel ilyen típusú feladatot a tanárok még nem alkalmaztak. Minden résztvevő

tanárral beszélgetést folytattunk, melyben röviden elmondtuk, hogy mi az ilyen típusú feladat lényege, mire kell figyelni az órán. (vö. Veres n.é.)

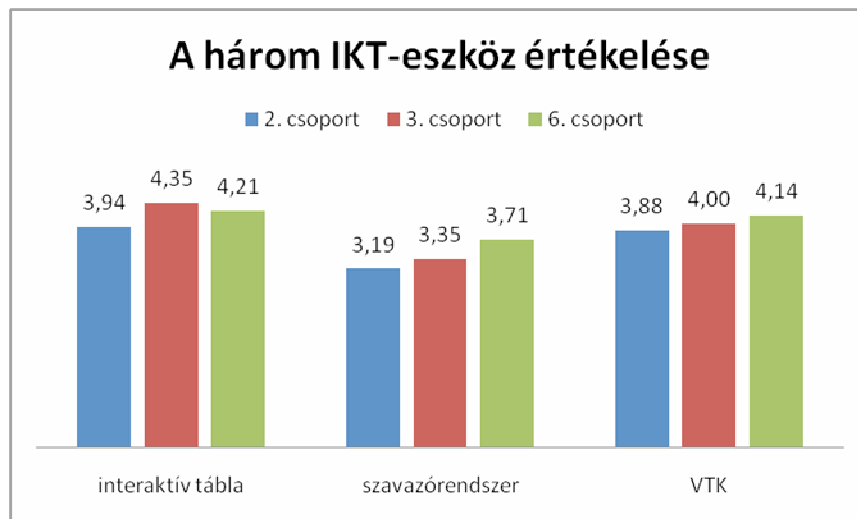
Bízunk továbbá a reciprocitás elvében. Eszerint a felhasználó az eszközt mindennapi igényeinek megfelelően szokásos tevékenységeire használja, másfelől azonban az eszköz is megváltoztatja a felhasználó által végzett tevékenységeket. Néhány kutató szerint ez a reciprocitás a tanárra és a technikai eszközökkel végzett tevékenységeire is igaz lehet. (Lerman és Zevenbergen 2007)

A kutatás végén tervezzük tanári interjúk felvételét, melyben a tanítási módszerek változására, a tanítás során alkalmazott jó gyakorlatokra, a használat során szerzett tapasztalatokra, élményekre, problémákra, kérdezzük rá.

4 Eredményeink

4.1 IKT eszközök hallgatói véleményezése

A hallgatók a használt IKT eszközöket egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték, ahol az 1 a legrosszabb, az 5 a legjobb értéket képviselte. A három eszköz közül a legnépszerűbb az interaktív tábla volt, ezt követte a virtuális tanulási környezet (VTK), végül a sort a szavazórendszer zárta. Az alábbi ábrán a csoportok értékelésének átlagai látható.



2. ábra. A három IKT eszköz értékelése

A résztvevőknek, hallgatóknak, tanároknak nem volt komolyabb technikai problémájuk az eszközökkel a félév során, ez tehát nem befolyásolta az értékelést. Az eszköz „figyelő, nyomkövető” jellege viszont úgy gondoljuk igen. A hallgatók nem szeretik, ha a tanároknak hatékony eszköz van a kezükben a hallgatói tevékenység nyomon követésére, elemzésére. Véleményünk szerint ez lehet a magyarázat arra, hogy miért a szavazórendszer a legnépszerűtlenebb és az interaktív tábla a legnépszerűbb eszköz.

4.2 Az 1. záróteszt eredményei

4.2.1 Az eredmények nyelvi csoportok bontásában

Az 1. záróteszt négy részből állt, az első rész hallás utáni szövegértést, a második szókincset és szakmai ismereteket, a harmadik olvasásértést, a negyedik nyelvtani ismereteket mért. A szintfelmérő teszt csak nyelvtani ismereteket mért.

Emlékeztetnék az első hipotézisünkre, miszerint az IKT eszközök rendszeres használata és a kollaboratív környezet felgyorsítja és hatékonyabbá teszi a nyelvtanulást. A kísérleti csoport jobban teljesít a félévzáró és az év tesztekben. Az alábbi táblázat mutatja a négy résztvevő csoport teszteredményeit:

	Szintfelmérő			
	1. csoport (n=15)	2. csoport (n=16)	3. csoport (n=17)	6. csoport (n=15)
átlag %	65,67	58,69	50,76	52,53
szórás	4,37	9,5	11,25	13,13
	1. záróteszt			
átlag %	68,2	71,69	64,24	67,07
szórás	9,10	7,36	8,28	12,3
	1. záróteszt (Ny)			
átlag %	77,53	74,94	69,18	69,71
szórás	10,53	9,47	15,12	15,15

1. táblázat. A négy kutatásban résztvevő csoport teszteken elért eredményei

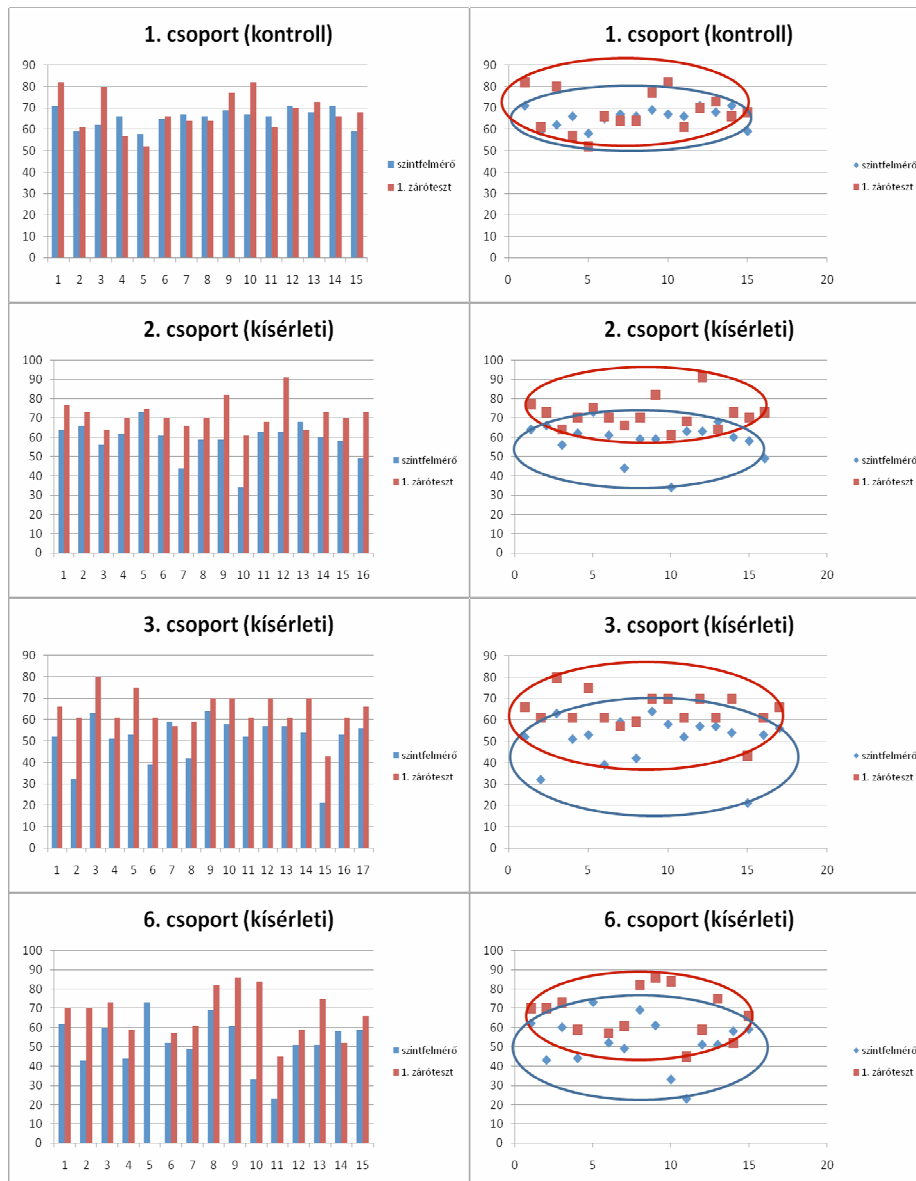
Az 1. csoport a kontrollcsoport volt, a többi (2., 3. és 6.) kísérleti csoportok voltak.

A táblázat első harmada mutatja a szintfelmérőn elért eredményeket, a második harmad a teljes 1. záróteszten elért eredményeket, a harmadik harmad az 1. záróteszt negyedik, nyelvtani ismereteket mérő részén elért eredményeket. Így jobban összehasonlíthatóak az eredmények, hiszen ebben az esetben mindkét teszt ugyanazt, ebben az esetben a nyelvtani ismereteket mérte.

Az 1. záróteszt eredményeit alapul véve az átlagok minden csoportnál nőttek, de a kísérleti csoportoknál nagyobb mértékben. A teljes teszteredményt figyelembe véve a 2. csoport átlageredménye megelőzte a kontrollcsoportét és még a 6. csoport is 1%-ra megközelítette azt.

A szórás a kontrollcsoportnál minden esetben nőtt, mégpedig jelentősen, ugyanakkor a kísérleti csoportoknál a teljes tesztnél csökkent és csak a nyelvtani tesztnél (1. záróteszt (Ny) nőtt, de ott sem jelentősen (kivéve a 3. csoportot). A 2. csoportnál viszont a szórás az eredeti értékhez képest (9.5) is csökkent.

Az alábbi ábrákon a teljes 1. záróteszten elért eredmények láthatóak. A bal oldali oszlopdiagram a hallgatók egyéni teljesítményét mutatja, a jobb oldali pontdiagram a csoport teljesítményének alakulását, tendenciáját szemlélteti.



3. ábra. A szintfelmérő és a teljes 1. záróteszt eredményei

Az 1. csoportban (kontrollcsoport) a 15 hallgatóból 7 nem érte el korábbi teljesítményét, és csak a csoport fele, 8 hallgató tudta javítani azt. A csoport teljesítményének átlaga nem változott jelentősen, a szórás azonban nőtt, az ellipszis kitágult.

A 2. csoportban (kísérleti csoport) egy hallgatót kivéve (13.) az egész csoport javította teljesítményét. A csoport teljesítményének átlaga jelentősen változott, a vörös ellipszis felfele mozdult el.

Csakúgy, mint a 2. csoportban, a 3. csoportban is egy hallgató kivételével (7.) az egész csoport javította teljesítményét. A csoport teljesítményének átlaga jelentősen változott, a vörös ellipszis felfele mozdult el.

A 6. csoportban hiányzik egy hallgató (5.) záróteszt eredménye, mert időközben elhagyta a csoportot. A 14. hallgató nem érte el korábbi eredményét, és az 1., 6., 12., és 15. hallgató csak enyhén tudta növelni azt. Azonban vannak kiugró teljesítmények is (10. hallgató). Jobb oldalon látható a 6. csoport ellipszise, mely szintén felfele mozdult el.

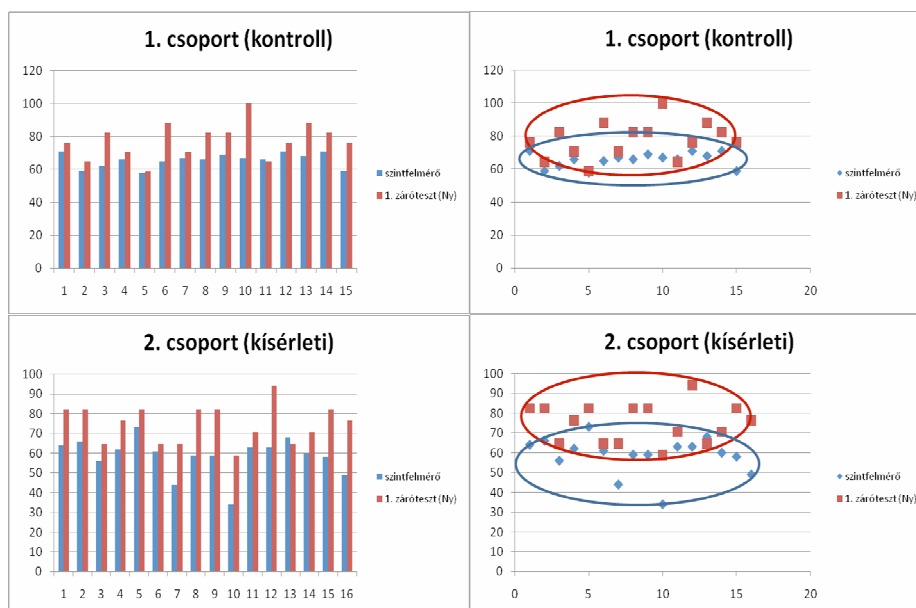
A teljes 1. záróteszt eredménye alapján elmondható:

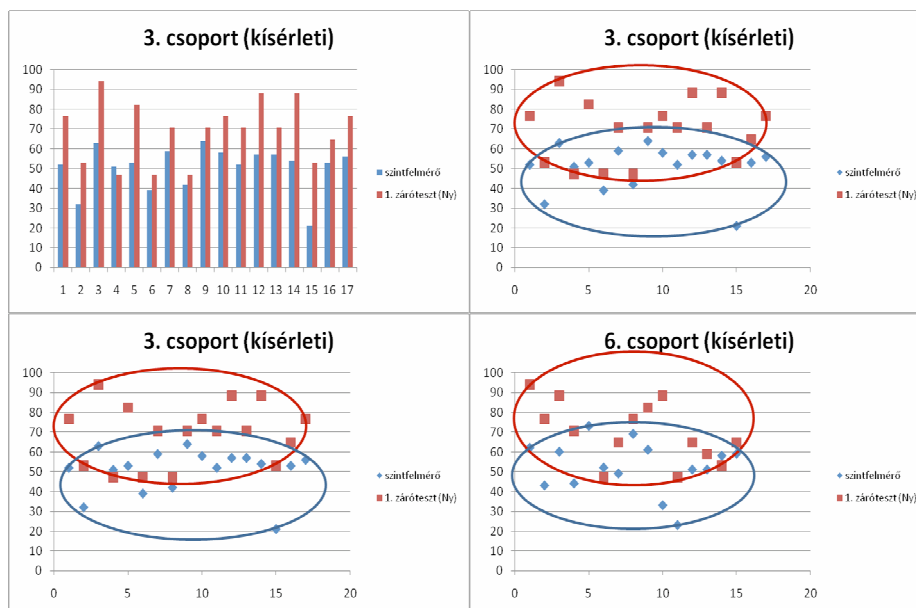
A legtöbb esetben (majdnem mindegyikben) a kísérleti csoportban lévő hallgatók teljesítménye nőtt, de a kontroll csoportban csak a csoport felének.

A teljesítmények átlaga jobban nőtt a kísérleti csoportokban (+13-15%), mint a kontroll csoportban (+5%).

A szórás csökkent a kísérleti csoportokban (vagyis az egyéni különbségek csökkentek), de a kontroll csoportban nem.

Ha az eredményeket a záróteszt negyedik részével verjük össze, mely csak nyelvtani ismereteket mért, akkor is hasonló eredményeket kapunk, de a kontrollcsoportban (1. csoport) az értékek (átlag, szórás) sokkal jobbak és az eredmények a kísérleti csoportokban nem olyan egyértelműek, mint a teljes teszten elért eredmények. Valójában van néhány hallgató, aki nem tudta nyelvtani ismereteit olyan mértékben fejleszteni, mint az várható lett volna, a szórásértékek sem olyan jók, mint a teljes záróteszt esetében.





4. ábra. A szintfelmérő és az 1. záróteszt nyelvtani részének eredményei

A nyelvtani ismereteket tekintve nem volt visszaesés, a kék pontok egyfajta támaszt jelentenek, mintha egy rögzült, fix tudást jelenítenének meg. Az 1. csoportban két tanuló kivételével mindenki fejlődött, még ha kis mértékben is.

A 2. csoportban csakúgy, mint a teljes teszt eredmények esetében egy hallgató kivételével (13.) mindenki javította teljesítményét.

A 3. csoportban nagyobbak a különbségek az eredmények között. A problémás hallgatók a 4., 6. és a 8., akik nem vagy csak alig javították eredményüket.

A 6. csoport problémás hallgatói a 6. és 14. hallgatók. Ők nem fejlődtek a nyelvtani ismereteket tekintve, a 8., 13. és 15. hallgatók pedig csak enyhén.

Ha a záróteszt 4 részfeladatán elért eredményeket vetjük össze, akkor a következő értékeket kapjuk.

	1. záróteszt (Hallás)			
	1. csoport (n=15)	2. csoport (n=16)	3. csoport (n=17)	6. csoport (n=15)
átlag %	73,53	78,83	72,71	79,57
szórás	13,23	15,37	13,80	8,47
	1. záróteszt (Szókincs)			
átlag %	32,67	40,83	28,82	36,43
szórás	15,80	21,09	8,57	30,79
	1. záróteszt (Olvasás)			
átlag %	86,80	88,83	89,82	78,71
szórás	21,73	8,32	14,01	25,54
	1. záróteszt (Nyelvtan)			
átlag %	77,53	74,94	69,18	69,71
szórás	10,53	9,47	15,12	15,15

2. táblázat. A négy kutatásban résztvevő csoport záróteszten elért részeredményei

A *hallásértésben* a 2. és 6. csoport egyértelműen jobban teljesített az 1. csoportnál, míg a 3. csoport 1%-kal maradt el attól. Figyelemre méltó a 6. csoport alacsony szórása, vagyis a csoport egységesen jól teljesített.

A *szókincset mérő rész* eredményeinél hasonló a helyzet, a 2. és 6. csoport jobban teljesít az 1. csoportnál, a 3. alatta. Ugyanakkor a 3. csoportot leszámítva nagyon magasak a szórásértékek. Ez a feladat az eredmények alapján nehéznek bizonyult minden csoport számára.

Az *olvasásértésben* a 2. és a 3. csoport teljesített jobban az 1. csoportnál, igaz nem jelentősen, és a 6. eléggé lemaradt, ráadásul a szórásérték is itt a legmagasabb. Meglepő az eddig leggyengébben teljesítő 3. csoport jó eredménye.

A *nyelvtant mérő résznél* helyreállt a „status quo”, az 1. csoport teljesített a legjobban, a többi csoport a szintfelmérő teszt eredményeinek sorrendjében követte azt.

4.2.2 Az eredmények kísérleti és kontrollcsoportos bontásban

Ha az eredményeket kísérleti és kontrollcsoportos bontásban vizsgáljuk, akkor a következő értékeket kapjuk (kontrollcsoport: 1. csoport, kísérleti: 2. 3. és 6. csoport):

	csoport	átlag %	szórás
Szintfelmérő	kontroll	65,67	4,37
	kísérleti	53,12	13,53
1. záróteszt	kontroll	68,20	9,10
	kísérleti	66,79	10,58
1. Hallás	kontroll	73,53	13,23
	kísérleti	76,65	12,93
1. Szókincs	kontroll	32,67	15,80
	kísérleti	34,65	21,53
1. Olvasás	kontroll	86,80	21,73
	kísérleti	85,93	17,91
1. Nyelvtan	kontroll	77,53	10,53
	kísérleti	71,91	13,44

3. táblázat. A kontroll- és kísérleti csoport teszteken elért eredményei és részeredményei

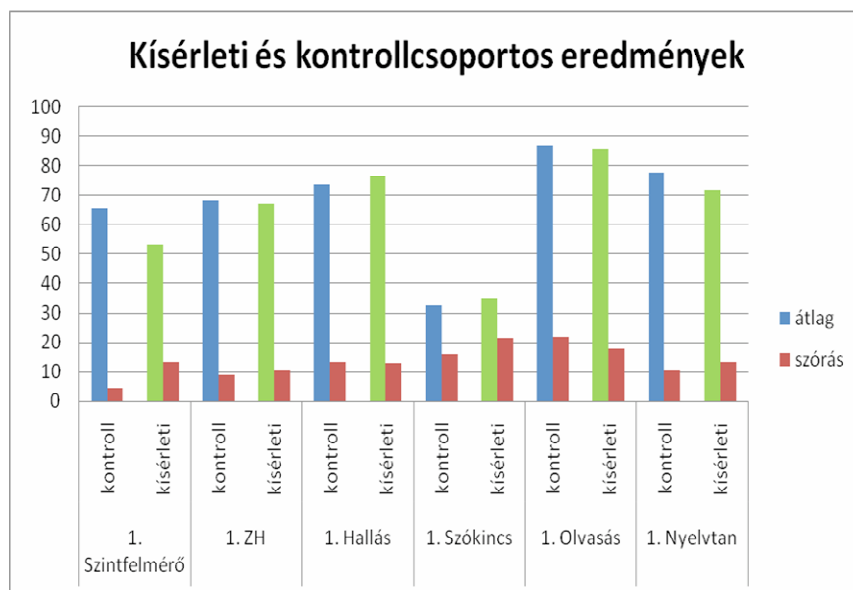
Jól látható, hogy a szintfelmérő alapján meglévő nagy különbséget a kísérleti csoportot alkotó 3 nyelvi csoport a zárótesztnél majdnem ledolgozta mind az átlag, mind a szórás tekintetében. Az eredményeket kétmintás t-próbával megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a különbség csak a szintfelmérő esetében szignifikáns, a többi esetben nem. Vagyis a szintfelmérőnél tapasztalt különbség egyértelműen csökkent, a kísérleti csoport felzárkózott.

A kísérleti csoport a legjobban a hallásértésnél teljesített, itt megelőzte a kontrollcsoportot és a szórás értéke is jobb (ez az egyetlen kategória ahol mindkét értéke jobb). Olvasásnál 1%-kal maradt csak el a kontrollcsoporttól, de a szórásértékük jobb. A szókincset mérő résznél fordított a helyzet, a kísérleti csoport jobban teljesített 2%-kal, de a szórásérték elmarad a kontrollcsoportétól. Az eredmények alapján elmondható, hogy ez a feladat bizonyult a legnehezebbnek

mindkét csoport számára. A nyelvtannál egyértelmű a kontrollcsoport előnye minden tekintetben, az átlag jobb és a szórás alacsonyabb.

Ezek az eredmények egybevágnak a számítógéppel segített nyelvtanulás (CALL) irodalmában mértekkel. A CALL négy nyelvi készségre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások azt mutatták, hogy első sorban az olvasást és a hallás utáni szövegértést lehet fejleszteni így. Ezt az állítást azonban beárnyékolja a tény, hogy sok szoftver a drillezéssel ér el eredményt. (Domingo n.é.)

Az eredményeket grafikusán ábrázolva a következő ábrát kapjuk:



5. ábra. A szintfelmérő és az 1. záróteszt nyelvtani részének eredményei

Az eredményeket a különböző bontások alapján megvizsgálva és a szakirodalomban tapasztaltakat figyelembe véve a továbbiakban azt várjuk, hogy a kísérleti csoportok a legnagyobb valószínűséggel hallásértésben fognak jobban teljesíteni, olvasásértésben és a szókincset mérő feladatokban fennáll a lehetőség a jobb teljesítésre, a nyelvtanban azonban a kontrollcsoport továbbra is meg fogja őrizni előnyét. A kétmintás t-próba elvégzése után a hallásértésnél látjuk a legnagyobb esélyt arra, hogy a különbség szignifikánssá váljon a kísérleti csoport javára, a kontrollcsoportnak pedig a nyelvtan esetében van nagyon jó esélye a különbség megőrzésére.

4.3 Hallgatói elégedettség mérése

A legtöbb hallgató a kísérleti csoportokban elégedett a saját teljesítményével (2. csoport 44%, 3. csoport 41% és 6. csoport 47%), és a tanár teljesítményével is (2. csoportban több mint 90%, a 3. és 6. csoportban 80%). Azonban a teljes kurzust nem értékelték olyan pozitívan, bár a többség a kurzust így is 4-re és 5-re értékelte. Az értékeléshez egy 1-től 5-ig terjedő skálát használtunk, ahol az 1 a legrosszabb, az 5 a legjobb érték volt. A 2. és a 3. csoportban a csoport mintegy harmada 3-ra értékelte a

kurzust. A 2. csoport 56,3%-a, a 3. csoport 64,7%-a 4-es vagy 5-ös osztályzatot adott. A legelégedettebb csoport a 6. csoport volt, itt a hallgatók 71,4 %-a adott 4-es vagy 5-ös osztályzatot.

A jó eredmények ellenére a kísérleti csoportokban meglepően sokan mondták, hogy jobb lett volna, ha nem használtak volna IKT eszközöket (2. csoport: 37%. 3. csoport: 23%), és a 2. csoport fele, valamint a 3. csoport 41,2%-a nem ajánlaná évfolyamtársának a kurzust. A 6. csoportban csupán egy ilyen hallgató volt. Úgy gondoljuk a fenti meglepő eredményhez nagyban hozzájárult az IKT eszközök igen aktív használata és az ezekkel folytatott gyakori mérések, amit sokan stresszhelyzetnek élhettek meg. Az értékelés túlzottan gyakori használatának veszélyeire és a munkaterhelés kurzusérékelést befolyásoló hatására mások is utalnak tanulmányaikban. (Plummer és Busse 2006) A szemeszter elején felvett IKT kérdőívben mért alacsony IKT aktivitási mutató is magyarázata lehet a vártnál alacsonyabb elégedettségre. Vagyis a hallgatók nem szokták használni ezeket az eszközöket, hiába tudják kezelni őket. Plummer és Busse tanulmányukban idéznek egy hallgatót, akinek az volt furcsa, hogy az internetet a kurzuson tanulásra kellett használnia, pedig ő csak szórakozásra használta azt. Akinek több időre van szüksége ezen eszközök tanulási céllal történő használatához, az könnyen úgy érezheti, hogy a tanulás monoton. (Plummer és Busse 2006) Egy ilyen a játék világából a tanulás világába való éles váltás is befolyásolhatja az elégedettséget.

4.4 Amit hiányoltak a hallgatók

Azok a hallgatók, akik a kérdőívben megjelöltek valamit, a következőket hiányolták:

Könyvet, nyomtatott oktatási segédanyagot, amit kézbe vehettek volna.

Több órai beszélgetést.

A segédanyagok áttekinthetőbb struktúráját a virtuális tanulási környezetben.

Több nyelvtant.

A tanárok egyébként szintén a beszélgetést jelölték meg kritikus elemként. Arra panaszkodtak, hogy a számítógépek túl hangosak, így nehezen lehetett egymással beszélgetni. Az órákat géptermekekben tartották, ahol az asztali gépek miatt nehezen lehetett mozogni. Erre megoldást nyújtana, ha a termek lappal és mozgatható asztalokkal lennének felszerelve.

A másik gond az volt, hogy ha technikai problémák merültek fel, akkor azt a hiányzó ismeretek és szókincs miatt célnyelven nem lehetett elmagyarázni a hallgatóknak, csak magyarul. Lehetséges megoldás lenne, ha beszélgetős órákat iktatnánk be, amit a kutatás második felében valószínűleg meg is teszünk majd.

5 Konklúzió

A jelenlegi eredményeink alapján kijelenthető, hogy

az IKT eszközök fejlesztő hatásának bizonyultak, a kísérleti csoportok hallgatói a záróteszt eredménye alapján felzárkóztak a kontrollcsoport hallgatóihoz.

A különbségek a kísérleti csoporton belül, a hallgatók között, és a kísérleti, valamint a kontroll csoportok között csökkenő tendenciát mutatnak.

Az eddigi eredmények alapján úgy gondoljuk, hogy az IKT eszközök nagyon jó eséllyel használhatóak gyengébb nyelvtudású hallgatóknál, felzárkóztató kurzusok esetében.

Ugyanakkor az IKT eszközök differenciáltan bizonyultak fejlesztető hatásúnak, a legjobb eredményt a hallásértésnél mértük a kísérleti csoport javára, a kontrollcsoport előnye a nyelvtannál azonban megmaradt.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a kutatásnak még csak a felénél járunk, kevés még az adatunk, valamint további csoportokat, tanárokat vonunk be a kutatásba, így ezek a kijelentések a továbbiakban még módosulhatnak.

6 Következő lépéseink

A harmadik hipotézisünkhöz további feladatokat (problémamegoldó feladat) állítunk össze, így a kísérlet második felében további adatokkal fogunk rendelkezni.

Ahogy már utaltunk rá két további csoport kapcsolódik be kontroll csoportként a kutatásba, ezzel lefedjük a teljes első évfolyamot (n=91) és a megnövekedett mintával megbízhatóbb adatelemzést végezhetünk.

Az egyik kísérleti csoportba újabb tanár érkezik, akit fel kell készíteni az IKT eszközök használatára és a portfólió értékelésre.

A kutatás második felében a hangsúlyt megpróbáljuk a hallgatók együttműködése, kollaborációja felé tolni. Szeretnénk, ha a dialogikus tanulás elve jobban érvényesülne. Ennek során a tanár és a diákok közösen hoznak létre tanulási tartalmakat, és az így keletkezett tartalmak, megosztott tudás-objektumként működnek tovább és katalizálják az együttműködő tanulást. Ennek jegyében tervezzük további hanganyagok együttes fejlesztését a könyvhöz, ami hiányzik.

A kutatás kezdete óta vezetjük kutatási blogunkat (<http://ict-research.blogspot.com/>), amelyben folyamatosan gyűjtöttük a felmerülő problémákat, tapasztalatokat és rögzítettük a kutatás stációit, sikereinket, kudarcainkat. A kritikus nézőpont fontos számunkra, így folyamatosan visszanezzük a korábbi bejegyzéseket, ez részünkről egyfajta részvételi akciókutatás (participatory action research (PAR)), így magunkat, ötleteinket, oktatási gyakorlatunkat is folyamatosan vizsgáljuk.

Tervezzük a továbbiakban, hogy jelen kutatás eredményeit egy nagyobb mintán is ellenőrizzük majd.

Irodalom

Becta 2004. *A Review Of The Research Literature On Barriers To The Uptake Of ICT By Teachers*. Elérhető: http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/barriers.pdf

Becta 2006. *Evidence on the progress of ICT in education*. Elérhető:

<http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=25948>

Britain, S., Liber, O. 2004. *A Framework for the Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments*. Elérhető:

http://www.cetis.ac.uk/members/pedagogy/files/4thMeet_framework/VLEfullReport

Colomar, M.P.A., Guzmán, E.G. 2009. ICT-SUSTOUR and MARKETOUR: Two second language acquisition projects through a virtual learning environment. *Computers & Education* Vol. 52. No. 3. 581-587.

- Cutrim Schmid, E. 2008. Using a voting system in conjunction with interactive whiteboard technology to enhance learning in the English language classroom. *Computers & Education* Vol. 50. No. 1. 338-356.
- Davies, G. 2008. How effective is the use of ICT in language learning and teaching? A small-scale investigation by Graham Davies. In: Davies, G. (szerk.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University [Online]. Elérhető: http://www.ict4lt.org/en/ICT_Effectiveness.doc
- Domingo, N. n.é. *Computer-assisted language learning: Increase of Freedom or Submission to Machines?* Elérhető: <http://www.terra.es/personal/nostat/>
- Dringó Horváth, I., Hoffmann, O. 2004. Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle* 2004. évf. 4-5. szám. 38-51.
- Erstad, O. 2004. *Teacher professionalism and epistemic agency*. Elérhető: http://www.pfi.uio.no/konferanse/prof_learning/docs/pdf/Paper/Gruppe%201/Erstad%20-%20paper.pdf
- Eurobarometer 2006. *Europeans and their Languages*. Elérhető: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Hunya, M., Dancsó T., Tartsayné Németh N. 2006. Informatikai eszközök használata a tanítási órákon. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. évf. 7-8. szám. 163-177.
- Komenczi, B. 2004. Médium vagy módszer? *Iskolakultúra* 2004. évf. 12. szám. 49-63.
- Lerman, S., Zevenbergen, R. 2007. Interactive Whiteboards As Mediating Tools For Teaching Mathematics: Rhetoric Or Reality? In: Woo, Lew, Park and Seo (szerk.) *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* Vol. 3. 169-176.
- Mimiris, M., Bhattacharya, M. 2007. Design of Virtual Learning Environments for Deep Learning. *Journal of Interactive Learning Research* Vol. 18. No. 1. 55-64.
- Molnár, Gy. 2005. A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra* 2005. évf. 10. szám. 31-43.
- Molnár, Gy. n.é. *Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban*. Elérhető: http://www.staff.u-szeged.hu/~gymolnar/kezirat_mgy_2.pdf
- Molnár, P., Kárpáti, A. 2009. *Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép*. Elérhető: http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/200901_Molnar-Karpati_%20MapIt_uj%20PedSZemle%202009_4.pdf
- Plummer, P., Busse, B. 2006. E-learning and Language and Style in Mainz and Münster. *Language and Literature* 15. évf. 3. szám. 257-276.
- Scardamalia, M. 2002. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In: Smith, B. (szerk.), *Liberal education in a knowledge society*. Chicago: Open Court. 67-98.
- Sutherland, R 2004. Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education* 43. évf. 1-2. szám. 5-16.
- Torp, H. 2006. Tanulási stratégiák virtuális tanulási környezetben. In: Varga, L. (szerk.): *Virtuális tanulási környezetek a mérnöktanár képzésben és a műszaki szakképzésben*. Budapest: Ligatura Kiadó. 78-89.
- Van den Brink, A., Dirckx, P. 2006. A virtuális tanulási környezet kiválasztásának szempontjai. In: Varga, L. (szerk.): *Virtuális tanulási környezetek a mérnöktanár képzésben és a műszaki szakképzésben*. Budapest: Ligatura Kiadó. 133-138.
- Veres, G. (szerk.) n.é. *Problémaalapú tanulás*. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=matrix-5-Problema>

Bázislabda, alaplabda? – a baseball nyelvének terminológiai kérdései

Mátis Bernadett

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
matisbetti@hotmail.com

Kivonat: A világban végbemenő változások következtében megnőtt a szakmai kommunikáció és a szaknyelvek jelentősége, velük párhuzamosan pedig hangsúlyosabbá vált a terminológia fontossága is. Az egyes szakterületek sorra találják szembe magukat azokkal a következményekkel, amelyeket a nem megfelelő terminológiai rendezés eredményez. A sportnyelv általános és legfőbb problémája, hogy az új sportágak idegen terminusainak beilleszkedése a magyar nyelv rendszerébe általában elmarad, legalábbis rendszertelenül történik meg, sok esetben pedig tisztázatlanok a nyelvi jelhez kapcsolódó fogalmak. A dolgozat célja a baseball sportág nyelvi felépítésének, szó- és kifejezőkészletének, kétnyelvűségének a bemutatása. Az elemzés logikai egységei rávilágítanak a hazai terminológia általános nyelvi változásaira, felmerülő kérdéseire, valamint rámutatnak a hazánkban megjelenő eddig ismeretlen sportok nyelvi beilleszkedésének közös problémáira is.

1 Bevezetés

A terminológia tudományának kiteljesedése világszerte megfigyelhető. Olyan mértékű és szintű társadalmi, gazdasági és tudományos változásnak vagyunk szemtanúi és részesei, amelyek egyenes következménye többek között a terminológiai kutatások megerősödése és elmélyülése is. E változások felgyorsulásának hatása, hogy köznyelvünkbe folyamatosan és nagy számban kerülnek át szaknyelvi terminusok, ezáltal a szaknyelvek mindennapi életünkre, nyelvhasználatunkra is erősen hatnak. A sport szerves részét képezi életünknek, így a sport nyelve is részese a hétköznapi szókincsünknek.

Napjainkban a sportból élők száma hatalmasra nőtt, a sport eredeti szerepe pedig nagymértékben megváltozott. Egyre több új sportág jelent meg hazánkban, de közöttük is különbséget kell tennünk. Léteznek egyrészt azok a sportágak, amelyek múltja más országban, földrészen akár évszázadokra is visszanyúlik, tehát a klasszikus hagyományaikon túl megszilárdult terminológiával rendelkeznek (Fóris és Bérces 2005, 2006). Másrészt pedig léteznek azok, amelyek mai világunk „termékei”, legtöbbször az ún. extrém sport kategóriába tartozik. Vizsgálataim tárgyai az előbbieket, tehát a világ más tájain már ismert, de hazánkban csak néhány éve jelen lévő játékok, ezeken belül is a labdajátékok. Egyik ilyen sportág a baseball, amelyről már 1744-ben ír egy brit ismeretterjesztő könyvecske, és amely játék az Új-hazában, az Egyesült Államokban és onnan elszármazva vált igazán népszerűvé és világhírűvé. A játékot két kilenc-kilenc fős csapat játssza, és szintén kilenc játékrészből, inningből áll. Nincsen kötött ideje, egy játékrész alatt mindkét csapat egyszer támad, azaz üt, és egyszer védekezik, azaz elkapja a labdát. Célja a pontszerzés és a támadójátékosok

kiejtése. Kifejezetten női változata a softball. Számunkra nagyon szokatlan sport, mind a felépítése, mind pedig a logikája különbözik a hazai labdajátékokétól. Az 1980-as évek végén kezdték el a fővárosban amerikai, japán és kubai nagykövetségek dolgozói játszani, majd egy bő évtized után, 1992-ben megalakult a hazai szövetség is, amelyen belül jelenleg 31 bejegyzett csapat működik.

A dolgozat a baseball sport hazai terminológiájából ad ízelítőt azon pontokon keresztül, amelyek általánosságban figyelhetők meg a hazánkba bekerülő idegen sportok terminológiájának beilleszkedésekor. A vizsgált korpuszok jórészt az internetről származnak, nyomtatásban ugyanazok az anyagok érhetők el a szövetségnél is. A *Hivatalos Baseball Szabályok* címet viselő szabálykönyv – jellegéből adódóan is a baseball szaknyelv leghosszabb és legtartalmasabb anyaga. A *Wikipédia* összefoglalóinak hitelességével kapcsolatban megoszlanak a vélemények, de a játékról szóló, a Wikipédián megtalálható szöveget a hosszúsága és mondanivalója miatt sem hagyhattam ki a vizsgálatból. Felhasználtam a *Baseball ABC* nevet viselő rövid szabályleírást és egy internetes újságcikk hosszabb lélegzetű ismertető cikkét. A tanulmány végén esik szó a *Baseball Szótár*, az *Ajánlott magyar kifejezések*, és a *Kifejezések meghatározása szógyűjteményekről*, illetve ezek kapcsán két klasszikus szótárunk, az *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára*, valamint a *Magyar értelmező kéziszótár* baseball szócikkéről. A korpuszok forráselemzése mellett több felmerülő kérdésben a hazai szövetség is a segítségemre volt. Meg kell említenünk végezetül a baseballosok internetes levelezőlistáját is, mert bár ennek folyamatos nyomon követése, és szókinsének vizsgálata tartalmilag nem járult hozzá a dolgozathoz, számomra teljesebbé tette a baseball nyelvről kialakuló képet.

A dolgozat első részében a szaknyelvek nyelvünk rendszerébe való besorolásáról esik szó, ezután kerül sor a baseball játék hazai szókészletének csoportosítására. Az általam felállított osztályok mindegyike megtalálható a hasonlóan fiatal sportágak terminológiájában. A szövegekben fellelhető jelölőket csoportosítottam úgy, hogy az angol eredeti és a magyar jelölőket viszonyítottam egymáshoz, egyfajta kontrasztív vizsgálatot végeztem, ehhez a részhez kapcsolódnak a baseball játék nyelvi metaforái is. A dolgozat lezárásaként kerül sor a baseball szótárak és szójegyzékek jellemzésére és összehasonlítására. Minden egyes tartalmi egység után kiemeljük azokat a megállapításokat, amelyek más, hazánkban újonnan megjelenő labdajátékok nyelvének vizsgálata során hasonlóképpen megfigyelhetők voltak.

2 Baseball terminológia

2.1 Szaknyelvi kérdések

A sportágak nyelvi elemzésekor mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a sportnyelvet magát nagyon széles skálán tárgyalják, többféleképpen értelmezik a nyelvészek. Egy önálló tanulmány volna szükséges mindannak bemutatásához, hogy eddig hová sorolták a sportnyelvet, hobbi-, csoport-, réteg-, vagy szaknyelv-e, valamint ezek a csoportosítások, jellemzések hogyan rétegződnek és fedik le gyakran egymást is.

Amit a különféle elméletekből feltétlenül kiemelnék, hogy a sportnyelv javarészt a sporttal foglalkozók, sportból élők stb. társadalmi csoportjához, azaz a társadalom egy szakmai csoportjához köthető, és mint ilyen, mondhatjuk, hogy „specifikus célú

beszédszándékok kifejezésére használt nyelvváltozat” (Kurtán 2003: 28). Természetesen azonnal felmerül a kérdés, hogy a sport mennyire tekinthető szakmának, nyelve pedig szaknyelvnek? Illetve ugyanúgy szakmának tekinthető-e, mint például az orvostudomány, az építészet vagy akár a kosárfonás? Előbbiek kapcsán pedig még egy fogalommal, a *tudományos nyelvvel* találjuk szembe magunkat. A tudományos nyelvek – szaknyelvek kettőséről sok tanulmány látott napvilágot, a két fogalom teljes elhatárolódásától (Szöllősy-Sebestyén 1988) egészen addig az elgondolásig, amely a szaknyelvi kommunikáció nagyobb halmazában jelen lévő tudományos nyelvhasználatról ír (Kemény 2002). Pusztai a szaknyelveken belül három réteget különböztet meg. Egy felső, (szak)tudományos nyelvet, egy középső, szakmai köznyelvet, és egy alsó, szakmai társalgási nyelvet, vagy másképpen műhelyzsargont (1975, egyetértően idézi Grétsy 1988, és Kemény 2002). A sportok kapcsán ez így alakulhat: a felső réteg a sporttudomány nyelve, a középső a sportújságírásé, az alsó pedig a mérkőzéseken, öltözőkben elhangzó párbeszéd, szurkolói megnyilvánulások, azaz a sporttársadalom által beszélt, gyakran a szlenggel keveredő sportnyelv.

A modern szövegben több szintet is megkülönböztetnek, mi azonban hagyatkozunk Grétsy megállapítására, miszerint a sportnyelvre a magánérdekűség és a közérdekűség is jellemző, azaz kétarcú (a sportnyelv), mivel szaknyelvi vonásai is vannak (1988). Mindezek mellett Kiss Jenő szavaival élve „a szaknyelvekre az jellemző, hogy logikailag és nyelviileg rendezett, definiált, kodifikált s közérdekű terminológiájuk van” (1995: 75). Ennek a tételnek pedig a sportágak nyelve, ha csak nem egy napjainkban meghonosodó sportról van szó, általában megfelel. Még közelebb visz Szabó megállapítása, mely szerint „A szaknyelvek vagy közvetlenül a köznyelvből nőnek ki, vagy a megfelelő szakterületek idegen nyelvi szókincsét részben vagy egészben átvéve, lefordítva, magyarítva a köznyelvvvel kölcsönhatásban alakulnak (...)” (2001: 742). A szaknyelvek, alkalmazásuk és fejlődésük során többször kapcsolódnak egymással, akár egymásra is építkezhetnek. Ez a sportnyelv tekintetében úgy valósul meg, hogy az újonnan megjelenő sportágak terminológiájában megtalálhatóak azok az elemek, amelyeket a már évtizedek óta jelen lévő sportok nyelvéből vesznek át, a baseball esetében például ilyen a *beállítás*, a *csapat*, a *pontszerzés* vagy a *csere*.

2.2 A baseball szókincsé

A játék szókincsének megismeréséhez mindenképpen szót kell ejtenünk a játék elnevezéséről. A *base* és a *ball* tagokból álló összetételt magyarul *bázislabdaként* vagy *alaplabdaként* fordíthatnánk le, de ezek egyike sem terjedt el. A *base*, azaz a *bázis*, illetve bázisok, a játék során fontos szerepet töltenek be, a *ball*, azaz a *labda* pedig értelemszerűen a megütött labdára utal, illetve maga a *ball* szó a játékban *dobóhibát* jelent. Az angol nyelvben az ütések fajtái is a labda különböző elnevezései, a jelölt fogalom meghatározó jegye, hogy a labda milyen mozgást végez az ütés után. Ilyenek pl. a *fly ball* – *magas* vagy *repülő labda*, azaz a labda magasra megy a levegőben az ütés következtében, *foul ball* – *érvénytelen labda*, *fair ball* – *érvényes ütés*, többféle szempont alapján érvénytelen illetve érvényes ütés és *ground ball* – *pattogó* vagy *lapos ütés/labda*, azaz a megütött labda a földhöz közel esik le vagy pattog. A fogalom maga változatlanul került át hazánkba, tehát a magyar csapatok által követett szabályokban az amerikai liga előírásai az irányadóak.

A szókincset elsősorban a játékosok, edzők, azok családtagjai és a szurkolók terjesztik-terjeszthetik, az ő kommunikációjuk lehet leginkább hatással a környezetre. Bővebb ismeretet nyújthat a világhálón a szövetség és a csapatok honlapjai, a különböző internetes újságok, valamint a baseballosok levelezőlistája. Mindemellett ellátogathatunk a hazai versenyekre, számos cikket találunk a hazai nyomtatott sajtóban, és bizonyos sportcsatornákon is láthatunk mérkőzéseket. Ez utóbbiak természetesen magyar nyelvű közvetítéssel kerülnek adásba, így is megkönnyítve a megértést, a szabályok elsajátítását.

A szókincs megszilárdulása egy-egy új sportág kapcsán általában a következőképpen alakul. Először több lektorálatlan anyag és írás él egymás mellett, néha azt látjuk, hogy egymás ellenében is, míg általában pár év után megszületik az adott szövetség és vele együtt, szerencsés esetben, a hivatalos szabálykönyv. Ezt mindig az adott sport eredeti nyelvéből, de leginkább angol nyelvből fordítják le, legtöbbször a példaképpül szolgáló szövetség, liga, stb. szabálykönyvét ültetik át magyar nyelvre. Ezek lektorálása nem mindig megoldott, de általában jellemző. Az átmeneti időszak azonban olyan nyelvi nyomokat hagy maga mögött, amelyeket nagyon nehéz átalakítani, megváltoztatni. Ilyen többek között, amikor több jelölő kapcsolódik egy-egy jelentéshez, hibás, de szó szerinti fordítások terjednek el, és eleinte nem tudnak, majd nem akarnak lefordítani bizonyos terminusokat (Mátis 2008).

A baseball szókincsének első nagy csoportját azok a szakszók alkotják, amelyeket már más sportágak kapcsán megismertünk, és nyelvünkben köznyelvi szavakká váltak. Ilyen a *játékidő*, *játékrész*, *játékos*, *edző*, *pálya*, *lelátó*, *statisztika* bármelyik ismert sportból, *alapszakasz* a labdajátékokból, a *csapatjáték*, *egyéni játék*, *védekező*, *támadó*, *meccs*, *mérkőzés*, *szünet*, *csere*, *kispad* stb. a csapatsportokból, így pl. labdarúgásból, kosárlabdából, kézilabdából, jégkorongból, vízilabdából, rögbiből. A *pont*, *pontszerzés*, *kiesés* a pontokat gyűjtő sportok kapcsán ismert, pl. labdarúgás, asztalitenisz, kosárlabda, Forma 1, cselgáncs stb. A *háttvéd* és a *futójátékos* a labdarúgásból, a *beállós* a kézilabdából, az *ütő* minden olyan sportból, ahol labdát ütnek meg, pl. tenisz, fallabda, krikett. Az *ütést* többek között a bokszt, a röplabdát vagy a harcművészetek is használják, az *ütőjátékos* viszont csak a röplabdából ismert. *Dobók* szerepelnek az atléták között, és *adogatók* lehetnek egyebek mellett a teniszezők, asztaliteniszezők, tollaslabdázók, fallabdázók. Végül, de nem utolsó sorban pedig *kesztyűt* húznak a jégkorong, a bokszt, a kerékpár, a sí, vagy a motorsport sportolói.

A második nagy csoportot az ismeretlen, új terminusok, illetve az idegen szavak alkotják. Ezek egy részének van magyar megfelelője és ezt a gyakorlatban is használják. Ilyenek például: *inning* – játékrész, *home plate* – hazai bázis, hazai tányér; *home run* – hazafutás, *base* – bázis, *batter's box* – ütőhely, *catcher* – elkapó/elfogó, *pitcher* – dobó/adogató, *pitcher plate* – dobógumi stb.

A következő csoportnak van magyar megfelelője, de alig jelenik meg a hétköznapi baseballos kommunikációban, ezek például: *ball* – dobó hiba, *strike* – ütőhiba, *bunt* – pöci, *out* – kiejtés/kiesés. Hiába használjuk e szavak nagy részét más sportágakban, mégis az angol szóalak a domináns. Ennek az lehet az oka, hogy az eredményjelző táblán ezeket az adatokat tüntetik fel, és gyakran hazánkban is az angol szavakat írják ki, így maradhattak meg inkább az angol terminusok. A *bunt* magyar megfelelője, a *pöci* az adott mozdulattól, a labda megpöcköléséből származtatható, de a hangzás miatt a legtöbb játékos nem tartja kellően határozottnak, ezért használják inkább a *buntot*. Ebből alkották meg aztán a *buntol* szót, az egyik leggyakoribb – *l* denominális

igeképzővel, kiváló példájául annak, hogy e képző, egyik jelentésében „az alapszóban megnevezett dologgal működik” (Keszler 2000: 311), azaz példánk esetében „megpöcköli” a labdát.

Végül pedig létezik az a terminuscsoport, amely tagjainak egyáltalán nincsen magyar megfelelője, általában azért, mert olyan összetett tartalmúak, hogy nem lehet egy szóval kifejezni a jelentésüket. Ezek például: *sinker*, *slider*, *strike out*, *change up*, *curve ball* stb.

Elsősorban az első, és bizonyos tekintetben a második csoport kapcsán állapíthatjuk meg azt a tételt, hogy bizonyos terminusok gyors ütemben és nagyon nagy számban terjednek el a köznyelvben. Ez általában is jellemző a szaknyelvek szókincsére, a sportban a dolgozat első csoportja teljes mértékben igazolja az állítást, a második körből pedig az *inninget* és a *home runt* hallhatjuk egyre gyakrabban, főképp filmalkotásokban.

A baseball szókincs harmadik nagy egységét alkotják részben azok a terminusok, amelyek más szaknyelvben is használatosak, ilyen pl. a *bázisvonal* a környezetvédelemből és a csillagászatból, vagy a *külső mező* a fizikából. Ezek mellett pedig léteznek azok a nyelvi metaforák, amelyek első hallásra a magyar fül számára értelmezhetetlenek. Ezek pl.: *gyémánt*, *tüzérség*, *öngyilkos préselt*, *kipréselt játék*, *vad dobódobás*, *telt ház* (*teltház*), *hazafutás* stb. Mindegyikük szó szerinti fordítás, tehát az angol eredeti szaknyelv is, látni fogjuk, valamilyen alakí vagy tartalmi hasonlóság alapján alkotta meg e terminusokat. A *gyémánt* a pálya, az alakja miatt, a *tüzérség* a dobó és az elkapó együttese, erős és jelentős egységet alkotva a játék során, hasonlóan a hadsereg tüzérségéhez. A *telt ház* nem a baseball stadion telítettségére utal, hanem arra a helyzetre, amikor mindhárom bázison futójátékos található. A *hazafutás*, a köznyelvben külön írva egészen mást jelent, mint a játék során. Amikor az ütőjátékos úgy eltalálja a labdát, hogy az a pálya felett átszállva, általában a kerítés mögött, illetve a nézőtéren ér földet, a labdát pedig a másik csapat tagja nem tudja elkapni. Ekkor a pályát és az azon lévő bázisokat az ütőjátékos akadály nélkül körbefutja, míg haza nem ér, azaz meg nem érkezik a *hazai bázisra* (*home base*), tehát haza fut. Az *öngyilkos préselt*, a *kipréselt játék* és a *vad dobódobás* első hallásra igen meglepő szókapcsolatok. Az előbbieket olyan akciók a játék során, amelyek kimenetele kétséges, erőltetett, a futó lehet, hogy a veszébe rohan. Az utóbbi pedig egy olyan rossz dobás, amelyet meggondolatlanul, vaktában, „vadul” végez a dobójátékos. Látjuk tehát, hogy milyen sokféle és sajátágos hasonlóság alapján létrejövő névátvitelekről van szó. A metafora jelenségéről és a metaforarendszerekről bővebben Kövecses tanulmányában olvashatunk (2005).

Az eddigi csoportosítások mellett, mintegy az előzőek közös halmazaként jól láthatóan elkülönül egy sajátos terminuskör. Ezeket a meghonosodás kezdeti időszakában szó szerint lefordították, majd idővel, a játék menetének logikáját követve újabb magyar elnevezést, elnevezéseket kaptak. Ezt a viszonylag nagyszámú halmazt neveztem el a szó szerinti fordítások és a „logika terminusainak”. Egyik kiemelt csoport ezen belül is a játékosok posztjainak elnevezése. Ezek a következők.

1. pitcher (P)	dobó/adogató
2. catcher (C)	elkapó/elfogó
3. first baseman (1B)	egyed védő/első bázisvédő
4. second baseman (2B)	kettes védő/második bázisvédő
5. third baseman (3B)	hármast védő/harmadik bázisvédő

7. left fielder	bal hátvéd/bal külsős
8. center fielder	középhátvéd/közép külsős
9. right fielder	jobb hátvéd/jobb külsős

1. táblázat. Játékos posztok

Két fontos posztnak nincsen száma, ezek a *pinch hitter*, azaz a *csere* vagy *beugró ütőjátékos* és a *pinch runner*, a *cserefutó* vagy *beugró futó*.

A játékos elnevezések előtt álló szám egyúttal a pozíció száma, ez alapján is különbséget lehet tenni közöttük. Nem szokás azonban a csak számokkal való megnevezésük, helyettük inkább kiírják a poszt nevét, vagy annak rövidítését. Kimaradt közülük a 6. számú *shortstop*, azaz a *beállós* (mi a kézilabdából ismerjük), csoportosításom szerint ez a terminus a legelső kategóriába tartozik.

Az egyes számú poszt jelentése egyértelmű, talán annyit tehetünk hozzá, hogy a *dobó*hoz képest az *adogató* szűkebb jelentésmezővel rendelkezik, hiszen a *dobás* egyik fajtájáról van szó, a *játékot elindító ütésről*, *dobásról*. A kettes számú *elkapó* vagy *elfogó* poszt az amerikai futballban is megtalálható, viszont ott különböző helyzeteket jelentenek, tehát abban a játékban nem szinonimái egymásnak. A hazánkban is játszott, de kevesek által ismert népi játék, a *méta/kapósméta/várméta* is használja e terminusokat. Egyelőre még szokatlan számunkra, annál is inkább, mert az *elkap* és az *elfog*, bár szinonimái egymásnak, nem tökéletesen ugyanazt a tartalmat hordozzák. Az Éksz. a következő alakváltozatokat adja meg a sporttal, játékkal kapcsolatban: „**elfog 2.** *Ját | Sp* <Labdát> röptében feltartóztat. | <Kártyajátékban fontos lapot> elvisz, megszerez.” (2003: 268) és „**elkap 1.** Vmit röptében, futásban, stb. elfog. ~ja a labdát, a legyet” (2003: 275). Hangsúlyozom, hogy a sportra vonatkoztatva nézzük meg e terminusokat, hiszen az *elfog* első jelentése a *kézre kerít*, *megfog*, és csak másodikként tárgyalja a szótár az általunk vizsgált változatot. Első olvasásra ugyanazt jelenti tehát mindkét szó, azt is mondhatnánk, hogy rokon értelmű szavak, mégis érezhető a különbség közöttük. Más mozdulat az *elfogás* és más az *elkapás*, hiszen az *elfog* egy direkttebb, közvetlenül a labdát megfogni akaró, azt megcélzó mozdulatsor, míg az *elkap* jelentésében számomra erőteljesebb a véletlenszerűség. A 3-4-5. számú játékos szó szerinti fordításban *első*, *második* és *harmadik bázisember* lenne, ebből alkottuk mi a *bázisvédőt*, ami jobban kifejezi a poszton játszó játékos lehetőségeit. A magyar nyelv viszont szereti a rövidítéseket, így lett *egyes*, *kettes* és *hármás védő* ezeken a pontokon. A 7-8-9. számú játékosok pontos fordításban *bal*, *középső* és *jobb mezőnyjátékosok* volnának. Nálunk a labdarúgásból is jól ismert *hátvéd* elnevezés után kapták a *külsős* nevet, a pályán lévő elhelyezkedésük miatt. A *pinch hitter* és *pinch runner* terminusoknál a *beugró*, *beugrás* a helytálló, ha a szó szerinti fordítást nézzük, de hazánkban a *csere* elnevezés szerepel szinte minden sportágban, ahol a játékosok cseréjére lehetőség van. *Beugrásról* kézilabdában hallhatunk, pl. *beugrásból lőtt gól*, ez a jelentés azonban nem azonos a cserével. A szó hallatán inkább a művészeti területek jutnak eszünkbe, *zenész*, *énekes*, vagy *színész beugrásáról* valaki helyett.

A következő táblázatban a közös halmaz további, leggyakoribb elemei láthatók.

Balk	megtorpanás	rossz dobómozdulat	szabálytalan dobódobás
fly ball	repülő labda	magas labda	magas ütés
Groundball	lapos ütés	pattogó ütés	

home plate	hazai tányér	hazai bázis	Alappont
Infield	belső mező	belső pálya	
Double	dupla	dupla ütés	
double play	dupla játék	dupla kiejtés	
Dugout	kispad	Cserepad	
foul lines	oldalvonalak	Alapvonalak	
line drive	egyenes ütés	vízszintes ütés	
Outfield	külső mező	hátsó mező	külső pálya
pickoff play	kiejtés	Kidobás	
Steal	lopás	Bázislopás	
Triple	tripla	tripla ütés	
triple play	tripla játék	tripla kiejtés	

2. táblázat. Szó szerinti fordítások és a „logika terminusai”

Látható, hogy olykor nem is egy, hanem két további terminus kapcsolódik egy fogalomhoz, ami pozitívumként is értékelhető, hiszen nyelvi gazdagságunk és leleményességünk ékes bizonyítéka. Viszont ez a gazdagság hátráltató tényező is lehet, hiszen a különböző anyagokban, írásokban az adott szerző kedve szerint mindig más és más jelölőt olvashatunk ugyanahhoz a fogalomhoz, poszthoz, játékszituációhoz kapcsolva. Tulajdonképpen egymás szinonimájaként szerepelnek. Ez pedig nehezíti, sőt, ha az olvasó rendelkezésére nem állnak hasonló szószerzetek, szinte lehetetlenné teszi a teljes megértést.

Ugyanehhez a témához kapcsolódnak a következő példák is. „A *harmadik baseman* számára legfontosabb képesség egy erős dobó kéz...” (Wikip. 4). A kiemelt terminus, a *harmadik baseman* úgy született, hogy az 5. számú poszton játszó játékost jelentő különböző terminusait vegyítette a szerző. Azaz a *hármás védő–harmadik bázisvédő–third baseman* társalakokból összevont egy magyar és egy angol szót, így kaptuk meg a *harmadik basemant*.

Ugyanezt láthatjuk ebben a mondatban: „A *középső fielder* emellett az *outfielderek* vezetője, ...” (Wikip. 5). Tehát a *középhátvéd – közép külsős – center fielder* hármásából létrejött a *középső fielder*.

Az eddig leírtakból jól látható tehát, hogy az újdonsült sportok fogalmainak, terminusainak bevezetése előtt általában nem történik meg a pontos fogalmi, terminológiai meghatározás, ami viszont a befogadás és érthetőség rovására megy. Ugyanezt eredményezi, hogy a pozíciók elnevezései folyamatosan keverednek az egyes szövegekben, néhol az angol alakkal is, a lefordított terminusok jó része magyarul és angolul is olvasható, gyakran szinonimaként használatosak, téves használatuk pedig befolyásolhatja a szöveg egyértelműségét.

Ez utóbbi megállapításra jó példa a *menedzser* szó alkalmazása. Az egyik szabáyleírásban azt olvashatjuk, hogy „*Minden egyes csapatot a manager irányít, ...*” (Wikip.9). Ennek megértése nem okoz problémát. Pár sorral alatta az olvasható, hogy „*Az éppen alkalmazandó védekezési forma eldöntése a menedzser feladata.*” (Wikip.10). Ekkor már elgondolkodik a magyar olvasó, hogy ez a menedzser valószínűleg nem teljesen azt az irányító, szervező feladatot ellátó szakember, mint ahogyan azt Magyarországon ismerjük. Három sorral alább pedig egyértelműen

kiderül, hogy valóban nem, hiszen a menedzser „... *ha nagyon ráérez a szituációkra, akkor edzőlegendává válik.*” Azaz kiderül, hogy a baseballban a menedzser maga az edző, sőt, ismereteinket kibővítve nyilvánvalóvá válik, hogy egyenesen a vezetőedző, csak éppen nem a *coach* szót használják eredetileg erre a posztra.

2.3 Baseball szótárak

A következőkben a baseball szaknyelv szógyűjteményeit vesszük számba. Nem véletlenül használtam a szógyűjtemény megnevezést, hiszen ezek a korpuszok nagyon kevésbé hasonlítanak a klasszikus szótárakra, viszont egyáltalán nem lebecsülendők, fontos forrásai voltak a vizsgálatoknak. Általában is elmondható, hogy a hazánkba újonnan bekerülő sportágak esetében a szótárak nem követik a hagyományos szótárfelépítést, hanem egyszerű, kétnyelvű szójegyzékek. Abban is különböznek az általános szótáraktól, és a baseball szógyűjtemények esetében is megfigyelhető, hogy nem nyelvészek, lexikográfusok készítik el azokat, hanem angolul tudó lelkes játékosok vagy az adott játékot ismerők. A nem angolszász eredetű sportok esetében is legtöbbször angol szöveget fordítanak le a nyelvi ismeretek hiánya miatt, pl. az *innebandy/floorball/unihockey* sportág Svédország szülötte. A fordítók viszont lexikográfiai jártasság és esetleges fordítási tapasztalat nélkül végzik ezt az úttörő munkát. Ez önmagában nem volna probléma, ha később, amikor játék és nyelve már viszonylagos megszilárdulást mutat, megtörténne ezen anyagok felülvizsgálata, javítása. Ez általában azonban nem történik meg, sőt, sokszor maguk a szakterület művelői sem tudnak bizonyos terminusokban megegyezni.

A létrejövő kétnyelvű szójegyzékek annyival többek időnként egy szójegyzéknél, hogy néhol hosszabb kifejtés is követi a magyar terminust, akár számokkal, példákkal segítve a könnyebb megértést, illetve nem csupán szavak jegyzékét látjuk, hanem szókapcsolatok, kifejezések is helyet kapnak a gyűjteményekben. Forrásként magam is ezeket használtam és elemeztem. Megállapítható, hogy szükség volna egy rendszerezett, a terminusokat pontosan megnevező és megmagyarázó adatbázisra. Ez megtörténhet egy-egy sportág kapcsán, de akár az egész hazai sportnyelv tekintetében is kialakítható volna egy sport-terminológiai szótár. Ebben helyet kapna a hazai sportnyelv fogalmi rendszerének egésze, beleértve az új sportágak jelenlegi terminológiáját is. Többek között rendezésre kerülhetnének a közös fogalmak ernyő terminusai, például a játéktér részei vagy az azonos posztok elnevezései. A terminusok szótári rögzítéséről bővebben Fóris művében olvashatunk (2005).

A baseball játék esetében három anyagot kell megvizsgálnunk. A hivatalos szabályzat szójegyzékén kívül a szövetség egykori honlapján volt megtalálható a *Baseball szótár* és az *Ajánlott magyar kifejezések* szógyűjtemény (ez utóbbiakat a legújabb honlapon nem találjuk, a szövetség új szótár elkészítését tervezi). A három anyag nem fedi le egymást egy az egyben, mindegyikük különböző pontokon kapcsolódik a másikhoz, azaz vannak terminusok, amelyeket mindháromban megtalálunk, és vannak, amelyeket csak az egyes szövegekben. A *Baseball szótár* (BSZ) egy 79 szócikket tartalmazó, angol–magyar értelmező szótár, de nem teljes, mert azok a szavak, amelyek a szerző szerint mindenki számára érthetőek, pl. *coach* – *edző*, ebben a gyűjteményben nem kaptak helyet. Az angol címszók jól láthatóan elkülönítettek a definíciótól, félkövérrel szedettek, ez után következik a magyar terminus, majd a meghatározás. Ezt a munkát érdemes összevetni a hivatalos szabályzat 83 szóból álló (*Kifejezések meghatározása* HBSZ), szerkesztését tekintve

szintén értelmező szótárával. A legnagyobb különbség annyi köztük, hogy ez utóbbiban, mivel angolból fordították le, a magyar terminusokat követi az angol, azaz egy magyar–angol szótárként definiálhatjuk. A kezdő magyar címszó ebben az anyagban is félkövérrel szedett, mögötte közvetlenül található zárójelben kurzívval az angol terminus, és ezt követi maga a definíció. Nézzünk meg néhány példát a két szövegből.

I. INNING/JÁTÉKRÉSZ

BSZ

Inning Játékrész

Játékrész. Egy mérkőzés kilenc játékrészből áll. Minden játékrészben mindkét csapat egyszer–egyszer támad, illetve védekezik. Egy csapatnak addig kell védekeznie az adott játékrészben, amíg sikerül három támadót kiejteniük a játékból. Pontot szerezni csak támadás közben lehet. (BSZ: 3)

HBSZ

Játékrész (*inning*) a mérkőzés azon része, amelyen belül a csapatok felváltva támadnak és védekeznek egyszer, és amelyikben három kiejtés van mindegyik csapat részéről. Mindegyik csapat ütésnél töltött ideje egy fél-játékrész. (HBSZ: 12)

II. CATCHER/ELKAPÓ

BSZ

Catcher Elkapó

Annak a védőjátékosnak a pozíciója, aki az ütőjátékos „mögött” guggol és elkapja az el nem ütött labdákat. Az egyetlen védőjátékos, aki védőfelszerelésben van (sisak, maszk, mellvéd, mélyvédő, lábvédő). Az elkapó kesztyűje is lényegesen párnázottabb a többi védőkesztyűnél. (BSZ: 1)

HBSZ

Elkapó (*catcher*) az a védő, aki a hazai base mögött foglal helyet. (HBSZ: 9)

III. FLY BALL/REPÜLŐ LABDA, MAGAS LABDA, MAGAS ÜTÉS

BSZ

Flyball Magasütés

Olyan magasan megütött labda, melyet a védők elkapnak, mielőtt a labda a földet érintené, ezáltal az ütőjátékost kiejtik a játékból. (BSZ: 2)

HBSZ

Magas labda (*fly ball*) egy megütött labda, amely magasra megy a levegőben repülés közben. (HBSZ: 13)

Természetesen vannak kivételek, de azt a példák is jól mutatják, hogy a *Baseball* szótárban alapvetően hosszabbak a szócikkek, részletesebb, bővebb kifejtésű, közvetlenebb hangvételű írásról van szó. Arra fektették a hangsúlyt, hogy aki csak ismerkedik a játékkal, minél több információt szerezzen egy-egy szócikk által. A szövegben a magyar terminusok uralkodnak, és az egyes szócikkek többször számadatokkal támasztják alá a magyarázatokat. A szócikkek terjedelme nagyjából azonos hosszúságú. A hivatalos szabályzat szótára gyakran tömörebb, rövidebb meghatározásokkal él, és magáról a játékról nem sokat szól, így valóban csak kiegészítő eleme a szabályzatnak. Bár a példák alapján nem egyértelmű, de a műben az angol terminusok dominálnak, és a központosítás hiánya az egész szabályzathoz

hasonlóan itt is megjelenik. A szócikkek terjedelme nagyon különbözik, vannak egy mondatos definíciók, pl. „**élő labda** (*live ball*) az a labda amely játékban van” (HBSZ: 9), és e mellett vannak közel fél oldalas meghatározások is.

Az *Ajánlott magyar kifejezések* egy 70 szóból álló angol–magyar szójegyzék, *személyek, pálya és akciók* címszók alatt gyűjtöttek össze néhány fontosnak tartott terminust. Az előző példákat alapul véve ebben a szójegyzékben az *inning* szintén *játékrész*, a *catcher* nem *elkapó*, hanem *elfogó*, a *fly ball* pedig a szabállyal megegyezően *magas labda*. Szerzője ismeretlen, címe is utal rá, hogy a baseball kezdeti korszakából származik.

Nem csupán egy-egy sportnyelvi terminust, hanem egy sportág lényegét is nagyon nehéz pár szóban összefoglalni, az viszont bizonyos, hogy ebből a szempontból is nagyon eltérő egy-egy szótárban a definíciók meghatározása, gyakran tévesek a fogalmak egynyelvű definíciói is. Főris így ír erről: „Sajnos a szótárakban nemcsak a napjainkban keletkező terminusok pontatlan megadásával találkozunk, hanem mindennaposak az elavult vagy helytelen jelentésmeghatározások...” (2006: 57). A sportág fiatalsága miatt nem sok hazai nagyszótárban találunk rá vonatkozó szócikket, de két alapmű mégis megemlíti.

Idegen szavak és kifejezések kézisztára

baseball [e: bézból] *ang, sport* négyzet alakú, 27 m hosszú pályán és ütőfával játszott, Amerikában igen elterjedt csapatjáték (Bakos 2000: 98)

Magyar értelmező kézisztár

baseball ③ [bézból] fn (ritk írva **bézból** is) *Sp* (Egy negyednyi) körcikk alakú pályán labdával és ütőfával játszott, kötetlen idejű, kilenc játékrészből álló csapatjáték. [ang] (ÉKsz. 2003: 91)

A Bakos-féle szótárban nem pontos a pálya méretének meghatározása, a belső pálya, amely valóban négyzet alakú, 90 láb, azaz átváltva 27,43 m. A további meghatározás megfelel a valóságnak, de nem teljes a kép. Az ÉKsz. szócikke közelebb áll a valósághoz, ám *bézból* írásmóddal egyáltalán nem találkoztam. A megfelelő szócikk talán a kettő ötvözete volna:

baseball [e: bézból] *ang, sport* az USA egyik kiemelt csapatjátéka, melyet egy négyzet alakú, 27,43 m oldalhosszúságú pályán, a négyzet végein meghatározott anyagú bázisokon, labdával és faütővel, kötetlen időben, kilenc játékrész alatt játszanak.

3 Befejezés

A baseball hazai viszonylatban egy viszonylag fiatal, de már jelentős táberral rendelkező sportnak számít. Terminológiájának használata egyelőre még a sporttal kapcsolatban állók körére korlátozódik, de már érzékelhetőek azok a folyamatok, amelyek nyomán egyes terminusok a köznyelv részévé válnak-válhatnak.

A baseball magyar terminológiája részben tartalmaz olyan szakszavakat, amelyek az eddig megszilárdult hazai sportnyelv elemei, ezek nagy részének jelentése mindenki által ismert. E mellett azonban sok még az idegen szóalak és szókapcsolat, de több olyan kétnyelvű terminus is használatos, amelyeknél véletlenszerű a magyar és az angol alak kiválasztása, pl. *fly ball* – *magas ütés*, *steal* – *lopás* stb. Sok esetben megfigyelhető a szinonimák megléte, az egyik legjobb példa erre, amikor négy jelölőt használhatunk ugyanarra a dobómozdulatra: *balk* / *rossz dobómozdulat* / *szabálytalan*

dobódobás / megtorpanás. A játékosok elnevezései, és a szinonimaként használt „angol–magyar–magyar” szó párok esetében javasolt a hivatalos terminus kijelölése. A sportág nyelvi gazdagsága nem csorbulna, hiszen szinte bizonyos, hogy a játékosársadalom a beszélt nyelvben megtartaná a többi alakot is. Így kívülállók számára is egyszerűbben felfogható, érthetőbb volna a jelenlegi szókinccs, és nagyobb tömeget tudna megnyerni magának a sportág. Többször találkozunk az anyagokban helyesírási hibával, a hivatalos szabályzat felülvizsgálata mind tartalmi, mind formai szempontból mindenképpen szükséges volna. Minden fiatal sportág esetében célszerű a terminológiai vizsgálatot évek múlva újra elvégezni, hiszen tanulságos lehet, hogy a jelenlegi állapothoz képest történt-e valamilyen elmozdulás, változás, vagy éppenséggel megrekedt és így megállapodott a terminológiai rendszer egy adott szinten.

A baseball terminológiájának bemutatása csupán egy előzetes bemutató abból a kincsestárból, amit a sportok nyelvének vizsgálata kínál. Az 1930-as évek magyar sportnyelvújítása nyomán olyan nyelvészek foglalkoztak a témával, akik igazi rangot adtak a sportnyelvnek. Bárczi, Bánhidi és Fábíán munkái a mai napig tökéletes alapjai és kiindulópontjai a mai sportnyelvi kutatók munkájának. A dolgozat megállapításai is erősen abba az irányba mutatnak, hogy szükséges volna a nyelvészek és a sportszakma együttgondolkodása. Erre már Grétsy is utalt egy előadásában a szaknyelvek kapcsán:

... együtt kell működnünk, mégpedig a szakmai nyelvhasználat minden területén...
 Hogy az együttműködésnek mi a legcélszerűbb módja, az mindig a konkrét feladattól, körülményektől, lehetőségektől függ, de hogy e nélkül nem lehet fejleszteni, megújítani a szakmai nyelveket, azt erről a helyről is határozottan kijelenthetem. (2002: 278).

Irodalom

- Fóris, Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris, Á. 2006. A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 1. szám. 49-59.
- Fóris, Á., Bérces, E. 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* 6. évf. 2. szám. 117-127. Elérhető: <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?urlink=735>
- Fóris, Á., Bérces, E. 2006. A wellness terminológiája. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 4. szám. 399-413.
- Grétsy, L. 1988. A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In: Kiss J., Szűts L. (szerk.) *A magyar nyelv rétegződése I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 85-107.
- Grétsy, L. 2002. A szaknyelvek megújításáért. *Magyar Nyelvőr* 126. évf. 3. szám. 275-283.
- Kemény, G. 2002. Szakszókinccs – szaknyelv – tudományos nyelv. Újabb szempontok egy régi vitakérdéshez. In: Balázs, G., Jászó A., Koltói Á. (szerk.) 2002. *Éltető anyanyelvünk. Mai nyelv művelésünk elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 271-276.
- Keszler, B. 2000. A szóképzés. In.: Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 307-320.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kövecses, Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó Kft.
- Kurtán, Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mátis, B. 2008. Tolongás, utolsó láb és faltörő kos, avagy a rögbi terminológiája. *Magyar Terminológia* 1. évf. 1. szám. 77-92.
- Pusztai, I. 1975. Szakmai nyelv és műhelyszargon. *Magyar Nyelvőr*. 99. évf. 395-404.

- Szabó, I. M. 2001. A magyar szaknyelvi-kommunikációs kultúra az ezredfordulón. *Magyar Tudomány*. 2001. évf. 6. szám. 739-752.
- Szóllósy-Sebestyén, A. 1988. A tudományos és a szaknyelvek megkülönböztetése. In: Kiss J., Szűts L. (szerk.) *A magyar nyelv rétegződése I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 949-963.

Források

- Ajánlott magyar kifejezések. Kinyomtatott példánya a szerző birtokában.
- Bakos, F. (szerk.) 2000. *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Baseball ABC kezdők részére. Elérhető: www.baseball.hu/index.php?p=4 (hozzáférés: 2009. február 20.)
- BSZ Baseball Szótár. Elérhető: www.hetimix.hu/csoportok/4-sport/Baseball/4r3-001.htm (hozzáférés: 2009. február 26.)
- ÉKsz. Pusztai F. (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- HBSZ Hivatalos Baseball Szabályok é.n. Hozzáférés a Magyar Országos Baseball Szövetségnél.
- Wikipédia baseball szócikke. Elérhető: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Baseball> (hozzáférés: 2009. február 26.)

Az inessivusi (bVn) nyelvtani szerepei

Mátyus Kinga

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
matyus.kinga@gmail.com

Kivonat: Az inessivusi (bVn) változóval számos szociolingvisztikai kutatás foglalkozik, s több is kitér arra, hogy a különböző változópéldányok (tesztfeladatok, vagy rögzített beszélt nyelvi adatok) megítélése, illetve a változatok közti választás függhet a változó nyelvtani funkciójától. Jelen tanulmányban megvizsgálom, hogy a magyar szakirodalomban milyen különböző felosztásokat találunk az esetragok, főként az inessivusi eset mondatban betöltött szerepéről. A megfelelő felosztást használva egy próbakutatásban a BUSZI-2 öt interjújának irányított beszélgetésbeli adatait elemeztem. A saját besorolásom mellett felhasználtam G. Varga Györgyi (1987) kevésbé részletes felosztását is. A vizsgált interjúkban mindkét felosztás alapján tapasztalható szignifikáns összefüggés a (bVn) nyelvtani funkciója és az *-n*-törlés között. A teljes BUSZI-2 korpusz részletes elemzéséhez mégis hasznosabb lehet a részletesebb saját felosztásom, hiszen itt egyrészt több szignifikáns eredményt kaptunk, másrészt így a kategóriák a későbbiekben különböző szempontok szerint tovább csoportosíthatók.

1 Bevezetés

A (bVn) sokat kutatott változó a magyar szociolingvisztikában (részletes leírását lásd pl. Váradi 1995/1996, Kontra 2003: 66, 86-97, Pléh 2003), s számos funkcióban megjelenhet. A szóalakzáró (bVn) lehet egyrészt inessivusi esetrag, másrészt megjelenhet rögzült alakokban, melyek eredetileg inessivusi esetragos lexikalizálódott alakok (mint például az *általában* határozószó), s ugyancsak megjelenik más eredetű, de alakilag azonos végű szavakban (például: *különben*, *csobban*) – ám itt sosem törlődik az *-n*.

Annak vizsgálatához, hogy a (bVn) változó *-n*-jének törlése hogyan korrelál a rag nyelvtani szerepével és egyéb tulajdonságaival, nagyszámú beszélt nyelvi adatra van szükség. Ehhez nyújt új távlatokat a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú második változata (BUSZI-2). Kutatásomban azért szeretnék ezzel a korpuszal dolgozni, mert ez magnetofonnal rögzített, beszélt nyelvi, jól feldolgozott (átírt, többször ellenőrzött, számítógéppel kereshető) korpusz, amelyben például a (bVn) változó vizsgálatára több mint hatezer adatot találunk.

Több kutatás is foglalkozik annak vizsgálatával, mely tényezők befolyásolják a (bVn) változatai közötti választást az adatközlők beszédében. A változó megjelenési formáinak beszédstílussal való összefüggéseit, valamint a szóvégi *-n*, *-t* és *-l*

ⁱ Ez a tanulmány a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú BUSZI-2 adatbázisának felhasználásával készült. Az adatbázist az MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi osztályának nyelvészei hozták létre 1987 és 2007 között, OTKA (legutóbb K 60403) és AKP támogatással, a kutatásvezető Kontra Miklós volt.

törlésének korrelációját vizsgálta Váradi (1995/1996) a BUSZI-2 tizenöt átírt és ellenőrzött interjújában. Váradi kutatása szerint az irányított társalgásban szignifikánsan kisebb arányban használták az adatközlők a rag sztenderd változatát, mint a többi feladattípusban. Illetve az *-n* hang csak a *-ban/-ben* inessivusi rag esetében törlődik (igaz, itt még nincs megkülönböztetve, hogy az adott toldalék valódi esetrag, vagy az inessivusi rag lexikalizálódott formája), nem inessivusi alakokban, amelyeket Váradi pszeudo *-ban/-ben*-nek nevez (pl. *csobban, jobban*), nem. A szóvégi mássalhangzó-törléseknél Váradi erős korrelációt talált.

A Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálatban (MNSZV) Kontra Miklós négy változó példánnyal (vagyis négy mondat segítségével) vizsgálta a (bVn) változó megítélését (Kontra 2003):

NY103 Éva nem bízott a férjébe.

NY106 A kisfiút megbüntették, mert nem volt iskolába.

MOST Mostanába nem szívesen utazok vonattal.

SARKA ...észrevettem egy padot a váróterem sarkába.

Az adatok azt mutatják, hogy a kilencből nyolc független változónak¹ van szignifikáns hatása az eredményekre, valamint Kontra Miklós (1998, 2003) és Pléh Csaba (2003) is megállapítják az MNSZV-vel kapcsolatban, hogy az eltérő eredmények talán a (bVn) eltérő nyelvtani funkcióból adódhatnak.

Kutatásom célja egyrészt megfelelő elméleti keretet, és ennek segítségével megfelelő osztályozást találni a (bVn) különböző nyelvtani szerepeinek besorolásához, másrészt, próbavizsgálatként a BUSZI-2 öt interjújának irányított beszélgetésbeli adatait besorolni az így kapott rendszerbe, s megvizsgálni, mennyiben függ az *-n*-törlés a rag nyelvtani szerepétől.

2 A (bVn) nyelvtani funkcióinak elkülönítése

A (bVn) változó nem feleltethető meg egy az egyben a *-bAn* ragnak. A (bVn) változó a nagyobb halmaz, melybe beletartoznak a *-bAn* esetragos alakok és a rögzült alakok is. Rögzülteknek tekintem azokat az alakokat, amelyek egykor ugyan esetragos alakok voltak, mára azonban már nem elemezhetők (részletes tárgyalásukat lásd később). Ennek megfelelően különböző jelöléseket alkalmazok a különböző csoportokra: azokra az alakokra, ahol a szóvégi nazális elmaradhat, tehát a változókra használom a (bVn) jelölést, ahol ezeken belül csak az esetragos alakokra koncentrálok, ott a *-bAn* jelölést, illetve ahol a felszíni szóvégekről beszélek, a *-ban/-ben* jelölést, hiszen ez utóbbi esetben könnyen lehet, hogy nem is (bVn) változóval, hanem pszeudo *-ban/-ben* pl. *szebben, csobban* alakokkal van dolgunk.

2.1 Esetragos alakok és rögzült alakok

Az esetragos alakok rögzült alakoktól való elkülönítéséhez szükségünk van egyrészt egy megfelelő esetrag-definícióra, másrészt pedig annak pontos meghatározására, mit tekintünk rögzült alaknak. A hagyományos leíró nyelvtanok szerint „az »eset« a névszónak olyan ragozásbeli kategóriája, illetőleg olyan ragozott alakja, amely alakban a névszó önmagában is meghatározott mondatrész lehet egy-egy adott mondatban” (Velcsov 1968: 196). E meghatározás szerint az eset mind szintaktikai-

szemantikai viszony kifejezője, mind pedig morfológiai kategória, vagyis a definíció összemosza az esetviszony és az esetrag fogalmát, ami nem szerencsés, hiszen egy esetviszonyt több esetrag is kifejezhet, és fordítva: egy esetrag több esetviszonyt is jelölhet (Kiefer 1987: 481).

A *Magyar grammatika* már elkülöníti az esetviszonyt és esetragot. Meghatározása szerint „a főnévi esetrag általában a bővítményszerepű főnév és az alaptagja között létrejövő szintaktikai viszonyra utal, esetviszony kifejezésére alkalmas” (Balogh 2000: 192). Csak ennek segítségével azonban nem tudjuk elválasztani az esetragokat az egyéb toldalékoktól.

Antal László disztribúciós kritérium alapján igyekezett az esetragokat elkülöníteni. A szakirodalomban esetragnak tekintett morfémák előfordulási lehetőségeit vizsgálta: állhatnak-e az említett toldalékok névmással, tulajdonnévvel, melléknévvvel, számnévvvel, jelekkel, illetve társulási képességük függ-e a főnév jelentésétől (1961). Ám ha a toldalékok sorrendjétől eltekintünk, akkor csak a társulási képesség alapján nem dönthető el, hogy esetragról vagy képzőről van-e szó (Kiefer 1987: 483).

Az eddig tárgyalt esetrag-meghatározásokat is figyelembe véve Kiefer Ferenc az alábbi definíciót fogalmazza meg: „Valamely toldalék akkor és csakis akkor esetrag, ha a vele toldalékolt főnév lekötheti az igének valamely, alakja szempontjából is meghatározott vonzatát” (Kiefer 2000: 584). A *-ban/-ben* rag megjelenik például az *akadályoz valamiben* ige vonzatkeretében, tehát esetrag.

A rögzült alakoknál ugyan *-ban/-ben* áll a szó végén, azonban ez vagy nem cserélhető le más toldaléokra, vagyis a szó már nem elemezhető (pl. *általában, valójában*), vagy ha a toldalékot lecseréljük, megváltozik az alapszó jelentése is (pl. a *végeredményben* szó jelentése 'végül is', nem egyezik meg annak az alaknak a jelentésével, ahol a *-ban/-ben* rag másra cserélhető: *végeredményben [A végeredményben sajnos hiba van.], végeredményből [A végeredményből kell ezt kivonni.]* stb.).

2.2 Az inessivusi esetragos alakok alosztályai

Az esetragos alakok osztályán belül elkülöníthetünk több alcsoportot:

- (1) inherens esetek: szemantikailag kötött thematikus szerepet kap a szóalak (*észrevettem egy padot a váróterem sarkában*) (Kenesei 2000: 103)
- (2) címkézett vonzatok: azok a vonzatok, amelyek esetragját nem jelöltjük thematikus szerepe, hanem a régens határozza meg (*bízik a férjében*) (Komlósy 1992: 365)
- (3) idiómák, idiómaszerű egységek: olyan több morfológiai szóból álló egységek, melyek jelentése nem számítható ki a részek jelentéséből és kapcsolódási módjából (*cserben hagy*) (Komlósy 1992: 488-493).

Bár az inherens esetek tárgyalásakor leggyakrabban vonzatokat említ a szakirodalom (Komlósy 1992: 365), mind a thematikus, mind pedig a nem thematikus szereppel fölruházott szóalakok előfordulhatnak adjunktumként is (Kenesei 2000: 107).

Az inherens esetek csoportja tovább bontható: „a határozóragos alakokat a határozói funkciók szerint szokás osztályozni” (Kiefer 2000: 579). A vizsgált korpusz, vagyis a BUSZI-2 öt interjújának irányított beszélgetésbeli adatait alapul véve megkülönböztettem hely, idő, mód, ok, állapot, körülmény (vagyis külső állapot) és tekintet funkciókat.

2.3 Rögzült alakok alosztályai

A rögzült alakokon belül két alosztályt különítettem el. Megkülönböztettem inessivusi eredetű alakokat (*általában, valójában*) és nem inessivusi eredetű alakokat (*különben, jobban, dobban*) – ahol az utóbbiak megfelelnek Váradi Tamás (1995/1996) pszeudo *-ban/-ben*-jeinek.

A nem inessivusi adatok azért kerültek bele az adatbázisba, mert egyrészt így a korpusz adataival számokkal is alátámasztható, hogy csak az inessivusi, vagy inessivusi eredetű alakok *-n*-jei törlődnek, másrészt pedig az adatbázisban való keresést nagyban megkönnyítő számítógépes kereső (Oravecz és Sass 2008) az inessivusi alakok vizsgálatát úgy segíti, hogy kikeresi (1) az összes olyan alakot, ahol *-ban/ -ben* helyett *-ba/ -be* jelenik meg, illetve (2) a felszíni szavékeket, amelyek *-ban/ -ben* karaktersorral végződnek. S így az adatbázisban szereplő adatok száma megegyezik a számítógépes kereséssel kapott adatok számával.

A (bVn) változó eltérő funkcióit osztályozó táblázatba példaként besoroltam az MNSZV négy változópéldányát. A négy mondat három különböző kategóriába tartozik, így valóban nagy a valószínűsége, hogy ez is hozzájárul a megítélésbeni különbségekhez.

Inessivusi eset- ragos alakok	Inherens esetek	Hely	NY106 A kisiút megbüntették, mert nem volt iskolába. SARKA ...észrevettem egy padot a váróterem sarkába.
		Idő	
		Mód	
		Állapot	
		Körülmény	
		Tekintet	
		Ok	
	Címkézett vonzatok	NY103 Éva nem bízott a férjébe.	
	Idiómák, idiómaszerű egységek		
Rögzült alakok	Inessivusi eredetű alakok	MOST Mostanába nem szívesen utazok vonattal.	

1. táblázat. A (bVn) nyelvtani funkciói az MNSZV változópéldányaival

3 Próbakutatás

A próbakutatásban a BUSZI-2 öt interjújának irányított beszélgetésbeli adatait elemzem. Azt vizsgálom, függ-e a (bVn) *-n*-jének törlése a rag nyelvtani funkciójától.

A BUSZI-2 1987-ben magnetofonnal rögzített 50 interjúból áll. Az adatközlők kiválasztása kvótaminta alapján történt: 10-10 tanárral, bolti eladóval, fizikai munkással, szakmunkástanulóval és egyetemi hallgatóval készítettek főlvételeket. Az interjúk kilenc feladatból és egy irányított beszélgetésből állnak (részletesen lásd Váradi 2003). A próbakutatásban minden adatközlőcsoportból egy interjú irányított

beszélgetés részének adataival dolgozom, ahol mind az adatközlő, mind pedig a terepmunkás beszédét vizsgálom.

A BUSZI-2 minden interjút leírták, kétszer ellenőrizték, és számítógéppel kereshetővé tették (Oravecz és Sass 2008). A keresőfelület segítségével, ahogy fentebb utaltam rá, a (bVn) változó vizsgálatához le tudjuk kérdezni az *-n*-törléses és a *-ban/ -ben* szóvéges adatokat egy megszólalásnyi környezettel. Mivel a vizsgált változó nyelvtani funkcióját legtöbb esetben egy ige határozza meg, leggyakrabban nem elegendő a keresés eredményeként kapott egy megszólalás, szükség van a korábbi mondatok, vagy akár az egész interjú ismeretére, hiszen az adott ige lehet, hogy a terepmunkás kérdésében, vagy az adatközlő egy korábbi megszólalásában jelenik meg.

A kapott adatokat besoroltam a táblázatba, és megvizsgáltam, mely funkcióban milyen arányban törlődik az *-n*.²

3.1 Hipotézisek

Inherens esetként a *-bAn* rag jelentése konkrétabb, mint címkézett vonzatként, ezért feltételezem, hogy 1) inherens esetekben nagyobb lesz a törlés aránya, mint a címkézett vonzatok csoportjában. 2) Az inherens eseteken belül pedig a hely funkcióban fog a legnagyobb százalékban törlődni a szóvégi mássalhangzó.

3.2 Adatok, következtetések

Az adatok elemzésénél az adatbázis elemei közül kiszűrtem egyrészt azokat az adatokat, amelyek a korpuszban ugyan inessivusiként vannak kódolva, azonban a talált szónak nem lehet [bVn] változatú alakja (pl. *A betyár életbe, ezt elszúrtam* (B7206/8)³); egy alakról nem dönthető el az interjú egészének ismeretében sem, hogy inessivusi vagy illativusi funkcióban áll-e (pl. *Mentünk a városba összevissza utaztunk a buszokkal* (B7108/15)); illetve az is előfordult, hogy más személy is bekapcsolódott a beszélgetésbe, pl. a B7416-os interjúban az adatközlő lánya, s az ő adatait sem elemeztem. Az elemzésben nem számoltam a nem inessivusi eredetű alakokkal (*különösebben, szebben*) sem, hiszen itt sosem törlődik az *-n*.⁴

A 2. táblázat mutatja az interjúk összesített adatait:

			Adatközlők			Terepmunkások		
			[bV]	[bVn]	[bV] aránya %-ban	[bV]	[bVn]	[bV] aránya %-ban
Inessivusi esetragos alakok	Inherens esetek	Hely	152	32	82,6	36	45	44,4
		Idő	96	16	85,7	15	14	51,7
		Mód	12	2	85,7	3	10	23,1
		Állapot	10	-	100	3	3	50
		Körülm.	37	13	74	2	17	10,5
		Tekintet	13	9	59,1	1	5	16,7
		Ok	1	-	100	-	-	-

	Inherens eset összes		321	72	81,7	60	94	39
	Címkézett vonzat		18	1	94,7	2	5	28,6
	Idiómák		4	-	100	1	4	20
Rögzült alakok	Inessivusi eredetű		50	11	82	10	13	43,5
Összes			393	84	82,4	73	116	38,6

2. táblázat. Az öt interjú összesített adatai

Ahogy várható volt, inherens esetben fordult elő a leggyakrabban a (bVn) változó, ezen belül helyhatározói funkcióban a legtöbbször. Négy határozói funkcióban azonban meglehetősen kicsi az elemszám, ez okot ad arra, hogy a későbbiekben néhány csoportot összevonjunk. Az idiómák kis elemszáma is elgondolkodtató: szükséges ezt valóban külön kategóriaként kezelni?

A leíró statisztikai adatok mutatják, hogy az adatközlők jelentősen több adattal szolgáltak, mint a terepmunkások, s lényegesen nagyobb arányban használták a nem sztenderd [bV] változatot. Az adatok összevetésekor a továbbiakban csak azonos szintű kategóriákat hasonlítok össze egymással: vagyis a négy fő kategóriát (inherens esetek, címkézett vonzatok, idiómák, rögzült alakok), illetve az egyes inherens eseteket. Bár a törlési arányok közt nagyon nagy a különbség, a Kolmogorov–Szmirnov-próba azt mutatja, hogy mind a négy nagy kategórián (Kolmogorov–Szmirnov-próba, $Z=0,18$, $p>0,05$), mind pedig az inherens kategóriákon tapasztalható törlések eloszlása megegyezik az adatközlők és a terepmunkások csoportjában (Kolmogorov–Szmirnov-próba, $Z=0,61$, $p>0,05$).

A négy nagy kategória és az $-n$ -törlés közti kapcsolat vizsgálatához sok cellában túl kicsi az elemszám, így nem elemezhető. Nem találtam olyan párt a négy fő kategóriát vizsgálva, melyek esetében lenne szignifikáns összefüggés a két kategória és a törlés között. Ám az inherens esetek közti összefüggést vizsgálva azt találtam, hogy mind az adatközlőknél ($\chi^2=13,41$, $p<0,05$, $f=6$) mind pedig a terepmunkásoknál ($\chi^2=12,41$, $p<0,05$, $f=5$) szignifikáns az összefüggés a különböző inherens kategóriák és az $-n$ -törlés között (bár az elemszám több cellában is nagyon kicsi). S az összes párt megvizsgálva négy esetben találtam tendenciaszerű (10% alatti), ötben pedig szignifikáns összefüggést, ahogy azt a 3. táblázat mutatja.

Inherens kategóriapárok	Adatközlők			Terepmunkások		
	χ^2	p	f	χ^2	P	f
Hely-körülmény	-			7,52	<0,01	1
Hely-tekintet	6,82	<0,01	1	-		
Idő-mód	-			3,01	<0,1	1
Idő-körülmény	3,23	<0,1	1	8,51	<0,01	1
Idő-tekintet	8,59	<0,01	1	-		
Mód-tekintet	2,86	<0,1	1	-		
Állapot-körülmény	3,32	<0,1	1	-		
Állapot-tekintet	5,69	<0,05	1	-		

3. táblázat. Tendenciaszerű és szignifikáns összefüggések az inherens kategóriapároknál

Több határozói funkcióban is nagyon kicsi volt az elemszám, ezért a funkciókat csoportosítottam a hagyományos szemantikai alapú osztályozás szerint (M. Korchmáros 1992: 99). Elkülönítettem helyféle, időféle, módféle (ide tartozik a mód- és okhatározó), illetve állapotféle (ide tartozik az állapot-, körülmény- és tekintethatározó) határozói csoportokat. Ennek alapján csak az adatközlői csoportban az eredmény nem szignifikáns ($\chi^2=5,54$, $p>0,05$, $f=3$), a terepmunkásoknál azonban igen ($\chi^2=9,40$, $p<0,05$, $f=3$).

Első hipotézisemben feltételeztem, hogy inherens esetekben nagyobb lesz a törlés aránya, mint a címkézett vonzat kategóriában. Az összesítő táblázat mutatja, hogy az inherens eseteknél nagyon nagy arányban: 81,7%-ban használták az adatközlők a nem sztenderd [bV] alakot. A címkézett vonzat esetében ez az arány még nagyobb: 94,7%, azonban figyelembe kell vennünk, hogy míg az inherens eseteknél összesen 393, addig a címkézett vonzatoknál mindössze 19 adattal dolgozunk. A terepmunkásoknál 154 inherens esetű változó példány áll szemben a 7 darab címkézett vonzattal. Ezt mutatják a 4a. és 4b. táblázatok:

	Adatközlők		Összes
	Inherens eset	Címkézett vonzat	
[bV]	321 81,7%	18 94,7%	339 82,28%
[bVn]	72 18,3%	1 5,3%	73 17,72%
Összes	393 100%	19 100%	412 100%

4a. táblázat. Az adatközlők törlési aránya címkézett vonzatoknál és inherens eseteknél

	Terepmunkások		Összes
	Inherens eset	Címkézett vonzat	
[bV]	60 39%	2 28,6%	62 38,50%
[bVn]	94 61%	5 71,4%	99 61,50%
Összes	154 100%	7 100%	161 100%

4b. táblázat. A terepmunkások törlési aránya címkézett vonzatoknál és inherens eseteknél

A táblázatok adatai mutatják, hogy az adatközlők az inherens esetek 81,7%-ában törölték az *-n*-t, de a címkézett vonzatoknál csak 94,7%-ban, s ez a különbség nem szignifikáns ($\chi^2=2,12$, $p>0,05$, $f=1$). A terepmunkások az inherens eseteknél 39%-ban, a címkézett vonzatoknál pedig 28,6%-ban töröltek, s ez az eredmény sem mutat szignifikáns különbséget ($\chi^2=0,31$, $p>0,05$, $f=1$).

Az inherens esetek csoportját vizsgálva a második hipotézisben feltételeztem, hogy a (leg)konkrétabb jelentésű hely funkcióban fog a leggyakrabban törlődni a szóvégi *-n*. A vizsgált öt interjúban leggyakrabban helyhatározói funkcióban jelenik meg a változó, de arányaiban nem itt törlődik a legtöbbször: az idő, mód, állapot és ok kategóriákban is többször törlődik a nazális, ha a százalékos arányokat nézzük. Azonban most sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egészen eltérő elemszámokkal dolgozunk.

Az egyes interjúk összesítő táblázatai a függelékben található (lásd az 1-5. táblázatokat a Függelékben). A B7307 interjút kivéve mindenhol szignifikánsan nagyobb arányban használta a [bV] változatot az adatközlő, mint a terepmunkás.

B7108-as interjú: tanár adatközlő. Összesen 121 elemezhető (bVn) változó példány volt az interjúban az adatközlő beszédében. Az inherens eseteknél 62,8%-ban használta az adatközlő a nem sztenderd [bV] változatot, az öt interjú közül ez a szám a legalacsonyabb, vagyis ő törölte a (sztenderd) ragvégi *-n*-t a legritkábban. Bár mind a címkézett vonzatoknál, mind pedig az inessivusi eredetű ragoknál csak a nem sztenderd alakot használja, az összes adatot tekintve is ő használja a [bV] változatot a legkevesebbszer: 65,3%-ban. Érdekes, hogy leggyakrabban a tekintet- és a körülményhatározói funkciókban (50 ill. 68,8%) használta az adatközlő a [bVn] alakot, vagyis ott, ahol általában absztrakt jelentésű szóhoz kapcsolódik az esetrag. A terepmunkás ebben az interjúban meglehetősen sztenderd volt (bár nem itt volt a legsztenderdebb), csak 30%-ban használta a [bV] változatot.

B7206-os interjú: egyetemi hallgató. A végzős bölcsészhallgató interjújában 55 alkalommal fordul elő elemzett (bVn) változó példány. Az adatközlő 77,8%-ban használja a [bV] változatot az inherens esetekben, összességében pedig ez az arány 76,4%. Ő is tekintethatározói funkcióban használta leggyakrabban a sztenderd változatot (57,1%-ban).

Jóval kevesebb, 34 adatot találunk a bolti eladó interjújában (B7307), az öt interjú közül itt található a legkevesebb adat, ám az arányok szinte megegyeznek. Az egyetemi hallgatóhoz hasonlóan, ez az adatközlő 77,4%-ban használja a [bV] alakot inherens esetekben, s összességében 76,5%-ban. Helyhatározói funkcióban minden esetben a [bV] változat jelenik meg, de ugyanez elmondható a körülményhatározóra is, bár valószínű, hogy ez utóbbinál a kis elemszám is közrejátszik abban, hogy nincs sztenderd változat. Ebben az interjúban volt a legkevésbé sztenderd a terepmunkás: 57,1%-ban használta a nem sztenderd változatot.

B7416-os interjú: gyári munkás. Az öt közül ez volt a leghosszabb interjú, s ebben volt a legtöbb adat a (bVn) változóra: 201 tokent találunk a táblázatban az adatközlő oldalán. A gyári munkás adatközlő jelen esetben egy egyetemet végzett, olvasott, idegen nyelvet beszélő ember, tehát iskolázottsági szempontból közelebb áll a tanár vagy az egyetemi hallgató adatközlőkhöz, mint a bolti eladóhoz. Azonban ha a (bVn) előfordulási arányait vizsgáljuk, azt találjuk, hogy 93%-ban a [bV] változatot használta, a [bVn]-t szinte sosem.

Nagyon hasonló arányokat találunk a B7514-es interjúban, ahol szakmunkástanuló az adatközlő. Bár itt csak 66 adat van, az adatközlő az inherens eseteknél 94,8%-ban, összességében pedig 89,4%-ban használta a [bV] változatot. Meglepő lehet, hogy a terepmunkás ebben az interjúban volt a legsztenderdebb: 72,6%-ban a sztenderd alakot használta.

Szignifikáns különbséget találtam az adatközlő foglalkozása és a törlés aránya között ($\chi^2=44,51$, $p<0,01$, $f=4$): a tanár adatközlő az esetek 65%-ában, az egyetemista és a bolti eladó 76%-ban, a szakmunkástanuló és a gyári munkás pedig 90-93%-ban törölte a nazálist.

Mind az öt interjúban helyhatározói funkcióban jelent meg a legtöbbször a (bVn) változó, azonban vannak olyan funkciók, pl. az ok- és az állapothatározói, amelyekre alig néhány adatot találunk. Az adatok besorolását nehezítette, hogy a különböző határozói funkciók között nem élesek a határok. A szakirodalom is megegyezik abban, hogy ismerünk komplex, több funkciót tartalmazó határozókat, amelyek esetében a különböző funkciók nem alternatívan állnak fenn, hanem egyszerre igazak

(Rácz 1968, M. Korchmáros 1992, Keszler 2000). Ezért több adalnál több kategória is szóba jöhetett. Ilyen volt például az *iskola*, illetve azzal kapcsolatos szavak (*általános, gimnázium, (első, második, stb.) osztály*), ami kerülhetett a hely (pl. *A régi iskolába kitértem az ablakot.* (B7514/44)) és a körülmény funkcióhoz (pl. *Én gimnázium negyedik osztályába elég későn döntöttem el* (B7206/10)) is. Hasonló probléma merült fel a *munkahely* és a *család* témaköréhez tartozó szavaknál is. Leggyakrabban a rákérdezés segített (M. Korchmáros 1992: 96). Az iskola témaköréhez tartozó alakoknál például ha a *Hol?* kérdőszóval rá lehetett kérdezni, ott *hely*, ahol nem, ott *körülmény* funkcióba soroltam az adatot (pl. *a régi iskolámba kitértem az ablakot.* *Hol?* → hely, de: *a gimnázium negyedik osztályába:* *Hol?* → ∅ → körülmény). A jelen kutatás esetében azonban nem sorolhattam a komplex határozókat több osztályba, minden esetben el kellett dönteni, melyik határozói funkció a domináns.

A határozóknak különféle csoportokba sorolása a határozó és fölrendeltje közötti jelentésviszonyon alapszik (M. Korchmáros 1992: 96), tehát a konkrét hely jelentésű *iskola* szó megjelenhet a helyen kívül más határozói funkciókban, és címkézett vonzatként is (pl. *Az iskolában bízott*). Ezt a problémát szem előtt tartva olyan csoportba sorolást kell keresnünk, amely jobban megfelel a hipotézisben is megfogalmazott intuícióknak.

4 Egy más szempontú osztályozás

G. Varga Györgyi a BUSZI tervezetéről írt véleményében egy másik osztályozási elgondolást vázol. Négy csoportot különböztet meg: 1) konkrét hely neutrális kontextusban (pl. *ülök a szobában*), 2) konkrét hely nem neutrális kontextusban (pl. *benn ülök a szobában*), 3) absztraktabb határozói funkció (pl. *gyermekkorában, nyomorban, kettesben*) és 4) az általam címkézett vonzatnak nevezett csoport (G. Varga 1987, idézi Kontra és Váradai 1997: 12). Ez a felosztás önmagában nem elegendő a (bVn) változó különböző nyelvtani szerepeinek besorolására, hiszen nem foglalja magába(n) a rögzült, inessivusi eredetű alakok csoportját (*általában, végeredményben*), melyek saját felosztásomnak részét képezik. De lehetséges, hogy a G. Varga szerinti csoportok között szignifikáns eltérések vannak, s mivel céloom egy megfelelő felosztás összeállítása, meg kell vizsgálni, statisztikailag milyen eredményeket kapunk, ha G. Varga felosztása szerint osztályozunk.

Ez az általam bemutatott felosztástól teljesen különböző osztályozás. A hely kategóriát kettéosztja, s mivel kiemeli, hogy konkrét helyről van szó, más szóalakok tartoznak ide, mint a fenti felosztásban (ide sorolódik így a fönti körülménynek vett *osztályba* példa), ezen kívül van egy egyéb határozói funkciók kategória, és egy címkézett vonzat kategória. Ilyenformán ez a felosztás az általam inessivusi esetragosnak nevezett alakokat (hiszen különböző határozói funkciókról beszél) tárgyalja, a rögzülteket nem. A feladat tehát az, hogy az öt interjú adatainak egy részét (a címkézett vonzatok, [mert az már megvan, az lesz itt a 4. csoport], és a rögzült alakok kivételével) ebbe az új rendszerbe soroljuk be.

Az adatok ismeretében azt várom, hogy a 2. kategóriába (konkrét hely nem neutrális környezetben) meglehetősen kevés adatunk fog kerülni. A példában bemutatott (*benn a szobában*) mellett ide soroltam az *abban a lakásban* típusú adatokat is.

Mivel egy kategóriába fognak tartozni a nem helyet kifejező, elvontabb jelentésű alakok, ezért várhatóan ez lesz a legnépesebb csoport, és mivel sok *idő* jelentésű (bVn) alak van, amelyek [bV] változatban jelennek meg, itt is nagy lesz a nem sztenderd alakok aránya.

E felosztással hipotéziseim a következőképpen módosulnak: 1) a konkrét hely (neutrális és nem neutrális kontextusban) és az absztraktabb határozó kategóriákban összesen nagyobb lesz a törlés aránya, mint a 4. kategóriában a címkézett vonzatoknál; 2) a konkrét hely nem neutrális kontextusban kategóriában fog a leggyakrabban törlődni a szóvégi *-n*, hiszen a mondatban korábban egy másik szó már kifejezi az inessivusi esetet.

Az öt interjú összesített adatait mutatja a 5. táblázat:

	Adatközlők			Terepmunkások		
	[bV]	[bVn]	[bV] aránya	[bV]	[bVn]	[bV] aránya
Hely, neutrális kontextusban	116	22	84,1%	32	21	60,4%
Hely, nem neutrális kontextusban	28	7	80%	-	6	0%
Egyéb határozó	181	43	80,8%	29	71	29%
Címkézett vonzat	18	1	94,7%	2	5	28,6%
Összes	343	73	82,5%	63	103	38%

5. táblázat. Az öt interjú összesített adatai a G. Varga Györgyi-féle felosztás szerint

Az összesített adatok azt mutatják, hogy az adatközlők 82,5%-ban, míg a terepmunkások 38%-ban használták a nem sztenderd [bV] alakot. Ebben a felosztásban is nagyobb arányban használták az adatközlők címkézett vonzat kategóriában a nem sztenderd változatot, mint hely kategóriákban, a terepmunkásoknál azonban lényegesen nagyobb arányban fordult elő a [bV] helyhatározói funkcióban, mint a többi kategóriában. Ám a terepmunkásoknál ismét nagyon kicsi elemszámmal van dolgunk.

Sajnos sem az adatközlőknél, sem a terepmunkásoknál nem volt megfelelő elemszám ahhoz, hogy megvizsgáljuk, szignifikáns-e a különbség az egyes csoportokban tapasztalt törlések között (vagyis valóban befolyásolja-e a törlés mértékét a rag nyelvtani funkciója), ezért összevontam az összes beszélő adatát, így azt találtam hogy szignifikánsan befolyásolják ezek a csoportok is az *-n*-törlést ($\chi^2=9,836$, $p<0,05$, $f=3$).

E felosztásnál első hipotézisem szerint nagyobb arányban törlődik a nazális az első három kategóriában, mint a negyedikben. Az összevont kategória (hely neutrális kontextusban, hely nem neutrális kontextusban és egyéb határozó kategóriákba tartozó változó példányok összesen) vs. címkézett vonzat felosztást mutatja be a 6. táblázat.

		Adatközlők		Terepmunkások	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Összevont kategória	változó példány (db)	325	72	61	98
	% az interjúban belül	81,9%	18,1%	38,4%	61,6%

Címkézett vonzat	változópéldány (db)	18	1	2	5
	% az interjúban belül	94,7%	5,3%	28,6%	71,4%
Összes	változópéldány (db)	343	73	63	103
	% az interjúban belül	82,5%	17,5%	38%	62%

6. táblázat. G. Varga szerinti felosztás, a határozói kategóriák összevonásával

Adatközlőknél az összevont kategóriában a törlés aránya 81,9%, míg a címkézett vonzatok esetén 94,7%, de ez a különbség nem szignifikáns ($\chi^2=2,08$, $p>0,05$, $f=1$). A terepmunkásoknál a törlés aránya mindék kategóriában sokkal alacsonyabb: az összevont kategóriában 38,4, míg a címkézett vonzatoknál 28,6%, azonban ez a különbség sem szignifikáns ($\chi^2=0,27$, $p>0,05$, $f=1$). Vagyis ezen adatok és ezen felosztás alapján nem állítható, hogy szignifikáns az összefüggés az összevont kategóriában illetve a címkézett vonzatoknál tapasztalható törlés között. De mindkét csoportnál volt olyan cella, amelyeknél nem volt elegendő az elemszám, így szükséges ezeket a vizsgálatokat nagyobb elemszámmal megismételni.

A saját felosztásomnál bemutatottakhoz hasonlóan itt is megvizsgáltam, hogy páronként mely kategóriáknál szignifikáns a törlés aránya közti különbség. Egyetlen ilyen párt találtam: terepmunkásoknál a konkrét hely neutrális kontextusban kategóriában tapasztalható törlések aránya szignifikánsan különbözik az egyéb határozói kategóriában lévő törlések arányától ($\chi^2=14,23$, $p<0,01$, $f=1$).

A második hipotézist tekintve a leíró statisztikai adatok mutatják, hogy a konkrét hely neutrális kontextusban és a címkézett vonzatok kategóriában is nagyobb a törlés aránya, mint a konkrét hely nem neutrális kontextusban kategóriában. Ennek statisztikai bizonyításához azonban túl kevés az adatunk. Mint ahogy annak megállapításához is, hogy szignifikáns-e a különbség a két különböző hely kategória között. Az egyes interjúk ily módon besorolt adatainak táblázatai a Függelék 2. részében található (lásd 6-10. táblázat).

Tehát mind a saját felosztásomban, mind pedig G. Varga Györgyi felosztásában találunk olyan kategóriákat, amelyek szignifikánsan befolyásolják az *-n*-törlést. A nagyobb korpusz részletes vizsgálatához talán szerencsésebb lehet a részletesebb felosztás alkalmazása, hiszen így a kategóriák különböző szempontok alapján tovább csoportosíthatók.

5 Összegzés

Több élőnyelvi kutatásban felmerült az a gondolat, hogy az eltérő nyelvtani funkciók hatással lehetnek az inessivusi (bVn) változó megjelenésére. Ennek tisztázásához szükség van a nyelvtani funkciók részletes felosztására. Ehhez a megfelelő elméleti alapot Kiefer Ferenc esetrag-definíciója nyújtja, melynek segítségével az esetragos alakok elkülöníthetők a nem esetragos, vagyis rögzült alakoktól. Ez a felfogás ugyancsak segít az esetragos alakok tovább-bontásában, azonban a határozói funkciók szerinti elkülönítés, kategóriákba sorolás több esetben problematikus, hiszen vannak olyan határozók, melyek egyszerre hordoznak több (hely, körülmény, stb.) funkciót.

A próbakutatásban a BUSZI-2 öt interjújának számítógépes kereséssel kinyert adatait elemeztem, soroltam be az általam felrajzolt táblázatba, valamint az adatok

egy részének elemzéséhez egy másik osztályozást: G. Varga Györgyi felosztását is felhasználtam.

A saját felosztásom esetében a vizsgálat során az adatok besorolása okozta a legnagyobb gondot, különösen a komplex kategóriáknál. De a táblázatba besorolt adatok azt bizonyítják, hogy csak az inherens esetek csoportját vizsgálva, 5%-os szinten szignifikáns az eltérés a különböző kategóriákban tapasztalt törlések között mind az adatközlőknél, mind pedig a terepmunkásoknál, tehát nem indokolt szemantikai típusok alapján eleve összevont csoportokat felvenni az egész korpusz vizsgálatánál. Különösen azért nem, mivel a cikkben bemutatott részletes felosztásom kategóriái később több szempont szerint csoportosíthatók. Az inherens eseteknél a különböző határozófajtákból alkotott pároknál négy esetben találtam tendenciaszerű, ötben pedig (1 vagy 5%-os szinten) szignifikáns eltérést a törlések aránya között. Saját felosztásomnál az elővizsgálatban szignifikáns különbséget találtam az adatközlők foglalkozása és a törlés aránya között is.

A G. Varga Györgyi által fölvetett osztályozás négy kategóriát különít el, problémát jelent azonban az, hogy nem sorolja be a rögzült alakokat, noha itt is törölhető az *-n*. Ha ennél a felosztásnál az adatközlők és a terepmunkások adatait összevonom, szignifikáns a különbség a négy kategória *-n*-törlése között. Ebben az elővizsgálatban azonban túl kicsi volt az elemszám az adatok részletesebb statisztikai vizsgálatára. E felosztásnál egy olyan kategóriapárt találtam, mely esetében szignifikáns a különbség az *-n*-törlés arányai közt.

A teljes BUSZI-2 korpusz adatainak részletes vizsgálatához a cikkben bemutatott érvelés alapján valószínűleg jobban megfelel saját felosztásom, hiszen egyrészt ez lefedi az összes lehetséges változó példányt, másrészt az részletes felosztással keletkezett kisebb kategóriákat a megfelelő szempontok szerint csoportosíthatjuk.

Irodalom

- Antal, L. 1961. *A magyar esetrendszer*. Nyelvtudományi Értekezések 29. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balogh, J. 2000. A névszóragozás. In: Keszler, B. (szerk.) 183-205.
- Bencédy, J., Fábíán P., Rác E., Velcsov M. 1968. *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- G. Varga, Gy. 1987. *Vélemény „A budapesti szociolingvisztikai interjú” nevű tervezetről*. Kézirat.
- Kenesei, I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer, F. (szerk.) 75-136.
- Keszler, B. 2000. A határozók. In: Keszler, B. (szerk.) 423-443.
- Keszler, B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer, F. 1987. A magyar főnév esetei. *Magyar Nyelv* 83. évf. 481-486.
- Kiefer, F. (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan III*. Morfológia. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. 2000. A ragozás. In: Kiefer, F. (szerk.) 569-618.
- Komlósy, A. 1992. Régensek és vonzatok. In: Kiefer, F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan I*. Mondattan. Budapest: Akadémiai Kiadó. 301-525.
- Kontra, M., Váradi, T. 1997. The Budapest Sociolinguistic Interview: Version 3. In: *Working Papers in Hungarian Sociolinguistics* 2. szám
- Kontra, M. 1998. Gondolatok a (-bVn) és a (-bV) nyelvi változókról. In: Sándor, K. (szerk.) 1998. *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szeged: JGYTF Kiadó. 9-22.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.

- M. Korchmáros, V. 1992. *Mondattan*. Szeged: JATE Press.
- Oravecz, Cs., Sass, B. 2008. *Magyar szöveges lejegyzésből nyelvi adatbázis*. Elhangzott: I. BUSZI szimpózium, Budapest, 2008. december 9.
- Pléh, Cs. 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra, M. (szerk.) 256-265.
- Rácz, E. 1968. Mondattan. In: Bencédy, J., Fábián P., Rácz E., Velcsov M. 205-458.
- Váradí, T. 1995/1996. Stylistic Variation and the (bVn) Variable. *Acta Linguistica Hungarica* 43. 295-309.
- Váradí, T. 2003. A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú. In: Kiefer F., Siptár, P. (szerk.) 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339-359.
- Velcsov, M. 1968. Alaktan. In: Bencédy, J., Fábián P., Rácz E., Velcsov M. 85-204.

Függelék

1 A BUSZI-2 interjú adatai

A táblázatok bal felső sarkában látható az interjú száma, mellette az adatközlő foglalkozása. A 3-4. oszlopok mutatják az adatközlők, az 5-6. oszlopok a terepmunkások adatait. A 3. oszlopban látható a nem sztenderd [bV] alakok darabszáma, a 4.-ben a sztenderd [bVn] alakok darabszáma, ezek alatt pedig az egyes alakok aránya a (bVn) változós alakok között, százalékban.

Az egyes elkülönített határozói funkciók alatt található az inherens esetek összesítése.

B7108, Tanár		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Hely	változó példány (db)	35	21	7	11
	% az interjúban belül	62,5%	37,5%	38,9%	61,1%
Idő	változó példány (db)	20	5	1	4
	% az interjúban belül	80%	20%	20%	80%
Mód	változó példány (db)	5	1	0	0
	% az interjúban belül	83,3%	16,7%	-	-
Állapot	változó példány (db)	2	0	0	3
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Körülmény	változó példány (db)	5	11	0	2
	% az interjúban belül	31,3%	68,8%	0%	100%
Tekintet	változó példány (db)	4	4	1	2
	% az interjúban belül	50%	50%	33,3%	66,7%
Címkézett vonzat	változó példány (db)	5	0	0	1
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Rögzült, inessivusi eredetű	változó példány (db)	3	0	2	2
	% az interjúban belül	100%	0%	50%	50%
Összes	változó példány (db)	79	42	11	25
	% az interjúban belül	65,3%	34,7%	30,6%	69,4%

1. táblázat. A B7108-as interjú adatai (saját felosztás)

B7206, Egyetemi hallgató		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Hely	változópéldány (db)	12	2	6	3
	% az interjúban belül	85,7%	14,3%	66,7%	33,3%
Idő	változópéldány (db)	6	2	2	2
	% az interjúban belül	75%	25%	50%	50%
Mód	változópéldány (db)	1	0	2	1
	% az interjúban belül	100%	0%	66,7%	33,3%
Állapot	változópéldány (db)	6	0	2	0
	% az interjúban belül	100%	0%	100%	0%
Körülmény	változópéldány (db)	7	2	0	3
	% az interjúban belül	77,8%	22,2%	0%	100%
Tekintet	változópéldány (db)	3	4	0	0
	% az interjúban belül	42,9%	57,1%	-	-
Címkézett vonzat	változópéldány (db)	0	0	0	1
	% az interjúban belül	-	-	0%	100%
Idiómák	változópéldány (db)	3	0	0	1
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Rögzült, inessivusi eredetű	változópéldány (db)	4	3	2	2
	% az interjúban belül	57,1%	42,9%	50%	50%
Összes	változópéldány (db)	42	13	14	13
	% az interjúban belül	76,4%	23,6%	51,9%	48,1%

2. táblázat. A B7206-os interjú adatai (saját felosztás)

B7307, Bolti eladó		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Hely	változópéldány (db)	13	0	2	0
	% az interjúban belül	100%	0%	100%	0%
Idő	változópéldány (db)	6	6	4	2
	% az interjúban belül	50%	50%	66,7%	33,3%
Mód	változópéldány (db)	0	0	1	0
	% az interjúban belül	-	-	100%	0%
Körülmény	változópéldány (db)	4	0	0	2
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Tekintet	változópéldány (db)	0	1	0	0
	% az interjúban belül	0%	100%	-	-
Ok	változópéldány (db)	1	0	0	0
	% az interjúban belül	100%	0%	-	-

Címkézett vonzat	változópéldány (db)	1	0	1	1
	% az interjún belül	100%	0%	50%	50%
Idiómák	változópéldány (db)	0	0	0	1
	% az interjún belül	-	-	0%	100%
Rögzült, inessivusi eredetű	változópéldány (db)	1	1	0	0
	% az interjún belül	50%	50%	-	-
Összes	változópéldány (db)	26	8	8	6
	% az interjún belül	76,5%	23,5%	57,1%	42,9%

3. táblázat. A B7307-es interjú adatai (saját felosztás)

B7416, Gyári munkás		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Hely	változópéldány (db)	70	9	11	8
	% az interjún belül	88,6%	11,4%	57,9%	42,1%
Idő	változópéldány (db)	52	2	5	3
	% az interjún belül	96,3%	3,7%	62,5%	37,5%
Mód	változópéldány (db)	6	0	0	2
	% az interjún belül	100%	0%	0%	100%
Körülmény	változópéldány (db)	21	0	2	4
	% az interjún belül	100%	0%	33,3%	66,7%
Tekintet	változópéldány (db)	5	0	0	1
	% az interjún belül	100%	0%	0%	100%
Címkézett vonzat	változópéldány (db)	10	0	0	0
	% az interjún belül	100%	0%	-	-
Idiómák	változópéldány (db)	0	0	0	1
	% az interjún belül	-	-	0%	100%
Rögzült, inessivusi eredetű	változópéldány (db)	23	3	2	0
	% az interjún belül	88,5%	11,5%	100%	0%
Összes	változópéldány (db)	187	14	20	19
	% az interjún belül	93%	7%	51,3%	48,7%

4. táblázat. A B7416-os interjú adatai (saját felosztás)

B7514, Szakmunástanuló		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bV]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Hely	változópéldány (db)	22	0	10	23
	% az interjún belül	100%	0%	30,3%	69,7%
Idő	változópéldány (db)	12	1	3	3

	% az interjúban belül	92,3%	7,7%	50%	50%
Mód	változópéldány (db)	0	1	0	7
	% az interjúban belül	0%	100%	0%	100%
Állapot	változópéldány (db)	2	0	1	0
	% az interjúban belül	100%	0%	100%	0%
Körülmény	változópéldány (db)	0	0	0	6
	% az interjúban belül	-	-	0%	100%
Tekintet	változópéldány (db)	1	0	0	2
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Címkézett vonzat	változópéldány (db)	2	1	1	2
	% az interjúban belül	66,7%	33,3%	33,3%	66,7%
Idiómák	változópéldány (db)	1	0	1	1
	% az interjúban belül	100%	0%	50%	50%
Rögzült, inessivusi eredetű	változópéldány (db)	19	4	4	9
	% az interjúban belül	82,6%	17,4%	30,8%	69,2%
Összes	változópéldány (db)	59	7	20	53
	% az interjúban belül	89,4%	10,6%	27,4%	72,6%

5. táblázat. A B7514-es interjú adatai (saját felosztás)

2 G. Varga Györgyi-féle osztályozás

A táblázat bal felső sarkában látható az interjú kódja, mellette az adatközlő foglalkozása, majd az adatok, a fenti táblázatokhoz hasonlóan.

B7108, Tanár		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bv]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Konkrét hely, neutrális kontextusban	változópéldány (db)	15	10	6	5
	% az interjúban belül	60%	40%	54,5%	45,5%
Konkrét hely, nem neutrális kontextusban	változópéldány (db)	13	6	0	0
	% az interjúban belül	68,4%	31,6%	-	-
Egyéb határozó	változópéldány (db)	43	26	3	17
	% az interjúban belül	62,3%	37,7%	15%	85%
Címkézett vonzat	változópéldány (db)	5	0	0	1
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Összes	változópéldány (db)	76	42	9	23
	% az interjúban belül	64,4%	35,6%	28,1%	71,9%

6. táblázat. A B7108-as interjú adatai (G. Varga Györgyi felosztása)

B7206, Egyetemi hallgató		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bv]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Konkrét hely, neutrális kontextusban	változó példány (db)	9	4	6	3
	% az interjúban belül	69,2%	30,8%	66,7%	33,3%
Konkrét hely, nem neutrális kontextusban	változó példány (db)	3	0	0	0
	% az interjúban belül	100%	0%	-	-
Egyéb határozó	változó példány (db)	26	6	6	7
	% az interjúban belül	81,3%	18,8%	46,2%	53,8%
Címkézett vonzat	változó példány (db)	0	0	0	1
	% az interjúban belül	-	-	0%	100%
Összes	változó példány (db)	38	10	12	11
	% az interjúban belül	79,2%	20,8%	52,2%	47,8%

7. táblázat. A B7206-os interjú adatai (G. Varga Györgyi felosztása)

B7307, Bolti eladó		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bv]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Konkrét hely, neutrális kontextusban	változó példány (db)	14	0	2	0
	% az interjúban belül	100%	0%	100%	0%
Konkrét hely, nem neutrális kontextusban	változó példány (db)	0	0	0	0
	% az interjúban belül	-	-	-	-
Egyéb határozó	változó példány (db)	10	7	5	5
	% az interjúban belül	58,8%	41,2%	50%	50%
Címkézett vonzat	változó példány (db)	1	0	1	1
	% az interjúban belül	100%	0%	50%	50%
Összes	változó példány (db)	25	7	8	6
	% az interjúban belül	78,1%	21,9%	57,1%	42,9%

8. táblázat. A B7307-es interjú adatai (G. Varga Györgyi felosztása)

B7416, Gyári munkás		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bv]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Konkrét hely, neutrális kontextusban	változó példány (db)	59	8	9	6
	% az interjúban belül	88,1%	11,9%	60%	40%
Konkrét hely, nem neutrális kontextusban	változó példány (db)	9	1	0	1
	% az interjúban belül	90%	10%	0%	100%
Egyéb határozó	változó példány (db)	86	2	9	12
	% az interjúban belül	97,7%	2,3%	42,9%	57,1%

Címkézett vonzat	változópéldány (db)	10	0	0	0
	% az interjúban belül	100%	0%	-	-
Összes	változópéldány (db)	164	11	18	19
	% az interjúban belül	93,7%	6,3%	48,6%	51,4%

9. táblázat. A B7416-os interjú adatai (G. Varga Györgyi felosztása)

B7514, Szakmunkástanuló		Adatközlő		Terepmunkás	
		[bv]	[bVn]	[bV]	[bVn]
Konkrét hely, neutrális kontextusban	változópéldány (db)	19	0	9	7
	% az interjúban belül	100%	0%	56,3%	43,8%
Konkrét hely, nem neutrális kontextusban	változópéldány (db)	3	0	0	5
	% az interjúban belül	100%	0%	0%	100%
Egyéb határozó	változópéldány (db)	16	2	6	30
	% az interjúban belül	88,9%	11,1%	16,7%	83,3%
Címkézett vonzat	változópéldány (db)	2	1	1	2
	% az interjúban belül	66,7%	33,3%	33,3%	66,7%
Összes	változópéldány (db)	40	3	16	44
	% az interjúban belül	93%	7%	26,7%	73,3%

10. táblázat. A B7514-es interjú adatai (G. Varga Györgyi felosztása)

¹ Ezek a változók: az iskolázottság, településtípus, nem, életkor, foglalkozás, ingázás, etnikum és nyelvművelés. Csak a társadalmi mobilitásnak mint független változónak nem volt szignifikáns hatása a (bVn) megítélésére (Kontra 2003: 87).

² Mivel itt még kevés adattal dolgozom, a táblázatok nem teljesen részletesek (nem különítettem el az adatokat a labovi modulok szerint), de az ötven interjú elmezésével remélhetőleg sokkal pontosabb eredményeket kapunk majd.

³ A B7206-os interjú számítógépes keresésének 8. találatát, ahol azokra az adatokra kerestünk rá, ahol a korpusz szerint a sztenderd [bVn] helyett nemsztenderd [bV] jelenik meg.

⁴ Egy kivétel a B7416-os interjúban a *szebbe* alak.

Magyar nyelvtanulók angol lexikai hangsúlyának akusztikai vizsgálata

Nagy Judit

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
n.judit8@gmail.com

Kivonat: A vizsgálat tárgya a magyar anyanyelvű nyelvtanulók angol szóhangsúlya főnév-ige párokban. A magyar nyelvben a szóhangsúly kötött és mindig az első szótagra esik, viszont az angolban kötetlen és jelentésmegkülönböztető szerepe is van. Továbbá a két nyelv eltéréseit mutat a hangsúlyozás akusztikai megvalósításának módjában is. A helytelen hangsúlyozás lassíthatja a beszédfeldolgozást, illetve akadályozhatja a megértést. Az adatközlők negyed- és ötödéves egyetemi hallgatók. Kutatásomban azt vizsgálom, hogy a magyar nyelvtanulók milyen akusztikai eszközöket használnak a hangsúlyos szótagok kiemelésére, és ezek milyen korrelációban vannak egymással, átviszik-e a magyar kötött hangsúlyt, megkülönböztetik-e az igéket és főneveket a hangsúlyozás segítségével, és a hangsúlytalan magánhangzók redukálásával, illetve a nyelvtanulók hangsúlyozása összefüggésben van-e az általuk alkalmazott stílussal.

1 Bevezetés

Kutatásomban magyar anyanyelvű nyelvtanulók angol lexikai hangsúlyát vizsgálom. A lexikai hangsúly (szóhangsúly) egy szótagnak a környezetéhez képest való kiemelkedését jelenti. A lexikai hangsúly lehet kötött, tehát a hangsúly mindig ugyanazon a szótagon jelenik meg, illetve kötetlen (szabad). Az angol nyelvben a lexikai hangsúly kötetlen (Laver 1994: 551), míg a magyarban kötött és mindig az első szótagon jelenik meg (Gósy 2004: 200).

Az angol nyelvben akusztikailag négy tényező járul hozzá a hangsúlyos szótag prominenciájának megvalósulásához, a hangerősség (intenzitás), az alaphangmagasság, az időtartam és a magánhangzó minősége. Azonban ezek a tényezők nem azonos fontossággal vesznek részt a hangsúly létrejöttéhez szükséges kiemelkedés létrehozásában. Az angol nyelvben az alaphangmagasságnak tulajdonítanak elsődleges szerepet, melyet az időtartam, az intenzitás és a formánsszerkezet követ (Laver 1994: 513; Ladefoged 1982). Következésképp a hangsúlyos szótagokat nagyobb alaphangmagasság, hosszabb időtartam, és nagyobb intenzitás jellemzi illetve a magánhangzók nem redukálódnak (Reetz és Jongman 2009: 211). Az angol nyelven végzett percepció vizsgálatok is igazolják a nagyobb hangmagasság elsődleges szerepét a hangsúlyozás érzékelésében, illetve a hosszabb időtartam, nagyobb intenzitás és a szegmentumok minőségének szerepét. Ezzel szemben a magyar nyelvben az intenzitás szerepe kiemelkedő, bár ebben az esetben is részt vesz például az alaphangmagasság, illetve egyéb, például szemantikai, tényezők (Gósy 2004: 198). Fontos azonban megjegyezni, hogy a hangsúlyos szótagok kiemelése nem csak az alaphangmagasság növelésével valósítható meg, hanem annak

dinamikus ingadozásával is (Laver 1994: 513), vagyis az adott szótag környezetétől való eltéréssel (Reetz és Jongman 2009: 211). A hangsúly tehát fonetikai szempontból relatív fogalom, mértékét a többi szótaghoz mérten határozhatjuk meg (Laver 1994: 511).

Az angol főnév-ige minimális párokban általában a főneveknél az első szótagra esik a hangsúly (trochaikus), az igéknél pedig a második szótagra (jambikus). A hangsúly helyén túl a magánhangzók minőségében is eltérést láthatunk, ugyanis a hangsúlytalan szótag magánhangzója redukálódik, a hangsúlyos szótagban szereplő magánhangzó pedig teljes marad. A hangsúlytalan szótagokhoz viszonyítva, a hangsúlyos szótagokat magasabb alaphangmagasság, hosszabb időtartam, nagyobb intenzitás és eltérő formánsszerkezet jellemzi. A hangsúlytalan szótagokban gyakran a svá [ə] jelenik meg, a magánhangzók redukálása gyakori jelenség az angolban (Reetz és Jongman 2009: 211). Az első és második formáns frekvenciái arányosak a magánhangzók artikulációs jellemzőivel. Az elől képzett (palatális) magánhangzók F2 frekvenciaértékei csökkennek, a hátul képzett (veláris) magánhangzók F2 értékei pedig növekednek abban az esetben, ha a magánhangzók redukálódnak (Gósy 2004).

McQueen és Cutler (1997) szerint a szóhangsúly pontatlan megvalósítása akcentust eredményezhet, és a lexikai elemek azonosítását is akadályozhatja. A szóhangsúly önmagában nem segíti a lexikai elemek felismerését, mivel a hangsúly előzetes megadása nem segíti elő a szófelismerést, azonban a szóhangsúly helytelen használata akadályozza azt. Egy angol anyanyelvű beszélőkkel és indiai nyelvtanulókkal végzett kutatás azt mutatta, hogy az angol anyanyelvű beszélők lassabban ismerték fel a helytelenül hangsúlyozott szavakat, mint a helyesen hangsúlyozottakat. Azonban ez nem kizárólag a hangsúlyviszonyokkal magyarázható, hanem a magánhangzók minőségének változásaival, mely együtt jár a hangsúlyozással. Tehát a magánhangzók minőségbeli eltérései, melyek a hangsúlyozással együtt járnak, központi szerepet játszanak a főnév-ige minimális párok azonosításában. A hangsúly mintázata szerinti eltéréseket is felfedeztek, helytelen hangsúlyozás esetén a hangsúlyos-hangsúlytalan mintázatú szavak felismerése hosszabb időbe telt, mint a helyes hangsúlyozású szavaké, míg a hangsúlytalan-hangsúlyos mintázatú szavak helytelen ejtés esetén gyorsabb felismerési időket mutattak mint a helyesen hangsúlyozott szavak (McQueen és Cutler 1997: 580-1).

Lai (2008) mandarin anyanyelvű angol nyelvtanulókkal és egy angol anyanyelvű kontrollcsoporttal vizsgálta a főnév-ige párok hangsúlyozását. Az eredmények azt mutatták, hogy a mandarin anyanyelvű beszélők megkülönböztették a főneveket és igéket az időtartam, intenzitás és az alaphangmagasság segítségével, míg az anyanyelvi beszélők az alaphangmagasságot, intenzitást és időtartamot használták a hangsúlyozás megvalósítására a főnevek esetében, de kizárólag az időtartamot az igék esetében. Az F2 frekvenciák vizsgálata megmutatta, hogy az angol anyanyelvű beszélők redukálták a hangsúlytalan magánhangzókat a főnevek és igék esetében egyaránt, viszont a mandarin anyanyelvű beszélők csak akkor redukálták a hangsúlytalan magánhangzókat, amennyiben azok a második szótagban helyezkedtek el (Lai 2008: 45-6).

Amerikai–magyar kétnyelvű beszélők esetében is megtalálhatjuk a két nyelv közötti hangsúlyozásbeli eltérések transzferét a beszélők magyar nyelvhasználatában. Ebben az esetben a beszélők az angol szabad hangsúlyozást vitték át a magyar beszédükbe, így a hangsúly nem mindig az első hangsúlyra esett, hanem gyakran a másodikra (Kontra 1990: 55-56; lásd még Fenyvesi 1995).

Magyar nyelvtanulók angol beszédében megvizsgálom, hogy felfedezhető-e a magyar szóhangsúly átvitele (transfer), milyen korreláció van az intenzitás, F0 és időtartam között, és használják-e az intenzitást, F0-t, vagy időtartamot a főnevek és igeik megkülönböztetésére. Továbbá megvizsgálom, hogy megjelennek-e redukált magánhangzók a nemhangsúlyos szótagokban, illetve különböző stílusok esetén eltérő pontossággal használják-e a nyelvtanulók a szóhangsúlyt.

2 A kutatás módszerei

Az adatközlők 10 magyar anyanyelvű negyed- és ötödéves egyetemista. Az adatokat egyéni interjúkban gyűjtöttem, az interjú során az adatközlők három feladatot kellett teljesíteni, mely három stílusnak felel meg. Labov (1969) már rámutatott arra, hogy a stílusok használata összefüggésben van a beszédnek szentelt figyelem mértékével (Labov 1969: 19). Kutatásomban három stílust vizsgáltam a szóhangsúllyal összefüggésben szövegolvasást, szólistát és minimális párokat.

A feladatokban főnév-ige párok szerepeltek, melyeknek jelentését a hangsúlyozás különbözteti meg, például *conflict* 'ellentmondás', *con'flict* 'ellentmondásban van'. Az első feladat egy rövid szöveg felolvasása (szövegolvasás stílus), melyben öt főnév-ige pár található. Az ehhez a feladathoz tartozó szövegfelolvasás stílusban a legkisebb a nyelvi elemekre irányuló figyelem a három stílus közül. Az ezt követő, második feladatban, már nagyobb figyelem összpontosul a lexikai elemekre, mivel az adatközlők különálló szavakat olvasnak fel (szólista stílus). Végül a harmadik feladatban főnév-ige párokat olvasnak fel, így ebben a feladatban várható a legnagyobb mértékű figyelem. A szólista és minimális párokban az angol szavak jelentése zárójelben fel volt tüntetve és a vizsgált szavak mellett egyéb szavak is szerepeltek.

Az interjúk egyénileg zajlottak, az adatközlők az újabb feladatot csak a korábbi felolvasása elvégzése után kapták meg. Az adatokat egy Olympus VN-2100PC típusú digitális diktafonnal rögzítettem. Az akusztikai méréseket a Praat 5.1. szoftverrel végeztem. Összességében 250 szón (150 ige, 100 főnév), vagyis 500 magánhangzón végeztem méréseket. Mivel a magban található magánhangzók hordozzák a hangsúlyt, ezért az első és második szótag magánhangzóin mértem az intenzitást, időtartamot, maximális és átlagos alaphangmagasságot, illetve az F1 és F2 frekvenciákat. A magánhangzók határainak megállapításához a hangszín- és rezgéseképeket, illetve a formánsszerkezetet vettem alapul. A méréseket a hangátmenetek kizárásával végeztem.

A kutatás módszerei részben Lai (2008) módszerein alapulnak. A vizsgált szavak első és második szótagjának magánhangzóján mértem az átlagos és maximális alaphangmagasságot, időtartamot és intenzitást illetve az első és második formáns frekvenciáját. Az alaphangmagasság és az intenzitás esetében a mért értékeket elosztottam a teljes szón mért átlagos alaphangmagassággal és intenzitással (az időtartamnál az első és második magánhangzó időtartamának átlagával osztottam), hogy ezáltal csökkentsem az egyéni tényezők hatását és a közvetlen környezetből való kiemelkedést mérjem. Ezt követően az első magánhangzóra kiszámított arányt kivontam a második magánhangzóra kiszámított arányból. Az így kapott relatív érték megmutatja, hogy az első vagy a második szótagon nagyobb-e az adott akusztikai jellemző kiemelkedése. Amennyiben a relatív érték pozitív, az első szótagon, ha a

relatív érték negatív, a második szótagon nagyobb az adott akusztikai jellemző kiemelkedése.

A statisztikai elemzést az *SPSS Statistics 17* programmal végeztem, egymintás és független mintás T-próba illetve ANOVA használatával.

3 Eredmények

3.1 A magyar szóhangsúly átvitele

A magyar szóhangsúly megvalósításában az intenzitásnak tulajdonítanak fontos szerepet, ezért a relatív intenzitás értékeket vizsgáltam meg. A relatív intenzitás megmutatja, hogy az első vagy a második szótagon nagyobb az intenzitás. Amennyiben a relatív intenzitás értéke pozitív, az első szótagon nagyobb az intenzitás. Az 247 szón végzett mérés szerint 48,6 százalékban az első szótagon nagyobb az intenzitás, 51,4 százalékban pedig a második szótagon. Szófaj szerinti felosztásban azt láthatjuk, hogy az igék 54,1 százalékban a második szótagon, a főnevek pedig 52,5 százalékban az első szótagon hangsúlyosak, vagyis a nagyobb intenzitás, ami a helyes szóhangsúlyra utalna a szavak alig több mint felében jelenik meg (1. táblázat). A magyar első szótagra eső kötött szóhangsúly átvitele pozitív transzferként valósul meg a főnevek esetében, ahol az angol nyelvben is az első szótag a hangsúlyos, azonban az igék esetében negatív transzferhez vezet.

	Nagyobb intenzitás helye	Előfordulások száma	Előfordulások aránya
Igék	Első magánhangzó	68	45,9%
	Második magánhangzó	80	54,1%
Főnevek	Első magánhangzó	52	52,5%
	Második magánhangzó	47	47,5%

1. táblázat. A nagyobb intenzitás előfordulásának helye és gyakorisága főnevekre és igékre (N=247)

Megvizsgáltam az intenzitás használata és az adatközlők neme közötti összefüggést. A relatív intenzitás átlagos értéke a férfiak és nők között eltérést mutatott, mely azonban nem volt statisztikailag szignifikáns. A férfiaknál az átlag negatív volt, vagyis ők gyakrabban ejtették nagyobb intenzitással a második szótagot, mint a nők, akiknél az átlag pozitív de zéróhoz közeli volt (2. táblázat).

	Nem	N	Átlag	Szórás
Relatív intenzitás	Nő	149	0,0006	0,10351
	Férfi	98	-0,0243	0,12988

2. táblázat. A relatív intenzitás átlagos értékei nőknél és férfiaknál (N=247, p>0,05)

Azért, hogy megállapítsam, hogy a prominencia megvalósításának lehetséges eszközei közül melyiket használják az adatközlők az első és a második szótag megkülönböztetésére, elvégeztem egy egymintás T-próbát, azért, hogy

megállapítsam, a relatív értékek közül melyek különböznek statisztikailag szignifikánsan nullától. Amennyiben a relatív érték zéró, az azt jelenti, hogy az első és második szótagot azonos mértékű intenzitás, alaphangmagasság vagy időtartam jellemzi, tehát a beszélők nem különböztetik meg a két szótagot hangsúlyozással. A T-próba szerint csupán a maximum F0 ($p < 0,01$) és az időtartam ($p < 0,01$) esetében van statisztikailag szignifikáns eltérés zérótól, tehát a beszélők a maximum F0 és az időtartamot használják a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok megkülönböztetésére. Következésképp, az adatközlők nem viszik át sem a magyar kötött szó eleji hangsúlyt, sem annak fő akusztikai jegyét, a nagyobb intenzitást.

Statisztikailag szignifikáns eltérés látható a nemek között, a nők mind az időtartamot, és maximum F0-t ($p < 0,01$) és az átlag F0-t ($p < 0,05$) használják az első és második szótag megkülönböztetésére ($p < 0,01$), míg a férfiak csak az időtartamot ($p < 0,05$). Ezzel szemben egyezést láthatunk abban, hogy mindkét nem beszédében átlagosan a második szótag hangsúlyos. Tehát a nők és férfiak egyaránt nem viszik át a magyar szóhangsúlyt, de a hangsúly megvalósításában a nők többféle akusztikai eszközt használnak fel.

	N	Átlag	Szórás
Relatív intenzitás	247	-0,0093	0,11509
Relatív átlagos F0	231	-0,0585	0,48222
Relatív maximum F0*	230	-0,0938	0,54065
Relatív időtartam*	247	-0,2128	0,65240

3. táblázat. Az intenzitás, alaphangmagasság és időtartam átlagos relatív értékei (* $p < 0,01$)

3.2 Az intenzitás, alaphangmagasság és időtartam közötti korreláció

Az angol nyelvben a hangsúlyos szótagokat nagyobb alaphangmagasság, intenzitás és időtartam jellemzi. A következőkben azt vizsgálom meg, hogy az említett akusztikai jellemzők a magyar nyelvtanulók beszédében hogyan jelennek meg, milyen korreláció van köztük. A Pearson korrelációs mérés azt mutatta, hogy várható módon erős pozitív korreláció az átlagos F0 és a maximum F0 között ($r = 0,920$). Ezen kívül mérsékelt pozitív korreláció az intenzitás és az időtartam között ($r = 0,441$), tehát egy magasabb intenzitás érték hosszabb időtartammal jár együtt. Ezzel szemben mérsékelt negatív korreláció áll fenn az intenzitás és az átlagos F0 ($r = -0,264$), az intenzitás és maximum F0, ($r = -0,241$) és az időtartam és az átlagos F0 között ($r = -0,294$) (4. táblázat).

Tehát a magasabb intenzitás alacsonyabb alaphangmagassággal jár együtt, viszont a nagyobb intenzitás alacsonyabb alaphangmagassággal jár, a hosszabb időtartam pedig alacsonyabb átlagos alaphangmagassággal. Míg az intenzitás és az időtartam hasonló viselkedést mutat egymással, az alaphangmagasság ellentétes viselkedést mutat mindkettővel.

		Relatív intenzitás	Relatív időtartam	Relatív átlagos F0	Relatív maximum F0
Relatív intenzitás	Pearson korreláció	1	0,441**	-0,264**	-0,241**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000
	N	247	247	231	230
Relatív időtartam	Pearson korreláció	0,441**	1	-0,294**	-0,177**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,007
	N	247	247	231	230
Relatív átlagos F0	Pearson korreláció	-0,264**	-0,294**	1	0,920**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000
	N	231	231	231	230
Relatív maximum F0	Pearson korreláció	-0,241**	-0,177**	0,920**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,007	0,000	
	N	230	230	230	230

* A korreláció statisztikailag szignifikáns, $p < 0,01$

4. Táblázat. Pearson-korreláció az intenzitásra, időtartamra és alaphangmagasságra*

3.3 Főnevek és igék megkülönböztetése

A statisztikai elemzés (független mintás T-próba) azt mutatta, hogy nincs statisztikailag szignifikáns összefüggés a szófaj és az intenzitás, átlag F0, maximum F0 és időtartam között (5. táblázat). Tehát a beszélők nem használják ezeket a változókat a főnevek és igék megkülönböztetésére.

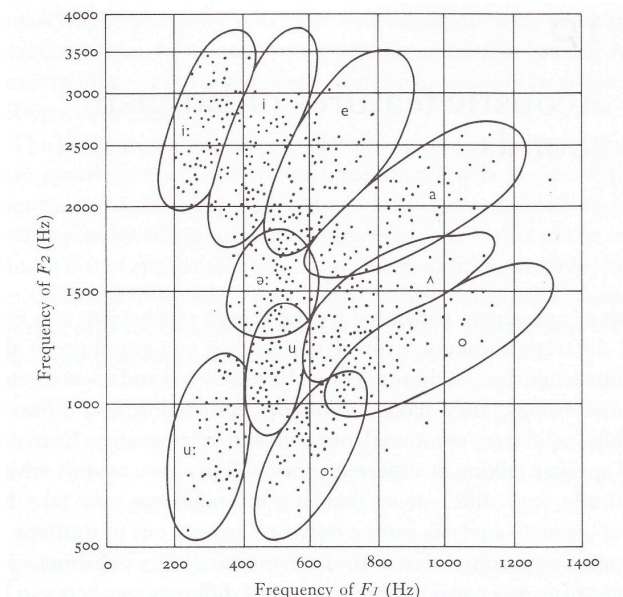
	Szófaj	N	Átlag	Szórás
Relatív átlagos F0	Főnév	89	-0,0791	0,49469
	Ige	142	-0,0456	0,47555
Relatív időtartam	Főnév	99	-0,1594	0,68590
	Ige	148	-0,2484	0,62883
Relatív maximum F0	Főnév	89	-0,1167	0,55294
	Ige	141	-0,0794	0,53423
Relatív intenzitás	Főnév	99	0,0007	0,12319
	Ige	148	-0,0160	0,10926

5. táblázat. Az intenzitás, időtartam és F0 átlagos értékei főnevekre és igékre ($p > 0,05$)

3.4 Magánhangzó redukálás

Kutatásomban az elől képzett magánhangzókat vizsgálok. Fry (1979) 76 adatközlővel végzett kutatásában 10 amerikai angol magánhangzó F1 és F2

frekvenciaértékeit mérte. A magánhangzók különálló szavakban fordultak elő. Az elől képzett magánhangzókra mért F2 értékek megközelítőleg 1700 és 3500 Hz között találhatók (1. ábra).



1. ábra. F1 és F2 frekvenciaértékek 10 amerikai angol magánhangzóra (Fry 1979: 112)

A magánhangzó redukálás a formánsok szempontjából az F2 frekvencia csökkenésével írható le az elől képzett magánhangzók esetében. Következésképpen, az igék esetében az első magánhangzó F2 értékei alacsonyabbak, mint a második magánhangzók F2 értékei, a főnevek esetében pedig a második magánhangzó F2 értékei kisebbek mint az első magánhangzó F2 értékei. Ezzel szemben, az átlagos F2 értékeket tekintve, a nők és a férfiak igéinek egyaránt a második magánhangzói rendelkeznek alacsonyabb F2 értékkel (2. ábra), tehát itt a redukálódás a második magánhangzón jelenik meg, amelynek hangsúlyosnak, vagyis teljesnek kellene lennie. A főneveknél azonban a második, hangsúlytalan magánhangzók redukálódnak a férfiaknál. A nőknél azonos átlag értéket találunk, vagyis átlagban nem különböztetik meg a főneveket és igéket a magánhangzók redukálásával (6. táblázat). Továbbá, mindkét esetben a palatális magánhangzók F2 frekvenciaértékei alacsonyabbak mint a fent említett F2 frekvenciák, melyeket anyanyelvi beszélők beszédében mértek.

	Igék		Főnevek	
	első magánhangzó	második magánhangzó	első magánhangzó	második magánhangzó
Férfiak	1830,31	1604,21	1925,45	1722,80
Nők	1996,21	1668,42	1951,34	1960,17

6. táblázat. Átlagos F2 értékek (Hz) az első és második magánhangzón (palatális)

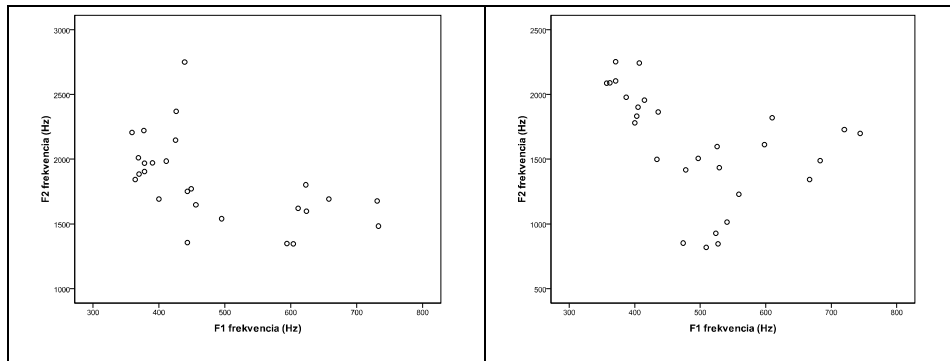
Az F2 frekvenciák szélsőértékeit megvizsgálva azt látjuk, hogy az igéknél a férfiaknál és a nőknél is alacsonyabbak a második magánhangzók F2 szélsőértékei.

Továbbá a férfiaknál a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok magánhangzóinak F2 értékei közel azonos intervallumban mozognak, a második magánhangzó F2 értékei a főneveknél és igéknél is 800-2400 Hz között helyezkednek el (7. táblázat).

Következésképp elmondhatjuk, hogy a férfiak nem tesznek különbséget az igék és a főnevek között a hangsúlytalan magánhangzók redukálásával. Ezzel szemben a nőknél különbséget találunk az igék és főnevek között, azonban sem a főnevek, sem az igék nem hangsúlyos magánhangzóinak redukálására nem találunk bizonyítékot, hiszen az igék esetében a hangsúlyos szótag magánhangzói mutatnak alacsonyabb értéket, a főnevek esetében pedig minimális eltérést találunk az F2 értékekben.

	Igék		Főnevek	
	első magánhangzó	második magánhangzó	első magánhangzó	második magánhangzó
Férfiak	1400-2700	800-2400	1400-2400	800-2400
Nők	1300-2600	800-2500	1200-2500	1000-2500

7. táblázat. F2 szélsőértékek (Hz) az első és második magánhangzón (palatális)



2. ábra. F1 és F2 frekvenciaértékek az igék első és második palatális magánhangzóján

3.5 Szóhangsúly és stílus

3.5.1 Igék

A stílusokat tekintve, a statisztikai elemzés (egyszempontos ANOVA) szignifikáns eltérést csupán a relatív intenzitás esetében mutatott ($F(2,145)=5,285, p<0,01$), míg az időtartam, átlagos és maximális F0 esetében nem ($p>0,05$).

Igék esetében a hangsúly a második szótagra esik, melyet ebben az esetben negatív relatív intenzitás, átlagos F0, maximális F0 és időtartam jelöl. A nagyobb intenzitás a hangsúlyozás egyik összetevője, mely a magyarban meghatározó szerepet játszik a hangsúlyozásban. Amennyiben a beszélők tudatosan megkülönböztetik az angol igéket és főneveket a hangsúlyozás segítségével, és helyesen hangsúlyoznak, feltételezhetjük, hogy a beszédnek szentelt figyelem növekedésével a helyesen hangsúlyozott szavak aránya is nő. A szövegolvasás esetében az átlag negatív ($M=-0,0007$), azonban nullához nagyon közeli érték, tehát a második szótag kiemelkedése az intenzitást tekintve nagyon kis mértékű. A szólistában mért érték szintén negatív ($M=-0,0553$), de a szövegolvasással ellentétben határozottan

kiemelkedést mutat a második szótag magánhangzójának intenzitása. Ezzel szemben a minimális párokon mért értékek átlaga pozitív ($M=0,0091$), vagyis a beszélők átlagosan az első szótagot ejtették nagyobb intenzitással, ezt hangsúlyozták. Az utólagos (post hoc) elemzés szignifikáns különbséget mutatott az intenzitás esetében a szólista és a minimális párok között ($p<0,01$) és a szólista és szövegolvasás között ($p<0,05$). Az időtartam esetében szintén a szólista és a minimális párok között volt szignifikáns különbség ($p<0,05$). A három stílus közül a szólista mutat eltéréseket a többi stílushoz képest, míg a szövegolvasás és a minimális párok, mely leginkább eltér egymástól a beszédnek szentelt figyelem mértékében, nem mutat szignifikáns eltérést. A szólista stílusra mért eltéréseket háttérben állhat az, hogy ez volt az egyetlen stílus, amelyben kizárólag igék szerepeltek.

3.5.2 Főnevek

Az angol ige-főnév párokhoz tartozó főnevek szóhangsúlya az első szótagra esik. Amennyiben a hangsúly valóban az első szótagon jelenik meg, a magasabb intenzitás, alaphangmagasság és időtartam következtében az ezekből számított relatív értékek pozitívak lesznek. Mivel a második feladatban kizárólag igék szerepeltek, ezért itt a szólista stílust nem tárgyalom.

Pozitív átlag érték csupán a relatív intenzitás esetében a szövegolvasás stílusban fordult elő, azonban ez az érték is zéróhoz közeli volt ($M=0,0045$). A minimális pároknál az átlag negatív, viszont ez is nullához közeli értéket mutat ($M=-0,0031$). Az alaphangmagasság és időtartam esetében az átlagok negatívak mint két stílusnál. Következésképpen, a szövegfelolvasásban mért intenzitás kivételével, az adatközlők a második hangsúlyra helyeztek nagyobb intenzitást, alaphangmagasságot és hosszabb időtartamot.

A statisztikai elemzéshez független mintás T-próbát végeztem, melynek eredményei szerint a szignifikanciaszint nagyobb volt mint $0,05$, vagyis nincs statisztikailag szignifikáns különbség az átlagok között a szövegolvasás és a minimális párok esetében (relatív intenzitás $t(76)=0,301$, $p>0,05$; relatív átlagos F0 $t(70,27)=0,255$, $p>0,05$; relatív időtartam $t(97)=-0,071$, $p>0,05$; relatív maximális F0 $t(87)=0,848$, $p>0,05$). Tehát a főnevek esetében nem mutatható ki összefüggés a két stílus és az intenzitás, alaphangmagasság és időtartam között.

	Stílus	N	Átlag	Szórás
Relatív intenzitás	Szövegolvasás	50	0,0045	0,08708
	Minimális párok	49	-0,0031	0,15236
Relatív átlag F0	Szövegolvasás	48	-0,0664	0,41040
	Minimális párok	41	-0,0941	0,58314
Relatív időtartam	Szövegolvasás	50	-0,1643	0,67874
	Minimális párok	49	-0,1545	0,70013
Relatív maximum F0	Szövegolvasás	48	-0,0707	0,47318
	Minimális párok	41	-0,1706	0,63565

8. táblázat. A relatív intenzitás, F0 és időtartam átlagértékei két stílusra

4 Következtetések

Az adatközlők nem viszik át a magyar szóhangsúlyt az angolra, nem különböztetik meg a főneveket és igéket, sem az intenzitással, alaphangmagassággal, vagy időtartammal, sem magánhangzók redukálásával. A nők és a férfiak a hangsúly megvalósításának különböző akusztikai eszközeit nem azonos módon használják, illetve a hangsúly használata nem mutat összefüggést a stílussal.

A vizsgált jelenségre szélesebb kitekintést nyújthat különböző szintű nyelvtudással rendelkező beszélők vizsgálata, illetve az eredmények összehasonlítása anyanyelvi beszélők hangsúlyozásának akusztikai jellemzőivel. Az eredmények pontosabb értelmezéséhez szükséges a szólista stílussal kapcsolatos eredmények tisztázása, a stílus vizsgálata főnevekre is. A hangsúlyozás szempontjából döntő fontosságú magánhangzó redukálás jelenségének vizsgálatát ki kell terjeszteni a hátul képzett magánhangzókra is, illetve nagyobb mintán végezni méréseket. Továbbá percepció vizsgálatokkal pontosítani lehetne az akusztikai tényezők hangsúlyozásban játszott szerepét nyelvtanulók esetében.

Irodalom

- Fenyvesi, A. 1995. Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian. M.A. thesis. *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics* 3. 1-117.
- Fry, D. B. 1979. *The Physics of Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gósy, M. 2004. *Fonetika: a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.
- Kontra, M. 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Labov, W. 1969. *The study of Non-standard English*. Champaign IL: National Council of Teachers of English; Washington DC: Center for Applied Linguistics, 19-38
- Ladefoged, P. 1982. *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lai, Y. 2008. *Acoustic Realization and Perception of English Lexical Stress by Mandarin Learners*. PhD dissertation. University of Kansas.
- Laver, J. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McQueen, J., Cutler, A. 1997. Cognitive Processes in Speech Perception. In: Hardcastle J., Laver, J. (szerk.) *The Handbook of Phonetic Sciences*. Oxford: Blackwell. 566-585.
- Reetz, H., Jongman, A. 2009. *Phonetics: transcription, production, acoustics and perception*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Óvodáskorú gyermekek szóaktiválásának funkcionális vizsgálata

Neuberger Tilda

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
tilda.neuberger@gmail.com

Kivonat: Az iskolába lépés előtt álló óvodások szókincsének vizsgálata pedagógiai szempontból kiemelt fontosságú. A mentális lexikonban tárolt szavak, illetve a szókincs vizsgálatára gyakran alkalmazott módszer a szóasszociáció már gyermekek körében is. Szókincsük használati sajátosságairól összetett képet kapunk, ha a szóasszociációs módszer eredményeit a spontán beszéd elemzésével egészítjük ki. A jelen kutatás célja az óvodáskorú (6–7 éves) gyermekek mentális lexikonának több szempontú vizsgálata. Összehasonlítjuk a gyermekek szóaktiválási sajátosságait egyfelől szóasszociációs kísérleti helyzetben, másfelől spontán beszédben. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a szabad szóaktiválások és a beszédszándéknak megfelelő szólóhívások milyen működésekre utalnak a mentális lexikonban.

1 Bevezetés

A gyermek az anyanyelvét természetes környezetben sajátítja el, először a családban, aztán az óvodában tanulja meg különböző nyelvi és viselkedésszerű szokásokkal együtt, s erre épül rá az iskolai oktatás tananyaga. Az anyanyelv-elsajátítás folyamatában központi helyet foglal el a szókincs fejlődése. A kutatók arra a kérdésre keresik a választ, hogy miként jelennek meg az első szavak, hogyan módosulnak, változnak a fejlődés során, valamint hogy a szavak összessége mi módon alakítja ki a gyermek mentális lexikonát, hogyan jönnek létre a lexikális reprezentációk (Gósy és Kovács 2001). A szókincs nagyságának változása a tanulás és a felejtés, illetőleg az emlékezés egyfajta végeredménye. A hozzáférési folyamatok döntően tapasztalati működések (Gósy 2000).

A gyermek szókincsé az észlelés-megértés működése során kezd kialakulni, időben megelőzve a produkciót. A 6–7 éves kor az anyanyelv-elsajátítás egyik kritikus időszaka. Ezt nevezik a kutatók az első biológiai sorompónak, és ezt tartják az utolsó időpontnak ahhoz, hogy a gyermek megkezdje az anyanyelv-elsajátítást úgy, hogy az maradéktalanul sikeres lehessen (Gósy 2005: 252. vö. Chiswick és Miller 1998). A 6–7 éves kor vizsgálata azért is hasznos, mert ez az intézményes oktatás előtti időszakra esik. Mint tudjuk, az iskolai oktatás kiterjed az anyanyelv oktatására is, részben az írott nyelven keresztül, részben pedig a fogalmazás és a nyelvtan tantárgyak keretein belül, s ez visszahat az anyanyelv-elsajátításra. Az óvodáskor utáni fejlődést az írott anyanyelv tanulása pozitívan befolyásolja, elsősorban a nyelvi tudatosság, a szókincs és a grammatikai biztonság tekintetében (Gósy 2007: 13).

Ebben az életkorban a gyermekek már képesek bonyolult tartalmak, összefüggések kifejezésére a megfelelő nyelvi szerkezetekkel. Kezdenek megjelenni a mondatfűzés

finomabb formái, ehhez az angol gyermekek például olyan szavakat használnak, mint *really* ('valóban'), *though* ('bár'), *anyway* ('mindenesetre') (Crystal 1998). Valamennyi szófaj és alaktani jelenség megtalálható beszédükben. A szókincs aktív része folyamatosan gazdagodik. Megjelennek a hezitálások. A beszédtempó még lényegesen lassúbb, mint néhány évvel idősebb társaiknál. A lányok általában szívesebben beszélnek (Gósy 2005). A kisgyermekek arról beszélnek, ami velük és körülöttük történik a világban, vagyis az „itt és most”-ról, és rövid idő alatt több szemantikai mezőben tesznek szert szókincsre (például emberek, események, étel, testrészek, öltözködés, állatok, közlekedési eszközök, játékok, ház körüli tárgyak, elhelyezkedés). A gyermekek társalgási készségei sokat fejlődnek a 3. és az 5. életév között. Képesek párbeszédet kezdeményezni: megtanulják, hogyan lehet a hallgató figyelmét felkelteni és fenntartani. Megfelelően tudnak válaszolni, és ha a hallgató úgy igényli, tudnak magyarázatot adni. Megismerkednek a sikeres társalgást szabályozó társadalmi tényezőkkel, például a megszólítási formák és az udvariassági jelölők helyes használatával. Képesek a kommunikáció esetleges zavarainak megelőzésére, például a homályos megnyilatkozások megismétlésével vagy magyarázatkéréssel. A kisgyermekek társalgásainak tanulmányozása azt mutatja, hogy már az iskoláskor előtt birtokában vannak a felnőtt mintára történő társalgási készségnek (Crystal 1998).

A gyermekek spontán beszédbeli kommunikációs fejlettsége felmérhető külön tesztelés nélkül is, hiszen egy felnőttel vagy egy másik gyermekkel folytatott párbeszéd sokat elárul kifejezőkészségükről. Anyanyelvi szintjük célzottan vizsgálható különböző tesztelési eljárásokkal (vö. Imre 2007). Az Illionis Test of Psycholinguistic Abilities (Kirk et al. 1967, újabb kiadás: ITPA-3 – Hamill et al. 2001) például olyan feladatokat is tartalmaz, amelyekben képek értelmezését, tárgyak leírását kérik a gyermekektől. A magyar fejlesztésű Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL) célja, hogy segítségével a 3–8 éves gyermekek nyelvtani fejlettségének szintjét megállapítsák (Pléh et al. 2002).

Az anyanyelv-elsajátítással kezdődik meg a nyelvi jelek tárolása, s ez életünk végéig tart. Mentális lexikonunk egyfajta „agyi szótár”, amelyben a nyelv és a beszéd különféle egységeit és szabályait tároljuk. Mindig egyénhez kötődik, nagysága és működése nem állandó. Az ismert/használt szavak mennyisége változik gyermekkortól időskorig, az élet különböző szakaszaiban (munkánk, hobbink, családi helyzetünk és más tényezők hatására) (Gósy 2005).

A mentális lexikonban tárolt szavak, illetve a szókincs vizsgálatára többféle módszer is létezik. A szókincsteszt a vizsgált személy (általában gyermekek) szókincsének fejlettségét, szóképzésének gazdagságát, fogalmainak pontosságát méri. Egyik ilyen tesztben képeket kell felismerniük és megnevezniük a gyermekeknek (Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder – AWST 3-6 – Kiese és Kozielski 1996 vagy LAPP-teszt – Lőrincz et al. 1995), egy másikban eldöntendő kérdésekre kell válaszolniuk, s ez alapján méri különböző szavak ismeretét (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities). A szókincsteszt mellett gyakran alkalmazott módszer a szóasszociáció, amely a mentális lexikon aktiválásának (a lexikális hozzáférés folyamatának) megismerésére szolgál. Az első ilyen jellegű kísérletet Francis Galton végezte 1883-ban, aki saját magán próbálta ki a szóasszociáció működését, illetőleg annak gyorsaságát (Gósy és Kovács 2001). Azóta a szóasszociációs módszernek több fajtája alakult ki:

1. **Szabad szóasszociáció:**
 - a. teljesen szabad asszociáció minden nyelvi vagy egyéb megkötés nélkül
 - b. a kísérleti személynek egy meghatározott hívószóra kell szavakat mondania
2. **Szűkített szóasszociáció:** a kísérleti személynek a hívószóra meghatározott kategóriájú (pl. hasonló hangzású vagy ellentétes) szavakat kell mondania
3. **Nyitott szóasszociáció:** a kísérleti személynek egy meghatározott jelentéskategórián belül (pl. állatok) kell annyi szót mondania, ahány eszébe jut (Gósy és Kovács 2001: 332).

A szóasszociációs kísérletek eredményei hozzájárulnak a mentális lexikon szerveződésének megismeréséhez. A szabad szóasszociáció során mind az aktív, mind a passzív szókincs aktiválódik. Elmondható, hogy a) minél gyorsabb a lexikális hozzáférés, annál több szó hívható elő, és b) minél nagyobb a lexikális egységek száma, annál könnyebb a hozzáférés.

A mindennapi kommunikációban a tárolt lexikai egységek, a szavak mindig valamilyen kontextusban fordulnak elő, a hozzáférési folyamatuk elemzése során tehát az adott kontextus hatásával is számolnunk kell. Egyes kutatók szerint azért vagyunk képesek asszociációkra, mert az anyanyelv-elsajátítás során mondatokat hallunk, s ezek izolálása révén építettük ki a mentális lexikonunkat (Miller és Johnson-Laird 1976: 250). A szakirodalom gyakran említi a „szemantikai emlékezet” fogalmát ennek kapcsán. Más inger hatására is képesek vagyunk a mentális lexikont aktiválni, például a hangzási analógia alapján (ez a fonetika, fonológiai kapcsolatok alapján létrejövő aktiválás) vagy a szavak szerkezeti összefüggései alapján (morfológiai, szintaktikai hasonlóságokra épülő aktiválás). Egyéntől függ, hogy ki milyen asszociációs stratégiát alkalmaz.

Spontán beszédben a gondolataink kifejezéséhez szükséges szavakat aktiváljuk, vagyis szándékunk szerint „válogatunk” a mentális lexikonunkban rendelkezésünkre álló szavakból, és keressük a legmegfelelőbb lexikai egységet. A mentális lexikon sajátos aktiválása történik a szóasszociációk során, amikor meghatározott feladatot teljesítve szókincsünk bizonyos egyedeit hívjuk elő, s a művelet céljának nincsen köze a beszéléshez (Gósy 2007). Kimondható, hogy bár a spontán beszédben és az asszociáció során is a mentális lexikonunkat aktiváljuk, ezeknek az aktiválási folyamatoknak mind a stratégiája, mind a célja más és más.

A jelen kutatás célja az óvodáskorú (6-7 éves) gyermekek mentális lexikonának több szempontú vizsgálata volt. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szabad szóaktiválások és a beszédszándéknak megfelelő szóelőhívások milyen működésekre utalnak a mentális lexikonban. Két vizsgálati módszer eredményeit vetettük össze: összehasonlítottuk a gyermekek szóaktiválási sajátosságait egyfelől szóasszociációs kísérleti helyzetben, másfelől spontán beszédben. Az elemzés kiterjedt a szavak számára, gyakoriságára, szófajára, szótagszámára, morfológiájára, valamint szemantikai (fogalmi) csoportjaira. Hipotézisünk szerint a gyermekek szóaktivációs stratégiái különbözőek az adott funkciótól függően, de a két vizsgálati módszerből nyert eredmények korrelálnak: szóasszociációs teljesítményük és spontán beszédbeli teljesítményük között összefüggéseket találhatunk. Az eredmények hozzájárulnak az óvodáskorú gyermekek szókincsének megismeréséhez, valamint pontosabb képet adhatnak mentális lexikonuk szerveződéséről és működéséről.

2 Kísérleti személyek, anyag és módszer

Kísérletünkben 10 ép hallású, ép intellektusú gyermek vett részt, 5 fiú és 5 lány. Életkoruk 6–7 év közötti, mindannyian nagycsoportosok egy budapesti óvodában, a következő évben kezdik meg az általános iskolát.

A gyermekektől szóasszociációkat és spontán beszédet rögzítettünk. Az asszociációs kísérletben a gyermekek azt a feladatot kapták, hogy „Mondjatok olyanokat, mint asztal, kutyus, eszik, jó, ahányat csak tudtok!”, azaz a mintafelsorolás különböző szófajú szavakat tartalmazott. Időkorlát nem volt. Cser János alkalmazta a szóasszociáció e változatát (Cser 1939). Ő azzal indokolta a módszer választását, hogy így háromféle szempontból is értékesíthetők az adatok. Egyrészt a kapott szavak száma elemezhető, másrészt a szósorok sajátosságai, mely alapján betekintést nyerhetünk a gyermek gondolkodásmódjába, harmadrészt pedig lehetőség nyílik a vizsgált gyermekek aktív szókincsének becslésére, illetőleg a szavak gyakoriságának megismerésére (Gósy és Kovács 2001). A mondott szavakat lejegyeztük és mennyiségi, illetve minőségi elemzést végeztünk rajtuk.

A spontán beszéd témája a szabadidő volt. A gyerekeket arról kérdeztük, hogy mit szoktak csinálni az óvodában és az óvodán kívül, mivel játszanak szívesen, hol és hogyan töltik a nyarat és a karácsonyt. A rögzített szövegeket lejegyeztük, szavait megvizsgáltuk mennyiségi és minőségi szempontok alapján.

Meghatároztuk minden gyermeknél a közlésegségek fejlődési mutatóját (KFM). A KFM-módszer az amerikai Lee és Canter által – az 1970-es években – kidolgozott kritériumrendszer magyar adaptációja, amely alapján a gyermekek spontán beszédének komplexitása közel-objektíven megítélhető. Az eljárás azt vizsgálja, hogy milyen a gyermek beszédének morfológiai és szintaktikai komplexitása; a mondatok struktúrája és hosszúsága; a névmások és egyéb szófajok, valamint az igeidők, a kérdő és a tagadó formák használatának szintje. A vizsgálatot elsősorban 3–7 éves gyermekek számára dolgozták ki azzal a céllal, hogy a klinikai vizsgálati helyzetekkel szemben a gyermekek beszédteljesítménye természetes körülmények között legyen megítélhető, vagyis amikor kötetlen témáról beszélget egy felnőttel (Horváth 2006). Az adaptálás során a magyar kutatók (Gerebenné et al. 1992) minden korosztályra megadtak egy tapasztalati értéket, amely az adott életkorban elvárható, ezzel nyomon követhető az egyes életkori csoportok beszédteljesítményének mértéke.

A spontán beszédben elemeztük a szövegeket a type és a token szempontjából is. Egy szöveg szógazdagságának a mérésére legáltalánosabban használt módszer az adott szöveg szóelőfordulásainak (token-ek) és a szöveg megalkotására használt lexémák (type-ok) számának az összevetése. A szóelőfordulások a beszéd mondatainak építőelemei; konkrét jelentésüket az adott mondat határozza meg, alakjuk, szerepük is az adott mondat szerkezetétől, jelentéseitől függ. A lexéma a közös alaki, szerkezet- és jelentéstani tulajdonságokkal rendelkező szóelőfordulásokból elvont nyelvi egység, a nyelv elemkészletének része, szótári szó (Keszler 2000). A G. V. Hoz által kezdeményezett, majd Gustav Herdan által részletesen kidolgozott módszer a szóstatistika legfontosabb eszköze (vö. Nagy 1986).

A közlések rögzítése játékos foglalkozás keretében történt a megszokott óvodai környezetben, a délelőtti órákban, minden gyermekkel egyénileg. Az adatok statisztikai elemzését (Pearson-féle korrelációelemzés) a 16.0 verziójú SPSS szoftver segítségével végeztük.

3 Eredmények

3.1 Mennyiségi eredmények

A gyermekek a szóasszociáció során összesen 309 mentális szót aktiváltak. Mentális szónak nevezzük a mentális lexikonban tárolt egységeket. A korábbi szóasszociációs kísérletek ugyanis azt mutatják, hogy a mentális lexikonban tárolt egységek nem teljesen feleltethetők meg a klasszikus grammatika által meghatározott szó fogalmával (Gósy és Kovács 2001). A szóasszociációs kísérletekben megjelenő mentális szavak lehetnek szótövek (pl. *asztal*), toldalékolt formák (pl. *képek*), összetételek (pl. *virágcserep*) és szókapcsolatok (pl. *magyar zászló*). (A példák a saját korpuszból vett adatok.) A teljes spontánbeszéd-korpusz 3490 szót tartalmaz. A szóasszociációk 19 percet tesznek ki, spontán beszédből pedig 46 percnyi szöveget rögzítettünk a gyermekektől. Az 1. táblázat átlag-, minimum és maximum értékeket mutat mind a szóasszociációs tesztre, mind a spontán beszédre nézve.

	Szavak száma (db)		Beszédidő (perc)		Beszédtempó (szó/perc)	
	Assz.	Spontán	Assz.	Spontán	Assz.	Spontán
ÁTLAG	31	349	1,9	4,6	17	73
MIN.	12	93	0,4	2,2	9	41
MAX.	58	608	2,8	7	28	97

1. táblázat. Leíró statisztikai eredmények

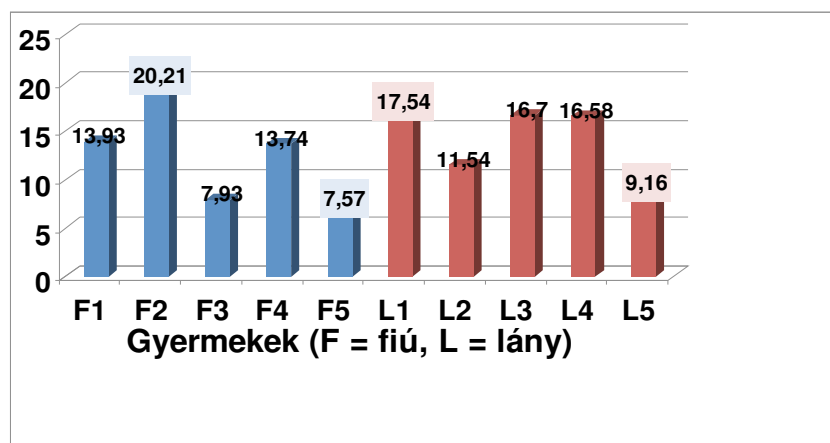
Az óvodások teljesítményében nagy egyéni különbségeket találtunk. Az asszociációk során a legkevesebb szót aktiváló gyermek csupán 12 szót mondott, és fél percig is alig tudott szavakat aktiválni, míg a legtöbb szót aktiváló gyermek csaknem ötször annyi szót mondott (58 db-ot). A gyermekek különböző ideig beszéltek a spontán beszédhelyzetben (is). Átlagosan körülbelül 4 és fél percig beszélt egy gyermek, de itt is nagyok az egyéni különbségek. Volt olyan gyermek, aki csupán 2,2 percig mesélt szokásiról és élményeiről, és volt olyan is, aki 7 percig. A szóasszociációs kísérletben átlagosan 17 szó jelent meg percenként egy gyermeknél, a spontán beszédben 73 szó/perces beszédtempóval beszéltek a gyermekek átlagosan.

Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a spontán beszéd és a szóasszociáció percenkénti szószáma között. Azt feltételeztük, hogy minél több szót mond egy gyermek a szóasszociáció során, annál több szó fordul elő spontán beszédében. A Pearson-próba szerint gyenge-közepes, nem szignifikáns összefüggés van az asszociációs tesztben és a spontán beszédben mért percenkénti szószám között ($p = 0,217$, $r = 0,428$). Akadnak olyan gyermekek, akik szívesebben mesélnek spontán módon élményeiről, és kísérleti helyzetben nehezebben nyújtanak jó eredményt. Ez arra vezethető vissza, hogy a szavak aktiválása spontán beszédben kevésbé tudatos. Másoknak az asszociációs kísérlet könnyebbnek bizonyult, fellelkesítette őket annak feladat jellege, míg spontán beszédben szűkszavúbbak voltak.

3.2 A közlésegségek fejlődési mutatója

Ha a gyermekek szókincsét kívánjuk vizsgálni, nem állhatunk meg a szavak szintjénél. A nyelvtani szerkezeteket is érdemes tanulmányozni, ugyanis a szavak mondatba illesztése, a megfelelő toldalékok és kötőszók helyes alkalmazása nem minden óvodás gyermeknél probléma nélküli. Anyagunkban is találkozhatunk olyan tévesztésekkel, mint: *rajzolni várt* (*várat* helyett), *meg kell tervezni egy sinet* (*sínt* helyett), *ahhoz vannak ilyen sok zene* ('ahhoz vannak ilyen sok zenék' ti. dalok), *kiszült a babánk* ('megszületett a babánk'). A KFM-érték különböző pontértékű szavak és szerkezetek figyelembe vételével azt mutatja meg, hogy milyen a gyermekek spontán beszédének grammatikai komplexitása. A magyar kutatók szerint a 6 éves korban elvárható érték 11. Az értékelés szerint a jelen kísérletben részt vevő gyermekek 70%-a jó beszélőnek számít. 2 fiú és 1 lány nem érte el a 11-es ponthatárt. A gyermekek átlagos pontszáma 13,5, ami azt jelenti, hogy az óvodások bonyolultabb jelzős, határozós szerkezetekkel, névmások, főnévi igenevek és számnevek gyakori használatával, jelen és múlt idejű alanyi és tárgyias ragozás megfelelő alkalmazásával fejezték ki magukat. Részlet egy kislány spontán beszédéből: *Szeretek zongorázni a gépen mert van egy zongorás játék ahol még a betűket is nyomkodhatod nem csak az egerrel kell klikkelni és nagyon jó és nagyon szeretek azt is és eegy kis zongorát kértem a Jézuskától a barátómnak van egy ilyen.* A kapott adatok nagy egyéni különbségeket mutatnak (1. ábra).

Pszicholingvisztikai kísérletek igazolták, hogy a lányok többségének anyanyelvi szintje az egyes életkorokban általában magasabb, mint a fiúké; ugyanakkor a fiúk teljesítenek rendszerint a legjobban és a leggyengébben (Gósy 2005, Horváth 2006). A különbség egyrészt hormonális okokkal, másrészt a női és a férfiagy morfológiai különbségeivel magyarázható (Papp 2006). Az eredmények azt mutatják, hogy a lányok beszédét nagyobb mértékű grammatikai komplexitás jellemzi, átlagosan 14,3-es pontszámot értek el, míg a fiúk átlagos pontszáma 12,7. A két szélső érték a fiúknál jelent meg: a legjobban teljesítő fiú 20,21-es KFM-értéket, a leggyengébben teljesítő 7,57-es KFM-értéket ért el.



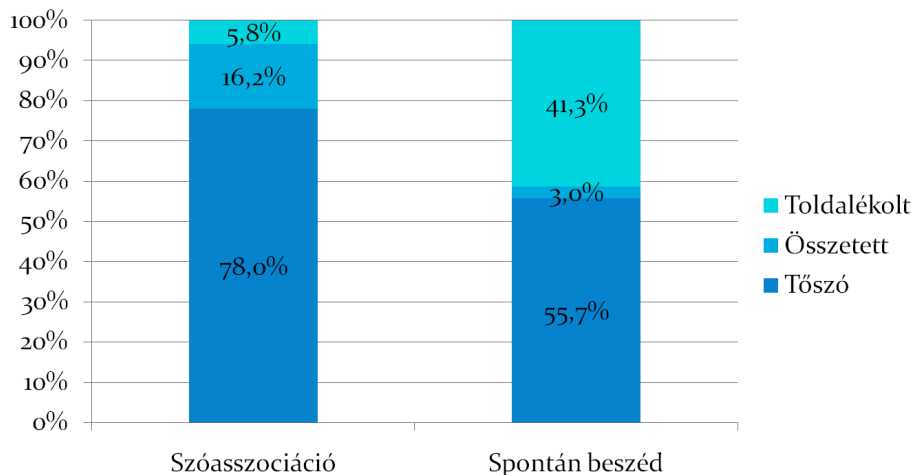
1. ábra. A közlésegségek fejlődési mutatója egyénenként

Megnéztük, milyen összefüggés van a spontán beszéd szószáma és a KFM-érték között. Erős, szignifikáns összefüggést találtunk közöttük ($p = 0,017$, $r = 0,728$), tehát

minél több szó jelent meg egy gyermek spontán beszédében, annál magasabb volt a KFM-értéke. A kevés szót használó gyermekek rövid, egyszerű szerkezetekkel fejezték ki magukat, míg a több szó használata bonyolultabb formák létrehozását eredményezte.

3.3 Az aktivált szavak szerkezet szerinti megoszlása

A szóasszociációkban és a spontán beszédben különböző morfológiájú szavak jelentek meg. Azt feltételeztük, hogy a szóasszociációs kísérletben mind tőszavak, mind toldalékolt szavak is lesznek vegyesen. Ezt arra alapoztuk, hogy az anyanyelv-elsajátításnak ebben a szakaszában a (szótári) szó mint önálló entitás még nem szilárdult meg a gyermekek gondolkodásában, ezért a kísérlet alatt a spontán beszédben megjelenő (toldalékolt) formákat fogják aktiválni. Az aktivált szavak szerkezet szerinti megoszlását a 2. ábra mutatja. Láthatjuk, hogy az asszociációkban a toldalékolt a gyermekeknél sem kapott nagy szerepet, az összes aktivált szó 5,8%-a kapott valamilyen toldalékot. Ezek jellegzetesen többes számú vagy kicsinyítő, becéző képzős alakok: *dobozok, képek, angyalok*, illetve *fagyí, mackó, cicus* stb. A spontán beszédben, ahol szavaink nem elszigetelten, hanem mondati formálva jelennek meg, természetesen a toldalékolt szavak nagy százalékot tesznek ki. A spontán beszéd összes szavának 41,3%-a, azaz majdnem a fele toldalékolt, másik fele tőszó, ide tartoznak a nem toldalékolható névelők és kötőszók is. Az itt megjelenő toldalékmorfémák igen változatosak, a képzők, a jelek és a ragok is nagy szerepet játszanak. Összetett szó mindkét feladatban megjelent, az összes szóhoz viszonyítva a szóasszociációkban nagyobb arányban (az összes szó 16,2%-a, míg spontán beszédben a szavak 3%-a). Példák a szóasszociációból: *virágcserep, villanykapcsoló, úszószemüveg*.



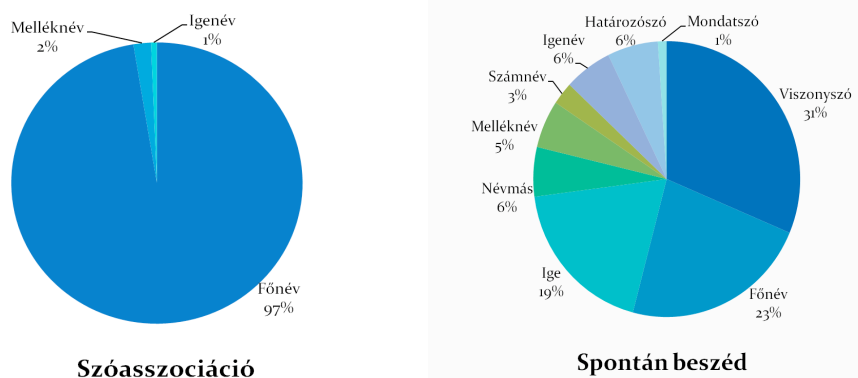
2. ábra. Az aktivált szavak szerkezet szerinti megoszlása

3.4 Szótagszám

A szóasszociációk átlagos szótagszáma 2,22 volt, míg a spontán beszéd szavainak átlagos szótagszáma 1,93. Majdnem minden gyermeknél a szóasszociációk átlagos szótagszáma magasabb, mint a spontán beszédbeli szavainak átlagos szótagszáma. Az asszociációs kísérletben minden gyermeknél a két szótagos szavakból fordult elő a legtöbb, míg a spontán beszédben a legtöbb szó egy szótagos volt. Ez az eredmény a spontán beszédben előforduló egy szótagos névelők és kötőszók nagy számának köszönhető. Összehasonlításképpen: a szótári tőszavak átlagos szótaghosszúsága 1,94 (vö. Papp 1973). A szóasszociáció során aktivált leghosszabb szó öt szótagos volt. Több ilyen is előfordult a gyermekek asszociációiban, pl. *fényképezőgép*, *úszószemüveg*, *villanykapcsoló*. A spontán beszédben megjelenő leghosszabb szó hét szótagos volt, pl. *automatikusan*, *MP3-lejátszó*.

3.5 Az aktivált szavak szófaji kategóriái

Elemeztük az aktivált szavak szófajonkénti megoszlását a két feladatban (3. ábra). A korábbi szóasszociációs kísérletek eredményei azt mutatják, hogy legnagyobb számban főnevek szerepelnek az asszociációban (vö. például Balló 1983). Másfelől azért feltételeztük, hogy a szavak túlnyomó többsége főnév lesz, mert az anyanyelv-elsajátítás kezdeti szakaszaiban ez az uralkodó szófaj. A szóasszociációs tesztben aktivált szavak 97%-a főnév volt, megjelentek melléknév (2%) és igenevek (1%) is, például: *kék*, *piros*, *német*, *szlovák*, *átlátszó*. A főnevek túlnyomó többsége köznévfaj volt pl. *asztal*, *szék*, *virág*, de előfordult néhány tulajdonnévfaj is pl. *Mikulás*, *Barbie*, *Nickelodeon*. Feltűnő, hogy egyetlen ige sem fordult elő, legfeljebb néhány igeiként is értelmezhető két szófajú szó, mint pl. *fal*, *ég*. Biztosra vehető (a környező szavakat megvizsgálva), hogy a gyermekek ezeket a lexikai egységeket főnévi értelemben használták.



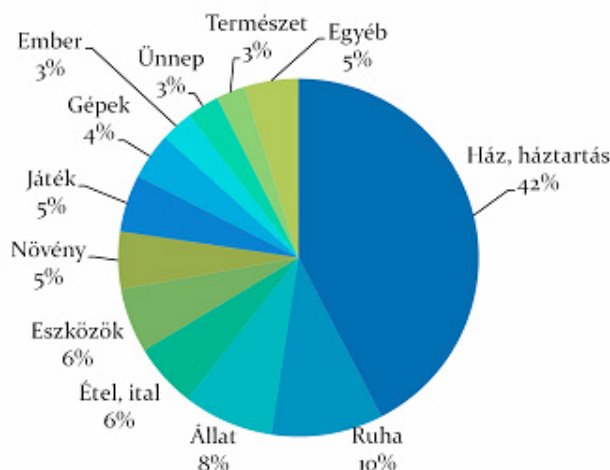
3. ábra. Az aktivált szavak szófajok szerinti megoszlás

A spontán beszédben – annak jellegéből adódóan – legnagyobb mértékben viszonyítók fordultak elő (31%), ide tartoznak a névelők és a kötőszók is (*a*, *az*, *egy*, *és*, *de*, *mert* stb). Főnevek 23%-ban, igék 19%-ban voltak jelen. A gyerekek használtak névmásokat (6%), igeneveket (6%), határozószókat (6%), melléknveket (5%), számnveket (3%) és mondatszókat (1%) is. Szófajilag igen változatos az egyik

kislány következő szövegrészlete: „*valamit le tudok írni de összeolvasni még nem tudom van egy Gyere velem iskola című könyv azt szoktam olvasgatni meg ha ráteszek egy papírt akkor körbe lehet rajzolni azt amit szeretnék*”.

3.6 Szemantikai csoportok

Megvizsgáltuk, hogy a gyermekek milyen jelentésű szavakat aktiváltak a szóasszociációs tesztben. A spontán beszédben viszonylag kötött volt a téma, ezért a gyermekek szövegeit nagyrészt a játékkal, szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos szavak (főnevek és igék) uralják. Példák úgy, ahogyan a spontán beszédben előfordultak: *autókkal, barátaimhoz át is szoktunk menni, Barbie-zni, Thomas-os játékkal játszani, vízpisztolyozunk, abból építsek neki egy házat, úszni tudok, nagyon ügyes rajzoló vagyok, babákat és egy arckifestőt kapok*. A szóhasználat rendszerezésének egyik lehetséges módja a szókészlet elemeinek „jelentésmezőkbe” szervezése. A lexémák mindegyik mezőn belül kölcsönösen kapcsolatban állnak egymással, és sajátos módokon meghatározzák egymást. Például szemantikai mezőt alkotnak a testrészek megnevezésére szolgáló különböző lexémák (*fej, nyak, váll* stb.), és ugyanígy a járművek, gyümölcsök, szerszámok vagy a színek különböző lexémái is (Crystal 1998: 136). A szóasszociációk során aktivált szavakat ilyen és hasonló fogalomkörökbe soroltuk (4. ábra).



4. ábra. Az aktivált szavak szemantikai csoportjai a szóasszociációban

A legtöbb aktivált szó a ház, háztartás fogalomkörébe tartozik (42%), pl. *asztal, szék, szekrény*, de sok szó megjelent a ruhák (10%) és az állatok (8%) szemantikai csoportjából is, pl. *cipő, harisnya, nadrág* vagy *pillangó, egér, maci*. A további szavak a következő fogalomkörökbe sorolhatók: Étel, ital (6%); eszközök (6%); növények (5%); játékok (5%), gépek (4%); emberek (3%); ünnep (3%); természet (3%); egyéb (5%). Az egyes gyermekek által aktivált szavak különböző mennyiségű szemantikai mezőbe sorolhatók. Szemantikai értelemben a legkevésbé változatos szavakat egy kisfiú aktiválta, az ő szavai csupán két fogalomkörből kerültek ki: 83%-uk állatnév, 17%-uk ruhadarab. A legváltozatosabb szavakat egy kislány mondta, az ő

szavai kilenc szemantikai mezőt érintenek (ház, háztartás; ruha; gépek; játékok; növények; állatok; ünnep; étel, ital; testrészek).

3.7 Gyakoriság

Elemeztük az aktivált mentális szavak gyakoriságát a szóasszociációkban. Az óvodásoknál a három leggyakoribb szó a *virág*, az *ajtó* és a *szék* volt. A *virág* szó a gyermekek 70%-ánál, az *ajtó* és a *szék* szavak pedig a gyermekek 60%-ánál jelentek meg. A *virág* és az *ajtó* szó egy gyermek asszociációiban többször is előfordult.

A gyermekek 40%-ánál (2 fiúnál és 2 lánynál) fordult elő egyszeres ismétlés, vagyis hogy egy szó kétszer szerepelt asszociációikban. Egy gyermeknél többszörös ismétlés nem találtunk ebben a korpuszban. Feltételeztük, hogy minél több szót aktivál valaki, annál valószínűbb, hogy néhány ismétlés is elő fog fordulni. A feltevés csak részben igazolódott be: a több mentális szót aktiváló gyermekek valóban alkalmaztak ismétléseket, azonban voltak olyan kevés szót aktiváló gyermekek is, akik még a kevés szóból is volt, amit megismételtek. Az ismétlések tehát a több és a kevesebb szót aktiváló gyermekeknél is előfordultak. A kevesebb szót aktiváló gyermeknél valószínűleg az ismétlések a keresési kudarcok jelölői. A sok szót aktiválóknál pedig éppen ellenkezőleg, a jó teljesítmény velejárói, hiszen olyan sok szót kíván mondani, hogy néha újra megjelenik egy-egy már korábban mondott szó.

3.8 Type-token elemzés

A szövegek szógazdagságának elemzésére a type-token módszert alkalmaztuk. Összevetettük a szóelőfordulások (token-ek) és a szövegben megjelenő lexémák (type-ok) számát. Token és type különbségét az egyik kisfiú szövegéből vett példával illusztráljuk: *Én az óvodában legjobban az autópályával szeretek játszani.* Ebben a mondatban 8 token van, ez a szóelőfordulások száma, és 7 type, vagyis lexéma, szótári szó szerepel, hiszen az *az* névelő kétszer van jelen. Ha a token-ek számát elosztjuk a type-ok számával, megkapjuk az egyes szövegek token/type-értékét, amely megmutatja, hogy átlagosan hányszor ismétlődik egy lexéma a szövegben. Ennek minimális értéke: 1, amikor egy lexéma csak egyszer fordul elő. Egy szöveg hosszának növekedésével az ismétlődés esélye is növekszik, ezért különböző hosszúságú szövegek nem hasonlíthatók össze egymással. Az egyes gyermekek szövegeinek token/type-értékét tehát nem tudjuk összehasonlítani egymással, hiszen a gyermekek különböző ideig beszéltek különböző mennyiségű szót használva. Össze tudjuk azonban vetni az egyes szövegek token/type-értékeit a KFM-értékeikkel. Megnéztük, milyen összefüggés van a token/type-érték és a KFM-érték között. Azt feltételeztük, hogy minél bonyolultabb szerkezetekkel fejezi ki magát a gyermek, tehát minél magasabb a KFM-értéke, annál magasabb lesz a token/type-értéke, vagyis egy lexéma annál többször fog ismétlődni. A két érték szoros összefüggést mutat ($r = 0,852$), amely 99%-os szinten szignifikáns ($p = 0,002$).

4 Következtetések

Láthattuk, hogy az aktivált szavak minőségi sajátosságai eltérők a két szituációban: szóasszociációs kísérleti helyzetben és spontán beszédben. Ez azért van így, mert két különböző stratégiát alkalmazunk a két funkcióban. Spontán beszédben a mentális lexikon aktiválása kevésbé tudatos, ezért a gyermekek szívesebben mesélnek élményeikről szabadon. A szavak grammatikai jellege (toldalékolás, szófaji kategóriák) a spontán beszédben, szemantikai (fogalomköri) változatosságuk pedig a szóasszociációban érvényesül jobban.

Az asszociációs tesztben és a spontán beszédben mért percenkénti szószám között csupán gyenge-közepes összefüggést találtunk. Ez azt jelenti, hogy nem minden esetben igaz az a feltevés, hogy minél több szót mond egy gyermek a szóasszociáció során, annál több szó fordul elő spontán beszédében. A spontán beszédben mért percenkénti szavak száma szoros összefüggést mutat a KFM-értékkel. Ebből következik, hogy minél több szót képes aktiválni egy gyermek, annál összetettebb a beszéde, és fordítva: a grammatikailag összetettebb formák több szó aktiválását igénylik.

A gyermekek spontán beszédének morfológiai és szintaktikai komplexitása összefügg azzal, hogy beszédükben mennyi az ismételt lexémák aránya. Minél nagyobb a típusonkénti előfordulás, annál magasabb a KFM-érték, vagyis minél bonyolultabb formákkal fejezi ki magát a gyermek, annál többször fordul(hat) elő ugyanaz a lexéma a beszédében.

Pedagógiai tapasztalat, hogy ha egy gyermek keveset beszél, s közlései néhány szóból álló, egyszerű szerkezetek, akkor a mentális lexikon bővülésének lehetőségei korlátozottak, a tanulás folyamata valószínűleg nehezített. Ez kudarcokhoz vezethet az iskolában. A problémák felismeréséhez fontos megismerni a gyermekek szókincsének sajátosságait a biztos alapokon nyugvó fejlesztés érdekében.

Irodalom

- Balló, L. (szerk.) 1983. *Magyar verbális asszociációk. I-II.* Szeged, Budapest, Debrecen: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Chiswick, B. R., Miller, P. W. 1998. English language fluency among immigrants in the United States. *Research in Labor Economics* Vol. 17. 151-200.
- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Cser, J. 1939. *A magyar gyermek szókincsé.* Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- Gerebenné Várbíró, K., Gósy M., Laczkó M. 1992. *Spontán beszédmegnyilvánulások szintaktikai elemzése DDS technika segítségével.* Budapest: Kézirat.
- Gósy, M. 2000. Az életkor hatása a mentális lexikon működésére. *Magyar Nyelvőr* 124. évf. 4. sz. 410-423.
- Gósy, M., Kovács, M. 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 3. sz. 330-354.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M. 2007. Az anyanyelv-elsajátítás folyamatairól. In: Gósy, M. (szerk.) 8-17.
- Gósy, M. (szerk.) 2007. *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Budapest: Nikol Kkt.
- Hamill, D. D., Mather N., Roberts R. 2001. *ITPA-3. The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities-Third Edition.* Austin, Texas: Pro-ed.

- Horváth, V. 2006. A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. In: Gósy, M. (szerk.) 2006. *Beszédkutatás 2006. Tanulmányok Vértes O. András emlékére*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 134-146.
- Imre, A. 2007. Az anyanyelv-elsajátítás vizsgálata. In: Gósy, M. (szerk.) 58-69.
- Keszler, B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiese, C., Kozielski, P. M. 1996. *Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kirk, S. A., McCarthy J. J., Kirk W. D. 1967. *The Illinois test of psycholinguistic abilities*. Urbana: University of Illinois Press.
- Lőrík, J., Ajtony P., Palotás G., Pléh Cs. 1995. *Az aktív szókincs vizsgálata (LAPP 3-8)*. Kézirat
- Miller, G. A., Johnson-Laird, Ph. N. 1976. *Language and Perception*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Nagy, F. 1986. *Kvantitatív nyelvészet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Papp, F. 1973. Tőszókincsük etimológiai rétegenkénti hangstatisztikája. *Nyelvtudományi Közlemények* 75. 3-40.
- Papp, I. 2006. *Female brain – Male brain*. Elhangzott: IX. Pszicholingvisztikai és Alkalmazott Nyelvészeti Nyári Egyetem, Balatonalmádi 2006. május 21-24.
- Pléh, Cs., Palotás G., Lőrík J. 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tudományos közlemények a fizikában: műfaj alapú vizsgálat

Neumayer Dénes

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
ndf.ggl@gmail.com

Kivonat: Az angol nyelvű tudományos közlemények vizsgálata már régóta a nyelvészeti kutatások egyik igen fontos területe. Sajnos azonban a magyar nyelvű tanulmányokat alig vizsgálták eddig. Jelen kutatással, mely során magyar és angol nyelvű fizika-szaccikkek bevezetőinek retorikai mintázatát vizsgáltam és vettem össze ezt a hiányt szeretném enyhíteni. Swales CARS modelljének felhasználásával összesen 50 (25 angol és 25 magyar) közlemény bevezető részét elemeztem, és hasonlítottam össze. Eredményeim azt mutatják, hogy az angol és magyar fizikusok ugyanolyan retorikai fogásokat alkalmaznak, azonban azokat eltérő arányban és módon használják fel kommunikációs céljaik eléréséhez. A legjelentősebb különbségeket a hivatkozások használatában, illetve a saját kutatások jellemzőinek és eredményeinek ismertetésével kapcsolatban sikerült feltárnom. Remélhetőleg eredményeim hosszú távon hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a magyar kutatódolgozatok jellemzőinek leírása révén még sikeresebbé tegyünk a természettudósok közleményírói munkáját.

1 Bevezetés

A tudományos írásbeliség egyik legfontosabb műfaja a közlemény, melyeket ennek megfelelően igen sokan és sokféle módszerrel vizsgáltak már. Különösen igaz ez az angol nyelvű szövegekre, melyekkel kapcsolatban igen gazdag tudományos szakirodalom és sokféle írástechnikai útmutató áll az érdeklődők rendelkezésére. Így például Hopkins és Dudley-Evans (1988), Swales (1990), Holmes (1997), és Samraj (2005) dolgozatai is a közlemények retorikai jellegzetességeit kutatják.

A nem angol nyelvű közleményekkel kapcsolatban azonban korlátozott a rendelkezésünkre álló vizsgálatok száma, és ezen belül a magyar nyelvű kutatói dolgozatokat is csak igen kevesen vizsgálták még. (Kutatóknak szánt írói segédlet például Baintner (1982) és Koltay (1999) művei, illetve nyelvészeti célú vizsgálat például Márta (2007) közleménye.) Továbbá az eddigi kutatások közül egyik sem célozta meg a magyar nyelvű természettudományos dolgozatok retorikai struktúrájának feltárását.

Dolgozatomban egy olyan kutatást ismertetek, mely ezt a hiányt igyekszik enyhíteni. Munkám során a fizika területéről származó angol és magyar nyelvű közlemények bevezetőinek retorikai struktúráját elemeztem és vettem össze. A kutatás célja az volt, hogy összehasonlítva a két nyelven íródott cikkek retorikai struktúráját, feltérképezze azok különbségeit és hasonlóságait, és ezzel hozzásegítse az angolul publikáló kutatókat, hogy célközönségük számára érthetőbb, szerkezetileg kimunkáltabb műveket készítsenek.

A kutatást egy összesen 50 bevezető részből összeállított korpuszon végeztem, melyben 25 magyar és 25 angol szöveg szerepelt. A *korpusz* terminust itt tágabb értelmezésben használok, beleértve minden, valamely kutatói vezérelv szerint összeállított gyűjteményt, ugyanis a szövegeket nyomtatott formában és nem elektronikusan tároltam és kezeltem. Bevezetőnek tekintetem azokat a szövegrészeket, melyeket külön „Bevezető” címmel jelöltek meg az írók, vagy azokat a dolgozatok elején megjelenő bekezdéseket, melyeknek egyértelműen (új bekezdéssel, sorkihagyással, stb.) jelölték a határát. Az elemzéshez az elméleti keretet Swales CARS modellje szolgáltatta (1990). A kiértékelés elsősorban kvantitatív módszerekkel történt, de ahol szükség volt rá, ott a szövegekből vett példák is elemzésre kerültek. Mindemellett, a tervezett jövőbeli kutatásaim szempontjából az is lényeges volt, hogy megvizsgáljam, hogy alkalmazható-e Swales modellje a magyar szövegek elemzésére. Ennek megfelelően az alábbi kutatási kérdések vezérelték vizsgálódásomat:

- 1) Mennyiben hasonlít illetve tér el egymástól az angol és magyar fizika közlemények bevezetőinek retorikai felépítése?
- 2) Kielégítően alkalmazható-e Swales CARS modellje a magyar nyelvű fizika közlemények elemzésére?

Az eredmények rámutattak, hogy az angol és a magyar fizikusok által használt retorikai struktúra több ponton jelentősen eltér egymástól: a két nyelvben gyakran más eszközökkel valósítják meg ugyanazokat a törekvéseket. Gyakorlati szempontból igen fontos lenne, hogy az angolul publikáló magyar kutatók tisztában legyenek ezekkel a különbségekkel, hiszen ha a magyar tradíciókat követve írják meg angol nyelvű dolgozataikat, könnyen lehet, hogy félreértik őket, vagy furcsának, érthetetlennek találják stílusukat. Végezetül pedig az elemzések során szerzett tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy Swales CARS modellje módosítás nélkül alkalmas a magyar nyelvű dolgozatok elemzésére.

2 Elméleti és szakirodalmi háttér

2.1 Swales CARS modellje

Kutatásom során Swales CARS („Creating a Research Space”, magyarul: a kutatás terének megalkotása) modelljét használtam a szövegek vizsgálatához. Ez az elemzési modell leírja a közlemények bevezetőinek prototipikus retorikai szerkezetét és segítségével bármely ebbe a műfajba tartozó szöveg mintázatát fel lehet tární. A prototipikus modell megteremtésének lehetősége a műfaj definíciójából ered:

„A műfaj olyan kommunikatív események összessége, amelyekben a résztvevők bizonyos kommunikatív céljai megegyeznek. A célokat az anya-diskurzusközösség szakterületen jártas tagjai ismerik és elfogadják, e célok teremtik meg a műfaj funkcióját. A célok által meghatározott funkció szabja meg a diskurzus sematikus szerkezetét, befolyásolja és korlátozza annak tartalmát és stílusát.” (Swales 1990: 58. ford.: Károly 2007: 134.) Tehát a közös kommunikatív célok, a jellegzetes szerkesztésmód, stílus, és tartalom valamint a feltételezett célközönség együttesen határozzák meg az adott műfajra jellemző prototipikus retorikai szerkezetet, melynek felismerése és lejegyzése lehetségessé teszi az összes azonos műfajba tartozó szöveg

elemzését. Swales modelljét lépésekből és mozzanatokból építi fel. A mozzanatok azonos kommunikatív célt szolgáló szövegrészek, melyek lépésekből, vagyis a mozzanatok kommunikációs céljait megvalósító retorikai cselekedetektől állnak össze, felismerésüket pedig jellegzetes lexiko-grammatikai jegyek teszik lehetővé.

A CARS modell három mozzanatból és az ezekhez tartozó 11 lépésből áll. Ezeket az 1. táblázat ismerteti, melyben a jellemző lexiko-grammatikai jegyekre is található egy-egy példa. A modell elemeinek magyarítása Károly (2007) munkája, a példák részben sajátok részben pedig átvettek.

Mozzanat	Lépés	Kommunikációs cél	Példa a lexiko-grammatikai jegyekre
1. A vizsgálendő terület kijelölése	(1) A téma központi jellegének megállapítása	A kutatás élénk érdeklődést kiváltó, fontos területe a tudományoknak	Az utóbbi időben egyre nagyobb érdeklődést váltott ki...
	(2) Általánosítások megfogalmazása a témában	Tudással, módszerekkel vagy jelenségekkel kapcsolatos általánosítások megfogalmazása	Az elektromos áram mágneses teret kelt...
	(3) A korábbi kutatások áttekintése	Egy vagy több műre való hivatkozás	Faraday (1831) kimutatta, hogy ...
2. A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése	(1A) Ellentétes állítások megfogalmazása	A korábbi módszerek vagy ismeretek erőteljes megkérdőjelezése	Ez a módszer azonban nem megfelelő....
	(1B) Kutatási űr megelőzése	A korábbi módszerek és ismeretek hiányosságaira való utalás	Mégis, azt eddig senki sem kutatta, hogy ...
	(1C) Kérdésfelvetés	Figyelmet irányítani az eddig még meg nem oldott problémákra	Korábban még nem foglalkoztak azzal, hogy...
	(1D) Hagyomány folytatása	A korábbi módszerek vagy ismeretek enyhe megkérdőjelezése szervesen kapcsolódó, új problémák felvetésével	Elfogadva, hogy..., azonban...

3. A hiányok pótlása	(1A) Célok meghatározása	A kutatás céljainak bemutatása	Kutatásom célja...
	(1B) A kutatás bejelentése	Utalás a bemutatandó kutatásra	A dolgozatban bemutatjuk...
	(2) A kutatás fő eredményeinek bejelentése	A leglényegesebb eredmények összefoglalása	Ami az eredményket illeti...
	(3) A tanulmány felépítésének áttekintése	A dolgozat szerkezetének ismertetése	A harmadik fejezetben bemutatjuk...

1. táblázat. A CARS modell

A modell mozzanat-strukturája folyamatosan szűkíti a témát. Az 1. mozzanat a kutatás területének megjelölését szolgálja, a 2. mozzanat célja a kutatás beillesztése az addigi kutatási tradíciókba, a 3. mozzanat pedig már magáról az aktuális kutatásról ismertet részleteket. A modell neve, „a kutatás terének megteremtése” is erre a felépítésre utal.

A modell nem minden eleme jelenhet meg egyszerre egy adott szövegben. Azok a lépések melyeket egy adott mozzanaton belül szám és betű is jelöl, kizárólagosak egymásra nézve. Például a 2. mozzanat lépései közül elméletileg egyszerre csak egy lehet jelen egy bevezetőben, hiszen retorikai szempontból elég egy módon illeszkedni a kutatási tradíciókhoz. A gyakorlatban azonban sokszor előfordul, hogy a modell szerint egymást kizáró lépések egyszerre fordulnak elő egy szövegben belül és az is elég gyakori, hogy az írók összeolvastják a lépéseket (ez akár a mozzanathatároktól függetlenül is megeshet). Továbbá a mozzanatok és lépések sorrendje nem szigorúan kötött, és a mozzanatok/lépések visszatérése, többszöri megjelenése is megengedett.

2.2 Kapcsolódó kutatások

Mint azt már a bevezetőben is megemlítettem, az angol nyelvű tudományos közleményekkel kapcsolatos szakirodalom igen kiterjedt. Swales 1990-es *Genre Analysis* című műve, mely jelen kutatásomnak is alappillére, pedig kiemelten hozzájárult az ezt a műfajt vizsgáló kutatások megszorodásához. Munkája nyomán sokan kezdték vizsgálni a különböző tudományágak közleményeinek teljes retorikai szerkezetét vagy azok egyes elemeit. Kanoksilapatham 2005-ös cikkében például biokémiai témájú dolgozatok strukturáját elemezte, és felállította a dolgozatok teljes szerkezetének mozzanat-lépés modelljét. Mások, mint például Holmes (1997), valamint Young és Desmond (2003), a közlemények eredményeket taglaló részeit vizsgálták a mozzanat-lépés modell segítségével. Samraj 2005-ben pedig szintén a Swales-féle módszer segítségével vettette össze a biológia két ágában született kutatódolgozatok absztraktjainak és bevezetőinek felépítését.

A nem angol nyelvű közleményeket vizsgáló munkák közül mindenképp érdemes megemlíteni Duszak (1994), Golebiowski (1999) és Ahmad (1997) kutatásait. Az első két kutató lengyel dolgozatok bevezetőinek szerkezetét vizsgálta meg és vetette össze az angol közleményekével, és mindketten igen hasonló eredményekre jutottak. A lengyel tudósok bevezetőikben nagyrészt igen hasonlóan fogalmaznak, mint angol társaik, azonban a 3. mozzanattal kapcsolatban már jelentős eltérések észlelhetők. Bár a mozzanat gyakorisága igen hasonló a két nyelvben, a lengyelek, az angolokkal

ellentétben, itt lehetőleg kerüljük az explicit megfogalmazást és igyekeznek a saját kutatásukkal kapcsolatos részleteket indirekt módon bemutatni. Mindezek mellett azt is megfigyelték, hogy a dolgozatokban igen gyakran előfordul egy, az angol szerkezetből teljességében hiányzó retorikai elem, melyben a szerzők a műveikben használt terminológiát mutatják be, ezzel bizonyítva, hogy jártasak az adott téma szakirodalmában. Duszakhoz és Golebiowskihoz képest Ahmad közleménye egy tőlünk sokkal távolabbi ország, Malajzia kutatóinak közleményeit mutatja be. Mint azt kifejti, a maláj nyelv a britek uralmának ideje alatt teljességgel kimaradt a tudományos életből, helyét a gyarmatosítók távozásáig az angol töltötte ki. A maláj tudományos nyelv tehát még igen fiatalnak tekinthető és a közlemények bevezetőinek vizsgálata alapján igen erős befolyással van rá a korábban egyeduralmódó angol. Ahmad eredményei szerint a vizsgált közlemények szinte teljes mértékben az angolszász szövegszervezési elveket követik, és igen jól illeszkednek a Swales által leírt prototipikus struktúrába.

Végül, de nem utolsó sorban a magyar elméleti kutatódolgozatok bevezetőiről Árvay Anett és Tankó Gyula publikált cikket 2004-ben. Kutatásukhoz, melynek angol és magyar dolgozatok szerkezetének az összehasonlítása is részét képezte, ők is Swales CARS modelljét vették alapul, eredményeik pedig azt mutatták, hogy mind a magyar, mind pedig az angol közlemények gyakran jelentősen eltérnek attól, így elemzésekhez bevezettek egy módosított modellt. A két nyelven íródott közlemények összehasonlításának eredményei szerint az angol dolgozatok általában hosszabbak és több bekezdésre tagolódnak, mint a magyar dolgozatok. A retorikai struktúra szintjén az 1. és 3. mozzanat használatában viszonylag sok hasonlóságot találtak, azonban a 2. mozzanat esetében az angolok jellegzetesen inkább a kutatási úr megjelölésével, míg a magyarok kérdéssel operáltak. A lépések számának összesítése alapján pedig az angol írók átlagosan több lépést alkalmaztak dolgozatuként, mint a magyarok.

3 Szövegek és módszerek

3.1 A vizsgált szövegek

A vizsgálathoz használt szövegtörzset kifejezetten ehhez a kutatáshoz állítottam össze. Összesen 50 fizika szakcikk bevezetőt tartalmaz, melyből 25 magyar 25 pedig angol nyelvű. Az angol alkorpusz körülbelül 9700 szót tartalmaz, a magyar 9200-at, míg az egy bevezető részre jutó átlagos szószám körülbelül 390 illetve 370 (az értékek azért megközelítőek, mert kézi módszerekkel történt a számolás)

Mindegyik szöveg más írótól származik, és igyekeztem úgy válogatni, hogy lehetőleg csak anyanyelven megírt szövegek kerüljenek a korpuszba. Az azonban, hogy minden mű esetében részletesen ellenőrizsem az író származását, lehetőségeim korlátozott volta miatt nem volt lehetséges, így az írók neve és munkahelye alapján igyekeztem válogatni a cikkek közül.

A szövegeket két folyóirat 1990 és 2000 között megjelent számaiból választottam ki. Mindkét kiadvány ismert és elismert a fizikusok körében, az ezekben publikált írások megfelelnek a szakma elvárásainak. Az angol szövegek a *Physics Letters A* című folyóiratból származnak, mely a nemzetközi lapok közül gyakorlatilag egyedülként, a fizika majdnem összes ágában dolgozó kutatótól fogad dolgozatokat

(a nagyenergiájú fizika és a nukleáris fizika kivételével). A magyar szövegeket a *Fizikai Szemle* kiadásaiból válogattam. Jól jellemzi az angol fontosságát a területen, hogy a *Fizikai Szemlét* leszámítva, az összes többi Magyarországon szerkesztett és kiadott fizika témájú folyóirat kizárólag angol nyelvű cikkeket publikál.

A két alkorpusz összehasonlíthatóságát több tényező is biztosítja. Először is mindkét nyelven csak olyan dolgozatokat válogattam ki, melyek bevezető részei, a fejezetcímek vagy a szerkesztés jellemzői alapján, jól elkülöníthetőek voltak a cikk többi részétől. Másodsorban mindkét forrásnak használt folyóiratnak hasonló a célközönsége: a fizika szinte összes területén munkálkodó kutató haszonnal forgathatja őket. Továbbá azt is érdemes kiemelni, hogy a kiválogatott cikkek célja is megegyezik, hisz mindkét folyóiratnak kitűzött célja, hogy olvasóikat megismertessék a fizika legújabb eredményeivel. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy míg a *Physics Letters A* kizárólag ezt a célt tartja szem előtt, addig a *Fizikai Szemle* más jellegű írásokat, így például riportokat, illetve a fizika történetéről és tanításáról szóló műveket is publikál, és bár az ilyen jellegű írások nem kerültek be a kutatási korpuszba, a források strukturális jellemzőinek eltérése mindenképp említést érdemel. Végezetül pedig mivel mindkét forrásul használt folyóirat a fizika ágainak széles spektrumából fogad és ad ki közleményeket, a korpuszba válogatott szövegek is jó eséllyel kimerítően reprezentálják a fizikusok által használt retorikát mindkét nyelven.

3.2 Az elemzés módszerei

A szövegek elemzése kézilég történt, az eredeti szövegek másolatain. A bevezetőket segédkódolómmal először átolvastuk, majd a Swales modelljében leírt kommunikációs és lexiko-grammatikai jellemzők alapján hozzárendeltük a szövegrészeket a különböző mozzanatokhoz és lépésekhez. A magyar szövegek esetében a kódolás során az angol jellemzőkből kiindulva, azokhoz jelentésben és funkcióban hasonlatos kifejezések és szerkezetek segítségével azonosítottuk a szövegrészeket. A 2-4. táblázatban bemutatok néhány példát a két alkorpuszból az azonosan kategorizált szövegrészekre (a jellegzetes lexiko-grammatikai jegyeket dőlttel jelzem).

Mozzanat, lépés: 1. mozzanat, 1. lépés (MIL1)	
Angol szöveg	Magyar szöveg
„Completely positive maps, and dynamical semi-groups constructed from them, <i>play an important role</i> in the theory of quantum dissipative systems.” (Adler 2000)	„Az atomfizikai háromtestprobléma vizsgálata ugyanakkor <i>kivételes jelentőségű</i> azért is, mert a fizika más ágainak hasonló problémái számára értékes tapasztalatokat nyújthat.” (Sarkadi 1990)

2. táblázat. Példa az MIL1-re

Mozzanat, lépés: 2. mozzanat, 1B lépés (M2L1B)	
Angol szöveg	Magyar szöveg
„Because of the weaker dependence on magnetic field this absorption is not readily observed using the ESR method and <i>has therefore not been widely studied.</i> ” (Owens 1990)	„Másképp a kísérleti adatok arra utalnak, hogy a Napban lejátszódó termonukleáris reakciókról vagy neutrínókról alkotott <i>elképzeléseink nem teljesek.</i> ” (Forgácsné 2000)

3. táblázat. Példa az M2L1B-re

Mozzanat, lépés: 3. mozzanat, 3. lépés (M3L3)	
Angol szöveg	Magyar szöveg
„ <i>The outline of the remainder of this paper is as follows. We introduce the compact superalgebra $Osp(1/2)$ in section two,...</i> ” (Schmitt és Mufti 1990)	„A következő fejezetben áttekintjük az időtükrözéssel kapcsolatos problémakört, az utolsó fejezetben pedig ismertetjük azt a kísérletet, amelynek az eredménye ellentmond az időtükrözési szimmetriáknak.” (Lovas 1990)

4. táblázat. Példa az M3L3-ra

A szövegek kódolását követő kiértékeléshez kvantitatív és kvalitatív módszereket is felhasználtam. Először is, a lépések előfordulásának számát kétféle módon is előállítottam: egyszer az összes előfordulást beleszámoltam, így a visszatérő lépéseket is, egyszer pedig a visszatérő mozzanatok/lépések nélkül is összegeztem. Ezt azért tartottam lényegesnek, mert az első módszerrel adatok a lépések/mozzanatok használatának gyakoriságáról adnak teljes képet, míg a második esetben a szerkezetek változatosságáról kapunk információt. A kvalitatív elemzések során a lépések/mozzanatok szövegszintű jellemzőit vizsgáltam, jellegzetes lexikai és grammatikai jegyek és használatbeli egyediségek után kutatva.

A kutatás megbízhatóságát biztosítandó mindkét alkorpuszból 10-10 (40-40%) szövegen kettős kódolást alkalmaztam. Az összevetett kódolások során az angol szövegben társ kódolóm és én is összesen 40 lépést azonosítottunk, melyből 5 volt különböző (12,5%), míg a magyar szövegben 52 illetve 55 lépést azonosítottunk, melyekből szintén 5 volt különböző (9,3%). Különbözőség alatt azt értem, hogy vagy nem azonos kategóriában osztottuk be ugyanazon szövegrészeket, vagy pedig nem ugyanazon szövegrészeket azonosítottuk retorikai mozzanatként.

4 Az eredmények és elemzésük

Mindenekelőtt, a kutatás menete során szerzett tapasztalatok és az eredmények alapján kijelenthető, hogy a CARS modell megfelelőnek bizonyult mind az angol, mind pedig a magyar szövegek elemzéséhez. A modellben leírt funkcionális és lexiko-grammatikai jegyek alapján minden szövegrészt hozzá tudtunk rendelni egy-egy mozzanathoz, illetve lépéshez.

A 5. táblázat összesíti a kutatás kvantitatív eredményeit. Az összes előfordulást mutató mérőszámok alapján kijelenthető, hogy az angol és magyar fizikusok igen hasonló gyakorisággal váltogatják a lépéseket/mozzanatokat (121 és 117), azonban a visszatérő lépések számlálása nélkül kapott végeredmények arra utalnak, hogy ezek

használatának jellege némileg eltér a két nyelvben. Az angol írók esetében összesen mintegy 10%-al több retorikai mozzanatot találtunk, mint a magyarok esetében (97 vs. 89), akik viszont némileg gyakrabban ismétlik meg a lépéseket (24 vs. 28 ismétlés).

Mozzanat	Lépés	Előfordulások száma az angol alkorpuszban		Előfordulások száma a magyar alkorpuszban	
		Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Összes előfordulás	Visszatérés nélkül
1. A vizsgálandó területek kijelölése	1.	6	6	12	12
	2.	13	11	36	20
	3.	36	25	21	14
2. A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése	1A	0	0	0	0
	1B	5	5	12	10
	1C	2	2	4	3
	1D	2	2	2	2
3. A hiányok pótlása	1A	14	11	6	5
	1B	23	17	16	13
	2.	15	13	3	3
	3.	5	5	6	6
Σ		121	97	117	89

5. táblázat. A lépések és mozzanatok számának összesítő táblázata

4.1 Az 1. mozzanat

Amint az az 5. és 6. táblázatból kiolvasható, az 1. mozzanat (*A vizsgálandó terület kijelölése*) az angol (55) és a magyar (69) dolgozatokban is igen gyakori volt. Tulajdonképpen, a magyar alkorpuszban ez a mozzanat jóval gyakoribbnak bizonyult, mint a másik kettő (M2: 18, M3: 30), mely arra utal, hogy a magyar fizikusok leginkább a kutatási terület megjelölésére használják a bevezetőket, míg az angol kutatók a saját kutatásuk bemutatását (3. mozzanat) is legalább ennyire fontosnak tartják (M3: 57).

Mozzanat	Lépés	Előfordulások száma az angol alkorpuszban			Előfordulások száma a magyar alkorpuszban		
		Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség	Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség
1. A vizsgálandó terület kijelölése	1.	6	6	0	12	12	0
	2.	13	11	2	36	20	16
	3.	36	25	11	21	14	7
Σ		55	42	13	69	46	23

6. táblázat. Az 1. mozzanat lépéseinek gyakorisága

A lépések szintjén egy további jelentős eltérés figyelhető meg: az MIL1 és L2 (*Általánosítások megfogalmazása a témában és A korábbi kutatások éttekintése*) lépéseknél, míg a magyar fizikusok elsősorban általánosító kijelentéseket tesznek, addig angol társaik fontosabbnak tartják, hogy állításukat szakirodalmi hivatkozásokkal támasszák alá. Ide kapcsolódóan érdemes megemlíteni, hogy

kvalitatív vizsgálódásaim során megállapítottam, hogy az angol kutatók gyakran olvasztják egybe a MIL1 és MIL3-at (*A korábbi kutatások áttekintése*), és hivatkozásokkal hangsúlyozzák kutatási témájuk központi jellegét. Az alábbi szövegrészlet is ezt illusztrálja:

Predicted by Ehrenberg and Sidney [1] and Aharonov and Bohm [2], this phenomenon, known as the Aharonov-Bohm (AB) effect, has been a source of lively controversy and stimulating physics. (Silvermann 1990)

Ezzel szemben a magyar dolgozatok esetében inkább az volt a jellemző, hogy bár a szóhasználat arra utalt, hogy korábbi kutatásokat tekintenek át, a konkrét hivatkozások mégsem jelentek meg a szövegben. Például: a szövegben szerepel „az elmúlt időszak kutatási eredményei szerint” kifejezés, de az ezt követő információhoz nem tartozik hivatkozás. Általában nézve, a magyar kutatódolgozatokban kevesebb a hivatkozás, mint az angolokban, és ezek is igen gyakran a bevezetések teljes hosszában elszórva fordulnak elő, mint az ebben a kiragadott példában is megfigyelhető:

„A mikrorobbantásos fúzió ötlete az 1970-es évek elején merült fel [1, 2], a rövid idő alatt felszabaduló nagy energiának békés és hadi alkalmazásai is lennének. Ez utóbbit nem véletlenül említettem meg, hiszen pl. az Egyesült Államokban a lézerfúziós kutatások anyagi támogatásuk nagy részét katonai kutatások címén kapják. [...] Itt hivatkozunk Strom és mtsai részletes összefoglalására a publikálható eredményekről [3] amely egyúttal kitűnő összefoglaló is. A 100-1000 MJ felszabaduló termonukleáris energia kicsiben, laboratóriumi körülmények közt hoz létre olyan feltételeket, amelyeket egyébként csak termonukleáris fegyverek képesek létrehozni.” (Földes 1990)

4.2 A 2. mozzanat

A 7. táblázat összesítő adatai alapján jól látható, hogy a 2. mozzanat (*A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése*) mindkét alkorpuszban viszonylag ritkán fordult elő. Különösen akkor szembeötlő ez, ha a cikkek számához hasonlítjuk az előfordulások számát: az angol cikkeknek mindössze 36%-ban, a magyar dolgozatoknak pedig 60%-ban fordult elő ez a mozzanat.

Mozzanat	Lépés	Előfordulások száma az angol alkorpuszban			Előfordulások száma a magyar alkorpuszban		
		Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség	Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség
2. A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése	1A	0	0	0	0	0	0
	1B	5	5	0	12	10	2
	1C	2	2	0	4	3	1
	1D	2	2	0	2	2	0
Σ		9	9	0	18	15	3

7.táblázat. A 2. mozzanat lépéseinek gyakorisága

Az összesítés alapján az 1B lépés (*Kutatási úr megjelölése*) egyértelműen a leggyakrabban használt lépése a 2. mozzanatnak. Az adatokból az is kitűnik, hogy kétszer annyi magyar dolgozatban találtam meg ezt a lépést, mint az angolokban, tehát a magyar kutatók általában is fontosabbnak érzik megjelölni, hogy hogyan illeszkedik munkájuk a korábbi kutatásokhoz. Ráadásul azt is megfigyeltem, hogy ez

a lépés gyakran a 1. mozzanatba ágyazódva jelenik meg, vagyis gyakran közvetlenül a kutatási terület megjelölése után az új kutatás illeszkedési pontjait és módját is meghatározzák.

4.3 A 3. mozzanat

Az összesített adatok szerint (7. táblázat) a 3. mozzanat (A hiányok pótlása) használatában igen nagy különbségek fedezhetőek fel a két alkorpuszban. Míg az ismétlődő lépések nélkül az angol szövegekben összesen 46 előfordulást találtam, addig a magyarban mindössze 28-at. Úgy tűnik tehát, hogy ellentétben a 1. mozzanattal kapcsolatban megfigyelt, fordított arányokkal, a magyar kutatók sokkal kevesebb szót pazarolnak az aktuális kutatás jellemzésére a bevezetőikben, mint angol társaik, akik ennek megfelelően, de a korábban megfigyelttel ellentétben igen sok lépést meg is ismételnék.

Mozzanat	Lépés	Előfordulások száma az angol alkorpuszban			Előfordulások száma a magyar alkorpuszban		
		Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség	Összes előfordulás	Visszatérés nélkül	Különbség
3 A hiányok pótlása	1A	14	11	3	6	5	1
	1B	23	17	6	16	13	3
	2.	15	13	2	3	3	0
	3.	5	5	0	6	6	0
Σ		57	46	11	31	27	4

8. táblázat. A 3. mozzanat lépéseinek gyakorisága

Továbbá az is kitűnik, hogy míg az angolok viszonylag egyenlő gyakran használják a L1A, L1B, és L2-t (*Célok meghatározása, A kutatás bejelentése, A kutatás fő eredményeinek bejelentése*, 11-17-13), a magyaroknál egyértelmű eltolódás figyelhető meg a L1B javára. Továbbá igen fontos különbség van a L2 gyakoriságában is. Úgy tűnik, hogy míg az angol kutatók igen fontosnak tartják, hogy már a bevezetőben ismertessék kutatásuk főbb eredményeit, addig a magyarok szinte teljesen elvetik ezt a szokást, megtartva ezeket az információkat a következő fejezeteknek.

Végezetül, azt is megfigyeltem, hogy az L1A és az L1B, mely lépések elvileg nem fordulnak elő együtt, gyakran összevonva jelennek meg a szövegekben. Ez mindkét nyelvben előfordult, de jellemzőbb volt az angolban. A fizikusok gyakran úgy vitték ezt véghez, hogy kutatásuk céljainak meghatározása után, azzal összefüggésben, kitértek annak jellemzőire is, általában a módszerek megemlékezésével. Ez figyelhető meg ezen az angol példán is:

„Our aim in to note is to sharpen Peres' observation by using the Ito stochastic calculus to obtain Eq. (2) directly as an infinitesimal specialisation of the global transformation of Eq (1).” (Adler 2000) (Az „Eq.” az egyenletekre való hivatkozást jelöli.)

5 Konklúzió

A dolgozatban ismertetett kutatás angol és magyar nyelvű fizika közlemények bevezető részének retorikai szerkezetét vizsgálta meg és vetette össze, annak érdekében, hogy kimutassa azok egymáshoz viszonyított jellegzetességeit, illetve hogy megvizsgálja az elemzéshez használt CARS modell alkalmazhatóságát a magyar nyelvű fizika szakcikkekre. A vizsgálat az összesen 50, 25 magyar és 25 angol szöveg elemzését végezte el a modell alapján, és több jellegzetes eltérést is kimutatott a két szövegtörzs között. Az 1. mozzanat, vagyis *a vizsgálandó terület kijelölése* mindkét nyelven igen fontos retorikai lépésnek bizonyult. Továbbá az is kiderült, hogy az angol fizikusok gyakrabban és rendszerezettebben használnak hivatkozásokat ebben a szövegrészben, mint magyar kollégáik, akik viszont gyakran teljesen összemossák általánosító megjegyzéseiket és a korábbi kutatásokra történő utalásait. A 2. mozzanat (A hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése) bizonyult a legkevésbé használt retorikai lépésnek mindkét vizsgált nyelvben, összességében azonban a magyar tudósok valamivel többször alkalmazták, és visszatérő lépéseket is csak az ő írásaikban sikerült kimutatni. A 3. mozzanat esetében, mely az aktuális kutatás bemutatására szolgál, épp fordított volt a helyzet, mert bár ezek a szövegrészek a magyar nyelvű közleményekben is fontos részként jelentek meg, az angol fizikusok mégis gyakrabban és többféle módon használták ezt a retorikai lépést. Különösen igaz ez a kutatás főbb eredményeinek bemutatásával kapcsolatban, mely lépést a magyaroknak csak töredéke alkalmazta, míg az angol dolgozatokban igen gyakran megtalálható volt.

Reményeim szerint ezek az eredmények hozzájárulnak ahhoz a célhoz, hogy a magyar kutatódolgozatok jellemzőiről átfogó kép születhessen, és így segítségére lehet a magyar fizikusoknak abban, hogy még jobb minőségű közleményeket írhasanak, magyar, angol, vagy bármely más nyelven. Azonban hogy mindez valóban bekövetkezhessen további kutatásokra van szükség: meg kellene vizsgálni a közlemények további részeit is, valamint azt is, hogy vajon hat/hatott-e az angol, mint a tudományos kommunikáció nemzetközi nyelve a magyar tanulmányírási szokásokra, és ha igen, akkor hogyan? Végezetül pedig érdemes lenne azt is felderíteni, hogy az ilyen jellegű szövegek fordítása során történnek-e átrendeződések a retorikai mintázatokban, vagyis azt, hogy a fordítók mennyire adaptálják az eredeti szövegeket a célnyelvi retorikai normákhoz.

Irodalom

- Árvai, A., Tankó Gy. 2004. A contrastive analysis of English and Hungarian research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 42. 71-100.
- Ahmad, U. K. 1997. Research article introductions in Malay. In: Duszak, A. (szerk.) *Culture Styles of Academic Discourse*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter 273-304.
- Baintner, K. 1982. *Hogyan írjunk tudományos közleményeket?* Budapest: TAKE FT.
- Duszak, A. 1994. Academic discourse and intellectual styles. *Journal of Pragmatics* Vol. 21. 291-313.
- Golebiowski, Z. 1999. Application of Swales' model in the analysis of research papers written by Polish authors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 37. 231-247.

- Holmes, R. 1997. Genre Analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes* Vol. 16. No. 4. 321-337.
- Hopkins, A., Dudley-Evans, T. 1988. A genre based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes* Vol. 7. No.2. 113-121.
- Kanoksilapatham, B. 2005. Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes* Vol. 24. No. 3. 269-292.
- Károly, K. 2007. *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Koltay, T. (szerk.) 1999. *Kutatás és közlés a természettudományokban*. Budapest: Osiris
- Márta, A. 2007. A tudományos nyelvhasználat néhány interkulturális jellemzője közgazdasági szövegekben. *Translatologia Pannonica* Vol. 1. No. 1. 109-116.
- Samraj, B. 2005. An exploration of a genre set: research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes* Vol. 24. No. 2. 141-156.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R., Desmond, A. 2003. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusion. *English for Specific Purposes* Vol. 22. No. 14. 368-385.

Források

Angol nyelvű források:

- Adler, S. L. 2000. Derivation of the Lindbald generator structure by use of the Itô stochastic calculus. *Physics Letters A* 265/1.
- Allen, M. A., Rowlands, G. 1997. On the transverse instabilities of solitary waves. *Physics Letters A* 235/1.
- Benford, G. 1997. Scattering in backward wave oscillators from turbulent electric fields. *Physics Letters A* 235/1.
- Borgan, S., Johnson, R. C. 1999. Rotating square billiard. *Physics Letters A* 262/3.
- Breedon, J. L. 1994. Open-loop control of nonlinear systems. *Physics Letters A* 190/2.
- Briggs, K. 1990. An improved method for estimating Liapunov exponents. *Physics Letters A* 151/1.
- Busch, P., Singh, J. 1998. Lüders theorem for unsharp quantum measurements. *Physics Letters A* 249/1.
- Champneys, A. R., Groves M. D., Woods P. D. 2000. A global characterization of gap solitary-wave solutions to a coupled KdV system. *Physics Letters A* 271/1-2.
- Dawes, J. H. P. 1999. Stable quasiperiodic solutions in the Hopf bifurcation with $D_4 \times T^2$ symmetry. *Physics Letters A* 262/1.
- Elgin, J. N. 1993. Stochastic perturbations of optical solutions. *Physics Letters A* 181/1.
- Flach, S., Willis, C. R. 1993. Localized excitations in a discrete Klein-Gordon systems. *Physics Letters A* 181/3.
- Griffiths, R. B. 2000. Consistent histories, quantum truth functionals, and hidden variables. *Physics Letters A* 265/1.
- Hall, R. 2000. Functional inversion for potentials in quantum mechanics. *Physics Letters A* 265/1.
- Hartley, D., Tucker, R. W. 1991. On the motion of charged relativistic particles with spin. *Physics Letters A* 159/1-2.
- Hibey, J. L. 1990. Chaotic behavior of a marked point process. *Physics Letters A* 151/2.
- Holmes, C. A. 1994. Theory of chaos and control in a nonlinear optical system. *Physics Letters A* 190/4.
- Hoover, W. G. 1995. Temperature, least action, and Lagrangian mechanics. *Physics Letters A* 204/1.

- Jordan, T. F. 1990. Probing Weinberg's nonlinear quantum mechanics. *Physics Letters A* 151/1.
- Links, J. 2000. A construction for R-matrices without difference property in the spectral parameter. *Physics Letters A* 265/1.
- Miller, D. J. 1996. Realism and time symmetry in quantum mechanics. *Physics Letters A* 222/1.
- Owens, F. J. 1990. Flux flow induced microwave absorption in high temperature superconductor. *Physics Letters A* 151/2.
- Ram, B. 2000. The mass quantum and black hole entropy. *Physics Letters A* 265/1.
- Reeder, N., Clifton, R. 1995. Uniqueness of prime factorization of linear operators in quantum mechanics. *Physics Letters A* 204/1.
- Schmitt, H. A., Mufti, A. 1990. Path integral formalism for the coherent states of the compact orthosymplectic supergroup $Osp(1/2)$. *Physics Letters A* 148/3-4.
- Sholl, D. S., Henry, B. I. 1991. Perturbative calculations of superperiod recurrence times in nonlinear chains. *Physics Letters A* 159/1-2.
- Silvermann, M. P. 1990. Two-solenoid Aharonov-Bohm experiment with correlated particles. *Physics Letters A* 148/3-4.
- Ward, R. S. 1992. Discretization of integrable systems. *Physics Letters A* 165/4.
- Winterflood, J., Blair, D. G. 1996. A long-period conical pendulum for vibration isolation. *Physics Letters A* 222/1.
- Wright, E. M. 1992. Quantum beam collapse in a self-focusing medium. *Physics Letters A* 165/3.

Magyar nyelvű források:

- Antal, K., Bitó J., Tar J. 1990. A Lorentz-csoport kvanternióábrázolásának klasszikus fizikai alkalmazása. *Fizikai Szemle* 1990/2.
- Beke, D. 1996. Nanofizika, nanotechnológia. *Fizikai Szemle* 1996/2.
- Bitó, J., Erőss Gy., Tar J. 1991. A többrétegű neurális hálózatok működési mechanizmusának elemzése. *Fizikai Szemle* 1991/2.
- Bódi, D., Gáspár L., Keömley G. 1992. Radioaktív emisszió széntüzelésű erőművekből. *Fizikai Szemle* 1992/4.
- Forgácsné, Dajka E. 2000. A nap és a neutrínók. *Fizikai Szemle* 2000/4.
- Földes, I. 1990. Termonukleáris fúzió robbantással. *Fizikai Szemle* 1990/8.
- Hárs, Gy. 2000. Elektrodinamikai elven alapuló 10^{-15} - 10^{-12} g méréstartományú mikromérleg. *Fizikai Szemle* 2000/6.
- Kanyár, B. 1999. A tápláléklánc szennyeződése radioaktív anyaggal. *Fizikai Szemle* 1999/12.
- Keszthelyi, L. 1990. A proton transzlokáció mechanizmusa bakteriorodopszinban. *Fizikai Szemle* 1990/1.
- Kolláth, Z. 1999. Csillagpulzáció numerikus modellezése. *Fizikai Szemle* 1999/12.
- Kövér, Á. 1995. Kisenergiájú pozitron-atom ütközések. *Fizikai Szemle* 1995/9.
- Ladik, J. 1993. Az élő állapot és a fehérjékben történő elektronvezetés valószínű összefüggése. *Fizikai Szemle* 1993/9.
- Ladik, J., Saalfrank P., Wood R. F. 1990. A magashőmérsékletű szupravezetés néhány elméleti vonatkozása. *Fizikai Szemle* 1990/1.
- Lendvai, Ö. 1991. Új, négykomponensű félvezető anyag: GaPAsSb és alkalmazása félvezető lézerek létrehozására. *Fizikai Szemle* 1991/2.
- Lovas, I. 1990. Az idő nyila. *Fizikai Szemle* 1990/2.
- Lovas, I. 1998. Kvantáltak-e a gravitációs hullámok. *Fizikai Szemle* 1998/1.
- Mészáros, Cs. 1994. Vonalcsoportok az anyagszerkezetvizsgálatban. *Fizikai Szemle* 1994/2.
- Néda, Z., Ravasz E., Vicsek T., Brechet I., Barabási A. L. 2000. Vastaps. *Fizikai Szemle* 2000/3.
- Németh, J. 2000. A Yukawa-potenciáltól a relativisztikus magerőkig. *Fizikai Szemle* 2000/1.
- Patkós, A. 2000. Az éter titkaitól a szupergyors adatfeldolgozásig. *Fizikai Szemle* 2000/2.

- Ramnsden, J., Németh-Sallai M., Vörös J., Szendrő, I. 1998. Integrált optikai hullámvezető szenzor felületi adszorpciós vizsgálatára. *Fizikai Szemle* 1998/1.
- Révész, Zs. 1990. Ránézésre biztonságos reaktor: a gejzír. *Fizikai Szemle* 1990/4.
- Sajó, B. L., Pálfalvi L. 1994. A városi gázban lévő radonaktivitás. *Fizikai Szemle* 1994/5.
- Sarkadi, L. 1990. A háromtest-probléma atomi ütközésekben. *Fizikai Szemle* 1990/4.
- Scheuring, I., Jánosi I. 1996. Az eltűnő káosz nyomában. *Fizikai Szemle* 1996/7.
- Szabó, J. 1994. A Planck-állandó közvetlen meghatározása. *Fizikai Szemle* 1994/5.
- Szatmáry, K., Tóth F. Gy., Vinkó J. 1992. Egy különleges kettőspulzár és a gravitációs hullámok. *Fizikai Szemle* 1992/4.
- Vicsek, M. 1993. Fraktálok a fizikában. *Fizikai Szemle* 1993/2.
- Wiedemann, L. 1997. Fizikai modell az olvadáshő koncentráció-függésére. *Fizikai Szemle* 1997/2.

Felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési módszerek összehasonlítása

Papp Gyula

PPKE ITK, Multidiszciplináris Műszaki Tudományok Doktori Iskola
gyupa@digitus.itk.ppke.hu

Kivonat: A tanulmány szövegegységek korpuszbeli szó-együttelőfordulások alapján előállított gráf-, ill. vektoralapú jelentés-reprezentációs módszereit vizsgálja és hasonlítja össze. Mindkét módszertípus nyelvfüggetlen, és működésükhöz nagy mennyiségű szövegen kívül semmilyen más erőforrásra nincs szükség. A gráfalapú módszerek közül Véronis (2004) írásában bemutatott HyperLex algoritmust újrainplementáltam, a vektoralapúakat pedig Schütze (1998) módszerét alkalmazó SenseClusters (2004) programcsomag segítségével vizsgáltam. A reprezentációk hatékonyságát a Senseval-2 verseny (Edmonds és Cotton, 2001) főneveinek felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítésével mértem. Az eredmények azt mutatják, hogy a szövegegységek jelentésének ábrázolására alkalmasabbak a vektoralapú módszerek.

1 Bevezetés

Hosszú távú kutatási céloom annak vizsgálata, hogy lehet-e mondatok, bekezdések vagy nagyobb szövegegységek jelentését kizárólag korpusz alapján, a bennük szereplő szavak jellemző együtt-előfordulásaival reprezentálni. Az is fontos kérdés, hogy ha lehet, akkor milyen módszer alkalmas a feladatra. A reprezentálandó szövegegységeket a továbbiakban *környezeteknek* fogom nevezni, mivel az általam vizsgált módszerek egyaránt képesek mondatok, bekezdések ill. nagyobb szövegegységek jelentésének ábrázolására.

A környezetek gráffal vagy vektorral történő ábrázolása azt jelenti, hogy minden egyes környezethez hozzárendelünk egy gráfot vagy egy vektort. Egy jelentés-reprezentációs módszer akkor tekinthető jónak, ha azonos jelentésű környezethez azonos, hasonló jelentésűhöz hasonló, különbözőhöz pedig különböző reprezentációt rendel. Habár a környezetek reprezentációi matematika függvényekkel összehasonlíthatóak, a jelentések hasonlóságát nem lehet számmal kifejezni.

Az előbbi probléma miatt olyan speciális esetet próbáltam találni, ahol a környezetek jelentései közötti hasonlóság mérhető. Erre alkalmasnak tűnt a jelentés-egyértelműsítési feladat, ahol a vizsgált többjelentésű szó egy környezetbeli aktuális jelentése tekinthető a környezet jelentésének. Így mérhetővé válik a jelentések hasonlósága.

A következő fejezetben a felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési feladatot mutatom be részletesebben. Ezután a feladat gráf-, ill. vektoralapú megoldási módszereit ismertetem röviden. Az ezt követő fejezetben az általam elvégzett

kísérletről, valamint annak eredményeiről számolok be, a tanulmány végén pedig röviden összegzem a legfontosabb tanulságokat.

2 Felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítés

A jelentés-egyértelműsítési feladat a következőket jelenti:

- Adott egy többjelentésű szó, ezt a továbbiakban *célszónak* fogom nevezni.
- Adottak a célszót tartalmazó környezetek.
- A környezetek alapján akarjuk valamilyen tanuló algoritmussal megtanulni azt, hogy hogyan dönthető el egy tetszőleges, ezidáig még nem látott környezetben a célszó aktuális jelentése.
- A megoldásunk hatékonyságát úgy tudjuk megmérni, hogy korábban még nem látott, jelentésekkel címkézett környezetekre alkalmazzuk a megtanult döntési folyamatot, és kiszámítjuk, hogy milyen arányban találtuk el a helyes jelentéseket.

Felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítésről akkor beszélünk, ha a tanulási folyamat során nem használjuk fel a célszó tényleges jelentéseit az egyes környezetekben. Ez azt jelenti, hogy nincs szükség a célszó jelentéseivel címkézett környezetekre. Ez egyrészt előnyös, hiszen nem kell az időigényes címkézést elvégezni, másrészt hátrányt is jelent, hiszen a felügyelet nélküli módszerek nem ismerik a célszó tényleges jelentéseit (mert a tanulás során ezeket nem használják), emiatt ezeket nem is tudják az egyes környezetekhez rendelni. Ezek a módszerek csupán annyit tesznek, hogy csoportosítják a környezeteket: a hasonlóakat azonos csoportba helyezik. Ez a folyamat az ún. klaszterezés.

Ahhoz, hogy mérhetővé tegyük a felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési módszerek hatékonyságát, a klaszterezés után az egyes csoportokhoz hozzá kell rendelni a célszó egyes jelentéseit. Ehhez már szükség van a célszó jelentéseivel címkézett környezetekre, ezek száma azonban elenyésző lehet a klaszterezéshez használt címkézetlen környezetek számához képest.

Tehát 3 korpusz kell a felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési módszerek hatékonyságának méréséhez (Agirre et al. 2006):

- *alapkörpusz*: A célszót tartalmazó, címkézetlen környezetek halmaza. Ezt használja a klaszterezési folyamat.
- *jelentéstanuló korpusz*: A célszót tartalmazó, annak jelentéseivel címkézett környezetek halmaza. Ennek segítségével lehet a kialakított csoportoknak a célszó egyes jelentéseit megfeleltetni.
- *tesztkörpusz*: A célszót tartalmazó, annak jelentéseivel címkézett környezetek halmaza. Ezen a korpuszon mérjük a hatékonyságot.

3 Gráfalapú módszerek

A gráfalapú módszerek az alapkörpusz környezeteit együttesen reprezentálják. Ez azt jelenti, hogy egy gráfot építenek fel a teljes alapkörpuszból. A gráf csúcsainak halmazát a korpuszban legalább *p1*-szer előforduló szavak alkotják a célszó kivételével, ahol *p1* az algoritmus paramétere. Két csúcsot akkor köt össze él, ha

mindkét szó szerepelt egyszerre legalább p_2 db környezetben, ahol p_2 az algoritmus paramétere. Az élsúlyok egész számok, amelyek a két összekötött csúcstól együttes előfordulásainak a számát jelentik. Az ilyen típusú gráfot nevezik *együtt-előfordulási gráfnak*.

Az együtt-előfordulási gráfok ún. *kisvilág tulajdonságúak*, ami azt jelenti, hogy szorosan összefüggő komponensek alkotják őket, amelyek között laza a kapcsolat. Ezt Véronis (2004) kísérlete is igazolja.

A gráfalapú algoritmusok az együtt-előfordulási gráf szorosan összefüggő komponenseit próbálják felderíteni. A eddigi legjobb gráfalapú felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési algoritmus a HyperLex (Véronis 2004). Ezt implementáltam újra, és a kísérleteimben is ezt vizsgáltam. A következő alfejezetben a HyperLex működését fogom röviden bemutatni.

3.1 A HyperLex algoritmus

A HyperLex algoritmus első lépésben előállítja a fent leírt módon az alapkörpusz együtt-előfordulási gráfját. Ezt követően átsúlyozza a gráfot oly módon, hogy az i és j csúcsokat összekötő él súlya, w_{ij} az alábbi módon áll elő:

$$w_{ij} = 1 - \max[P(i | j), P(j | i)], \text{ ahol } P(i | j) = \frac{\text{freq}_{ij}}{\text{freq}_j} \quad (1)$$

Az átsúlyozás után két csúcstól annál szorosabb a kapcsolat, minél közelebb áll az élsúly 0-hoz. (A minimális élsúly egy 0-hoz közeli nagyon kis szám.) Ez akkor fordul elő, ha az egyik szó majdnem minden előfordulásakor a másik szó is szerepel a környezetben. Ha az élsúly 1-hez közeli, akkor a kapcsolat laza. Ilyenkor nagyon ritkán szerepel a két szó azonos környezetben.

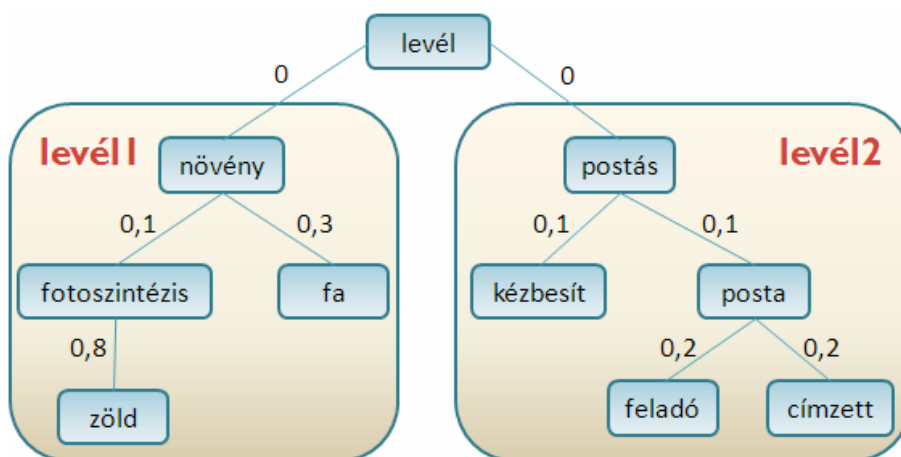
Ezt követően az egyes gráfbeli komponensek leggyakoribb csomópontjait, az ún. *gyökércsomópontokat* kell kiválasztani. Ezeket egy egyszerű iteratív algoritmussal lehet megkapni.

A következő lépésben a célszó is bekerül a gráfba, a gyökércsomópontokkal 0 súlyú éllel összekötve. Végül az így előállított gráfra tetszőleges *minimális feszítőfa* számító algoritmust lefuttatva egy fát kapunk melynek gyökere a célszó. Ebben azért lehetünk biztosak, mert a csak célszót a gyökércsomópontokkal összekötő élek súlya 0, így ezek az élek garantáltan a feszítőfában maradnak. A jelentés-egyértelműsítés későbbi alkalmazásához a kapott feszítőfát kell eltárolni.

A kialakult feszítőfában az egyes gyökércsomópontok alatti részfák felelnek meg a célszó egyes használati eseteinek. Ezek a jelentéstanuló korpusz segítségével megfeleltethetőek a célszó szótári jelentéseinek. Ez szemlélteti az 1. számú ábra a *levél* szó *növény része (levél1)*, ill. *postai küldemény (levél2)* jelentései segítségével. Ebben az esetben a baloldali ágak a *növény része*, míg a jobboldalinak a *postai küldemény* jelentés feleltethető meg. Az egyes komponensek gyökércsomópontjai a *növény* és a *postás* szavak.

Egy korábban még nem látott környezet esetén úgy tudja eldönteni a HyperLex a célszó aktuális jelentését, hogy a környezetnek a feszítőfában megtalálható szavait megkeresi. Ezt követően a feszítőfa komponenseihez pontszámokat rendel az alapján, hogy az egyes szavak melyik komponenshez tartoznak, és milyen messze vannak a komponens gyökércsomópontjától. Minél közelebb helyezkednek el a

gyökércsomóponthoz, annál nagyobb pontszámot jelentenek az adott komponens javára. Végül a legtöbb pontot gyűjtő komponens lesz a HyperLex szerinti aktuális használati eset. Ez a jelentéstanuló korpusz alapján megtanult megfeleltetéssel szótári jelentéssé alakítható. A tesztkorpusz környezetei esetén az így megkapott jelentést hasonlítjuk össze a célszó tényleges jelentésével, ami a címkézés miatt rendelkezésünkre áll. Így lehet mérni a módszer hatékonyságát.



1. ábra. A HyperLex algoritmus eredményeként kapott minimális feszítőfa a *levél* célszó korpuszára. A két használati esetnek a jelentéstanuló korpusz segítségével lehet megfeleltetni a *levél1* ill. *levél2* szótári jelentéseket.

4 Vektoralapú módszerek

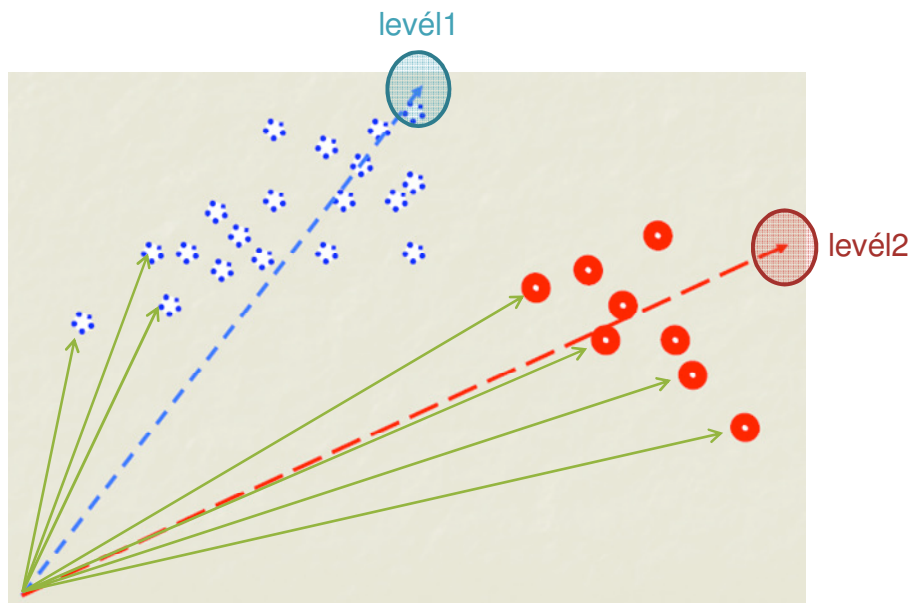
A vektoralapú felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítő módszerek abban térnek a gráfalapúaktól, hogy az alapkörpusz környezeteit nem együttesen, hanem külön-külön ábrázolják egy-egy vektorral. A vektoralapú módszerek az így kapott vektorok közül a hasonlókat csoportokba rendezik, és az így előállított használati eseteknek feleltetik meg a célszó szótári jelentéseit.

A módszer algoritmusai első lépésben a vektorok dimenzióit, az ún. *jegyeket* határozzák meg az alapkörpuszból. A jegyek lehetnek a leggyakoribb szavak, a leggyakoribb kollokációk, a legtöbbször egy környezetben előforduló szópárok, stb.

Ezután az algoritmusok az alapkörpusz környezeteihez előállítják a vektorokat az alapján, hogy az egyes jegyek hányszor fordulnak elő az egyes környezetekben. Így k darab n dimenziós vektor áll elő, ahol k az alapkörpusz környezeteinek a száma, n pedig a kiválasztott jegyek száma.

A hasonló vektorok csoportba rendezését hívják *vektorklaszterezésnek*. Ennek a feladatnak a megoldására több algoritmus is létezik. A klaszterezés során előállított csoportok felelnek meg a célszó egyes használati eseteinek. Ezekhez a jelentéstanuló korpusz segítségével rendelhetjük hozzá a célszó szótári jelentéseit. Ezt szemlélteti a 2. számú ábra, amelyen a *levél* szó különböző használati eseteihez rendelt szótári jelentések láthatók. A későbbi alkalmazáshoz elég a csoportok középpontjait (a vektorok átlagát), illetve az első lépésben meghatározott jegyeket eltárolni.

Eddig még nem látott környezet esetén úgy állapítható meg a célszó aktuális jelentése, hogy a környezethez előállított vektorhoz meghatározzuk a legközelebbi középpontot. Ehhez a középponthez rendelt szótári jelentés lesz az algoritmus szerinti aktuális jelentés. Az egyes algoritmusok hatékonysága úgy mérhető, hogy a tesztkorpusz környezetein megnézzük, hogy milyen arányban adnak helyes jelentést.



2. ábra. A levél korpusz környezeteinek reprezentációi. A hasonló környezetek két csoportot alkotnak (piros és kék). Az egyes csoportok középpontjaihoz rendeljük az egyes szótári jelentéseket.

4.1 A SenseClusters programcsomag

A SenseClusters (Purandare és Pedersen 2004) egy Perl nyelven írt, a vektoralapú környezetrepresentációt segítő, ingyenes programcsomag. Ezt használtam a vektoralapú felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítésre.

Tartalmaz *jegykiválasztást segítő modult*, mely egy speciális formátumú, környezeteket tartalmazó XML dokumentumból választja ki a későbbi vektorok dimenzióit szolgáló jegyeket.

A *környezetrepresentációs modul* egy bemeneti fájl környezeteihez állítja elő a vektorokat. Bemeneti paraméterként kapja meg a korábban kiválasztott jegyeket tartalmazó fájlt is.

A környezetek vektorait a *klaszterező modul* segítségével lehet csoportokba rendezni. Ez a programegység többféle algoritmust is végre tud hajtani. A klaszterező algoritmusok paraméterként várják a kialakítandó csoportok számát, de ennek automatikus megállapítására is van lehetőség egy segédprogram révén.

A hatékonyság mérését is támogatja a rendszer, az általam végzett kiértékelési módszerhez azonban ezt nem tudtam használni, ezért ehhez egy saját modult kellett készítenem.

5 A kísérlet

Végeztem egy kísérletet, amelyben összehasonlítottam a különböző jelentés-reprezentációs módszerek hatékonyságát. A hatékonyságot a korábban bemutatott jelentés-egyértelműsítési feladat segítségével mértem meg.

A kísérlet során olyan célszavakra mértem hatékonyságot, amelyekhez létezik jelentésekkel címkézett korpusz. Ebben nyújtottak segítséget a Senseval-2 jelentés-egyértelműsítő versenyhez készített korpuszok. Ez a verseny úgy zajlott, hogy a szervezők kiválasztottak 57 célszót, és mindegyikhez készítettek egy-egy korpuszt. Ezek a korpuszok a célszót tartalmazó, annak jelentéseivel címkézett bekezdésekből állnak. Minden korpusznak két része van:

- A tanító részben szereplő bekezdéseken lehet a gépi tanuló algoritmusokat tanítani.
- A tesztelő rész segítségével lehet a hatékonyságot mérni.

Én a kísérletet 20 darab olyan angol főnévre végeztem el, amik szerepeltek a Senseval-2 versenyben, tehát rendelkezésemre álltak a célszavak jelentéseivel címkézett bekezdések.

Alapkorpusznak a *British National Corpus*-t használtam. Ebből gyűjtöttem ki minden vizsgált szóhoz 2-3000 bekezdést, amelyek a célszót tartalmazzák. Ezekre a bekezdésekre végeztem el a HyperLex, ill. a vektoralapú algoritmus tanulási folyamatát. Így állítottam elő az egyes célszavakhoz a minimális feszítőfát (HyperLex) ill. az egyes klaszterek középpontjait (vektoralapú módszer). A HyperLex esetében a saját implementációm, a vektoralapú módszernél pedig a SenseClusters programcsomagot használtam.

Jelentéstanuló korpuszoknak az egyes célszavakhoz tartozó Senseval-2 tanító korpuszokat használtam. Ezek alapján feleltettem meg a felügyelet nélküli módszerek eredményeképpen megkapott különböző használati eseteket (HyperLex esetén a feszítőfa ágait, vektoralapú módszer esetén a klaszterek középpontjait) a célszó szótári jelentéseinek.

Ezeket megfeleltetéseket alkalmazva tudtam a tesztkorpuszok környezetében a célszó aktuális jelentését eldönteni. A módszerek pontosságát a helyes válaszok aránya adja. Mivel mindkét módszer minden környezetre ad választ, így a fedés minden esetben egyenlő a pontossággal.

Mindkét módszer működése függ bizonyos paramétereiktől, amiket az egyes algoritmusoknak kell megadni. Ezeket a paramétereket független adathalmazon szokás optimalizálni. Én a Senseval-3 verseny főnevein végeztem el az optimalizálást, és az ebben az esetben legjobb teljesítmény nyújtó paraméterekkel végeztem el a kísérletet a Senseval-2 adatokon.

6 Eredmények

A kísérlet eredményeit foglalja össze az 1. számú táblázat. Látható, hogy az aktuális jelentésnek mindig a célszó leggyakoribb jelentését választó baseline módszert mind a gráfalapú, mind a vektoralapú jelentés-egyértelműsítés felülmúlja. A vektoralapú módszer optimalizált változata összességében több mint 4 százalékkal jobban teljesített az optimalizál gráfalapúnál. A legtöbb szó esetén a vektoralapú módszer adta a legjobb eredményt

A vektoralapú módszer értékei versenyeznek az eddigi legjobb felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítő algoritmusok teljesítményével. A felügyelt tanulást használó módszerektől ugyan elmaradnak, de ez minden felügyelet nélküli algoritmusra igaz, ugyanis a használati esetek szótári jelentésekhez rendelésekor jelentős mennyiségű információt veszítenek el.

SZÓ	MFS	GRÁF	VEKTOR
art	0,44	0,46	0,46
authority	0,39	0,44	0,52
bar	0,43	0,56	0,59
chair	0,85	0,80	0,82
channel	0,30	0,52	0,64
child	0,59	0,65	0,63
church	0,57	0,70	0,71
circuit	0,27	0,40	0,63
day	0,63	0,63	0,62
facility	0,52	0,63	0,68
feeling	0,63	0,63	0,63
holiday	0,89	0,84	0,78
feeling	0,71	0,63	0,67
material	0,42	0,50	0,54
mouth	0,48	0,53	0,59
nation	0,85	0,77	0,74
nature	0,48	0,51	0,53
post	0,39	0,41	0,52
sense	0,33	0,45	0,43
stress	0,55	0,55	0,56
Átlag	0,509	0,561	0,603

1. táblázat. Az egyes célszavak esetében a különböző módszerek pontosságai. Az egyes oszlopokban a vizsgált szavak, a leggyakoribb jelentést mutató baseline módszer, az optimalizált paraméterekkel futtatott HyperLex, ill. az optimalizált paraméterekkel végzett vektoralapú jelentés-egyértelműsítés eredményei szerepelnek. (A fedés minden esetben megegyezik a pontossággal.)

7 Összegzés

Szövegek jelentésének gráf-, ill. vektoralapú formális reprezentációit vizsgáltam. Ezeknek a módszereknek két legfontosabb előnye a nyelvfüggetlenség és az, hogy nem igényelnek semmilyen előzetes szövegfeldolgozást, címkézést. Csupán nagy mennyiségű szövegre van szükség a reprezentáció elkészítéséhez.

Nehézséget jelent a módszerek hatékonyságának a mérése. Emiatt egyszerűsítettem a feladatot, és első lépésben felügyelet nélküli jelentés-egyértelműsítési problémaként tekintettem a jelentés-reprezentációra. A jelentés-egyértelműsítéshez a célszó

jelentéseivel címkézett környezetekre is szükség van, ezért a kísérletet Senseval-2 verseny angol főnevein végeztem.

Az eredmények azt mutatják, hogy a vektoralapú jelentés-egyértelműsítés valamivel jobban teljesített. Egy másik előnye ennek a módszernek a gráfalapúval szemben az, hogy az alapkorpust csupán a vektorok dimenzióit szolgáló jegyek kiválasztásához használják, míg a gráfalapú módszerek a teljes együtt-előfordulási gráfot felépítik az alapkorpusra, emiatt lassabb a működésük.

A jövőben egy tényleges alkalmazásban szeretném kipróbálni a jelentés-reprezentációs módszereket. Például alkalmas lehet szemantikailag hasonló szövegek keresésére a két módszer.

Irodalom

- Agirre, E., Martínez D, López O., Soroa A. 2006. Evaluating and optimizing the parameters of an unsupervised graph-based WSD algorithm. *Textgraphs 2006 workshop, NAACL06*.
- Edmonds, P., Cotton, S. 2001. SENSEVAL-2: Overview. In *Proceedings of The Second International Workshop on Evaluating Word Sense Disambiguation Systems (SENSEVAL-2)*, Toulouse, 1-6.
- Purandare, A., Pedersen, T. 2004. SenseClusters – Finding Clusters that Represent Word Senses. *Proceedings of Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics (NAACL-04)*, Boston, MA, 26-29.
- Schütze, H. 1998. Automatic word sense discrimination. *Computational Linguistics* Vol. 24. No. 1. 97-123.
- Véronis, J. 2004. HyperLex: Lexical Cartography for Information Retrieval. *Computer Speech & Language* Vol. 18. Num. 3. 223-252.

Ünnepnapok és történelmi események – magyar, német és cseh lexémák kontrasztív összehasonlítása

Pénzes Tímea

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
penzes.timea@gmail.com

Kivonat: Tanulmányomban az ünnepnapok és a történelmi események lexikalizálódott szókapcsolatait vizsgálom. A jelentős napokról és eseményekről gyűjtött anyagot két nagy csoportba osztottam: vallási napokra (pl. nagypéntek, zöldsütőtörtök), melyeknél a szintaktikai és a helyesírási különbségeken kívül (nagybetű v. kisbetű, jelzős előtagú összetett szó v. szókapcsolat) lexikai különbségek is felfedezhetők, pl. a virágvasárnap németül *Palmsonntag* (pálmavasárnap), a nagyszombat csehül *Bílá sobota* (fehér szombat); és a történelmi, a gazdasági és a politikai világ napjaira (fekete péntek, véres vasárnap stb.). Céloom, hogy felkutassam a szótári jelentésen túlmutató, konkrét kontextusban előforduló jelentéseket és az egyes nyelvtípusok szóképzési sajátosságait (pl. egyszerű jelzős szerkezet, jelzős előtagú összetett szó). Kontrasztív nyelvészeti szempontból elemzem, hogy a napok és események neveiben szereplő jelzők milyen világképről árulkodnak, az egyes kultúrák a neves napokat milyen tulajdonságokkal asszociálták, és fordítástudományi szempontból a fordítások során, a nyelvek lexikai-grammatikai rendszerének különbségei miatt a fordítónak milyen kötelező átváltási műveleteket kell végrehajtania a felsorolt nyelvek között.

1 Bevezetés

Összehasonlító vizsgálatom célja, hogy kontrasztív nyelvészeti szempontból feltárjam a magyar, a cseh és a német nyelvben a lexikalizálódott ünnepnapok és történelmi események szótári alakjainak hasonlóságait és különbözőségeit, illetve a konkrét fordításokban megvalósuló kötelező átváltási műveleteket és behelyettesítéseket a három nyelv viszonylatában. A lexikalizálódott szókapcsolatokban rögzült szóképzési sajátosságok nyelvtipológiai okokra vezethetők vissza: egyes nyelvek a szóösszetételeket, mások a szintagmákat részesítik előnyben. A magyar nyelv finnugor nyelv és agglutináló, míg a cseh és a német indoeurópai és flektáló nyelv. „A nyelvtipológiai szakirodalom a magyar nyelv egyik általános jellemzőjének tartja az úgynevezett »szintetikus« kifejezésmódot, szemben az »analitikus«-sal.” (Klaudy 2007: 81) Klaudy Kinga Bárczi Géza (Bárczi 1975) megállapítására hivatkozik, és erre épül kutatási hipotézisem: annak ellenére, hogy az indoeurópai nyelvek szintetikusak, a magyar és a német nyelvben, a tanulmányban elemzett példákban a szintetikus – összetett szavas, jelentéssűrítő megoldások –, a cseh nyelv példáiban viszont az analitikus – több szavas, jelzős szó szerkezetes tulajdonságok vannak túlsúlyban.

A vizsgált korpusz egy- és kétnyelvű szótárakból, valamint a világhálóról származik. Az összegyűjtött példákat szövegkörnyezetben, műfordításokban is megvizsgáltam: a lexikalizálódott ünnepnapok és a nem lexikalizálódott napszakok konkrét előfordulását Szabó Magda *Az ajtó* című művének cseh és német fordításában elemeztem. A tematikámat érintő példákön a jelentésfelbontás és -összevonás, illetve az ekvivalencia kérdéskörével foglalkozom, amit a szótárak szószintű ekvivalenciával, míg a fordító körülírással és explicitációval valósít meg.

A tanulmány első felében a vallási ünnepnapokat (*nagycsütörtök, nagypéntek, nagyszombat, virágvasárnap*), második felében a gazdasági, a politikai élet és a világtörténelem jelentős napjainak, eseményeinek jelzőit (*véres vasárnap, fekete péntek, D-nap, bársonyos forradalom stb.*) vizsgálom. Az elemzés főbb szempontjai a szemantikai, a szintaktikai és a helyesírási különbségek feltárása. Az egyes nyelvek jelzős szintagmáinak egybevetését szükségesnek tartottam szótörténeti kutatásokkal kiegészíteni, hogy nyomon követhessük az ünnepnapok neveinek nyelvenkénti kialakulását. Tanulmányom érinti a fordítás során fellépő reális és potenciális fordítási nehézségeket.

2 Vallási ünnepnapok

A fordítási különbségek bemutatására csupán néhány, fordítástudományi szempontból jelentősebb ünnepnapot (*virágvasárnap, nagycsütörtök, nagypéntek, nagyszombat*) emelek ki, de a lista további szóösszetételekkel is bővíthető lenne (*hamvazószószedra, húshagyókedd, szenteste, mindenszentek stb.*). A vizsgálat tárgyát az év adott napjait jelölő ünnepnapok képezik. Az egyes nyelvek eltérő ünnepnap-elnevezései a szavak etimológiájában és az átvételekben keresendők.

2.1 Virágvasárnap

Virágvasárnap a húsvét előtti vasárnap neve a kereszténységben. A magyar *virág+vasárnap* déli vagy nyugati szláv mintára keletkezett összetétel (ESZ: 917). Cseh ekvivalense a *Květná neděle* (CSM A-O:540), aminek magyar tükörfordítása *virágos vasárnap*. Németül a *virágvasárnapot* azonban *Palmsonntagnak* hívják (MNSZ:1594), ami a latin *Dominica in Palmis de passione Domini* ('Pálmavasárnap az Úr szenvedéséről') szintagmából ered. A *virág* szó a latin eredetiben nem szerepel, a német nyelvhasználók viszont a latinból átvették a *pálma* lexémát, ami a Bibliával terjedt el az európai nyelvekben (Duden 7: 506).

Honnan ered a *pálmavasárnap* és hogyan alakult ki a *virágvasárnap* kifejezés?

Az ókorban a Közel-Keleten az volt a szokás, hogy a jelentős személyeket az alattvalók, a hívők az utcára vonulva fogadták. Amikor Jézus bevonult Jeruzsálembe, pálmaággal üdvözölték a Megváltót, és ágakat terítettek a lába elé (a pálma szent fa). Az európai hívők nem jártak a Közel-Keleten, ahol ma is olajágat, pálmaágat szentelnek, azonban érthető és értelmezhető módon akarták az ünnepnapot kifejezni. Mivel a templomokat e neves ünnep alkalmából virágokkal díszítették, ami szokásként el is terjedt, a *virágvasárnap* kifejezés fogant meg a szláv, és átvétellel a magyar nyelvben.

Vegyük szemügyre az elemzett lexémák szintaktikai eltéréseit!

A magyar és a német nyelvben összetett szót találunk, míg a cseh nyelvben jelzős szintagma áll. Ez azt a már bizonyított tényt támasztja alá, hogy a német és a magyar nyelv – szóképzési hagyományaihoz híven – a jelzős előtagú összetett szavakat részesíti előnyben, a cseh nyelv viszont a jelzős szintagmákat. A szláv nyelvben szám-, nem- és esetbeli egyezéseket találunk: a nőnemű *neděle* főnév előtt a nőnemben ragozott, a *květ* ('virág') főnévből képzett *květná* ('virágos') melléknév áll, és a jelző végződése a jelzett szó neméhez igazodik. Mivel a magyar nyelvben hiányzik a grammatikai nem kategória, a nembeli egyezések kizártak, viszont szám- és esetbeli egyeztetést is csak a hátravetett, értelmező jelzős szerkezetekben találunk. A német nyelvre is a szám-, nem- és esetbeli egyeztetés lenne jellemző, viszont nem jelzős szerkezetéről, hanem összetett szóról lévén szó, a *Palmsonntag* jelzős szóösszetételben egyeztetés nem történt.

Helyesírás: magyarul az ünnepnapi nevet kisbetűvel írjuk, mint bármely más főnevet, ezzel szemben a német nyelvhasználók minden főnevet nagybetűvel írnak, így az ünnepnapi sem a magyar, sem a német nyelvben nem megkülönböztetett, kitüntetett szerepűek. A cseh nyelv a főneveket nem jelöli nagybetűvel, ám az ünnepnapi esetében az első tagot, a jelzőt nagybetűvel írja, amit a kisbetűs jelzett szó követ. (A cseh nyelvben, a magyartól eltérően a nemzetiség- és népvneveket is nagybetűvel írják.)

2.2 Nagycsütörtök, nagypéntek, nagyszombat

A magyar nyelvben hármasság, a három szent nap (*triduum sacrum*), azaz a *nagycsütörtök*, *nagypéntek*, *nagyszombat* jelöli a Jézus kereszthalálával kapcsolatos keresztény ünnepeket. A magyar nyelvben ugyanazt a három jelzőt, a „nagy” attribútumot használjuk az ünnep nagyságának kifejezésére. A cseh és a német nyelvben viszont eltéréseket figyelhetünk meg.

A *nagycsütörtököt* (latinul *Dies cenae Domini* – 'az Úr vacsorájának napja'), tehát az utolsó vacsora napját a német és a cseh nyelvhasználó *Gründonnerstag* ('zöldcsütörtök') és *Zelený čtvrtek* ('zöld csütörtök') nevezi, de a németben a *Hoher* ('nagy'), *Heiliger* ('szent') és a *Weisser Donnerstag* ('fehér csütörtök') is elterjedt. A zöld attribútum arra utal, hogy a 12. század végéig zöld miseruhát viseltek a papok, az emberek sok friss zöldséget fogyasztottak (salátát, spenótot), hogy magukhoz vegyék a tavasz erejét és jótékony hatását.

A *nagypéntek* latinul *Dies passionis Domini* ('az Úr szenvedésének a napja') birtokos jelzős szintagma, csehül *Velký pátek* minőségjelzős szintagma, míg a németben *Karfreitag* összetett szó. A magyar *nagypéntek* szláv mintára keletkezett tükörfordítással (ESZ: 560), viszont a német *Karfreitag* előtagja az althochdeutsch *kara* szóból alakult ki, ami 'panaszt, bánatot, gyászt' jelent (Duden 7: 329). A német nyelvhasználók nem *nagypénteknek*, hanem *panasz/bánat/gyászpénteknek* nevezik Jézus keresztre-feszítésének napját, de megjelenik a *Stiller* ('csöndes') és a *Hoher Freitag* ('nagy/magasztos/fenséges/felsőbb péntek') szókapcsolat is (*ein hoher Feiertag* jelentése: 'nagy ünnep'). A jelzők változatosságának feltárásához a kutatást érdemes lenne angol példákkal is kiegészíteni, pl. *Good Friday* ('jó péntek'), *Holy Friday* ('szent péntek'), *Great Friday* ('nagy péntek'), *Black Friday* ('fekete péntek').

A *nagyszombat* (lat. *Sabbatum Sanctum* – 'szent szombat') ismét eltéréseket mutat: németül *Karsamstag*, *Karsonnabend*, tehát 'bánat/panasz/gyászsombat', míg csehül

fehérszombat: Bílá sobota ('fehér szombat'). A magyar *nagyszombat* szláv hatásra keletkezett (vö. lengyel *Wielka Sobota* – 'nagy szombat').

Vegyük szemügyre a tartalmi, szemantikai különbségeket!

A magyar nyelvben a hármasszent nap mindenütt a „nagy” jelzőt kapja és a jelzős szintagma összetett szóként rögzült a nyelvben. A cseh nyelvben a *nagyszombat* 'fehér szombat', a német nyelvben pedig a *nagypéntek* és a *nagyszombat* 'bánat/panasz/gyászpéntek' és '-szombat'. A németek nyomatékosították a bánat és a gyász szavakat, így szemantikailag a latin eredeti kifejezéshez állnak közelebb.

A példákon ugyanazt a folyamatot követhetjük nyomon, mint a *virágvasárnap* esetében: a német nyelven a latin, míg a magyar példákban a szláv hatás mutatható ki.

2.2.1 Konkrét és absztrakt ünnepnapok

Ha a konkrétság, ill. elvontság szempontjából elemezzük a példákat, akkor megállapíthatjuk, hogy a magyar nyelvben történik a legkevesebb utalás a vallási előzményekre, hiszen a megkülönböztetett jelentőségű hármasszentnapokat a „nagy” jelzővel jelöli, nyomatékosítva az ünnep nagyságát, jelentőségét a három egymást követő nap közös jelzőjével. A cseh nyelv már egy fokkal konkrétabb, egy helyütt szerepel a „nagy” jelző, majd a „fehér” és a „zöld” attribútum a színszimbolikájával utal az ünnepnapra. A német nyelv még konkrétabb, csak egy helyütt jelenik meg színszimbolika (*grün*), két esetben Jézus fájdalmaival és a hívők gyászával emeli ki. A latin nyelv a legkonkrétabb, hiszen konkrét leírását találjuk az aznap történt, vallási szempontból jelentős eseményeknek.

A szavak szintaktikájában ugyanaz figyelhető meg, mint a *virágvasárnap* esetében. A cseh nyelvben minden példa számban, esetben és nemben egyeztetett jelzős szintagma, a magyar és a német nyelvhasználók az összetett szavakat részesítik előnyben. Helyesírás szempontjából szintén nagybetűs az ünnepnap első tagja a cseh nyelvben.

Milyen potenciális szemantikai lehetőséget rejt magában a magyar nyelv hármasszentnapok követhetősége? A *nagyszombat* elnevezése angolul *Holy Saturday*, franciául *Samedi Saint* ('szent szombat'), csehül *Bílá sobota*, szlovákul *Biela sobota* ('fehér szombat'). A magyar nyelvben a szláv nyelvek révén elterjedhetett volna akár a *fehércsütörtök*, *fehérpéntek*, *fehérszombat*, vagy a latin, ill. újlatin nyelvek révén a *szentcsütörtök*, *szentpéntek*, *szentszombat* hármasszentnap is, mégsem ez gyökeresedett meg a nyelvben, pedig potenciális szemantikai üzenete ugyanaz lett volna.

2.3 Ünnepnapok fordítása

Cseh–magyar–német párhuzamos korpuszon, konkrét példákban megvizsgáltam, hogyan módosulnak a szótári jelentések a forrásnyelvi és célnyelvi szövegekben. Az elemzés alapjául Szabó Magda *Az ajtó* című kötete, cseh és német fordítása szolgált.

1. „tudom, hogy vacsora volt, és nem *virágvasárnapon*, hanem *zöldcsütörtökön*” (Az ajtó: 145)
2. „já vím, že to byla večere, a ne *na Květnou neděli*, nýbrž *na Zelený čtvrtek*” (Dveře: 147)
3. „Machen Sie kein Aufhebens, dass es ein Abendmahl war, und nicht am *Palmsontag*, sondern am *Gründonnerstag* stattfand” (Die Tür: 155)
4. „*nagyszombat*on reggel köménymaglevés volt a reggeli” (Az ajtó: 154)
5. „*o Bílé sobotě* jsme snídali kmínovou polévku” (Dveře: 156)

6. „am *Karsamstag* gab es morgens Kümmelsuppe” (Die Tür: 165)

A példából kitűnik, hogy a hármas egység felbomlott, méghozzá nem a fordító, hanem a forrásnyelvi szöveg szerzője, Szabó Magda használja a *nagycsütörtököt zöldcsütörtöknek* (1.), ahol a nyelvi-kulturális kölcsönhatásokat, tükörfordításokat követhetjük nyomon (csehül és németül is *zöldcsütörtök*). Ha az ünnepnapot csehről vagy németről fordítottuk volna magyarra, a forrásnyelv hatását vélénk felfedezni a célnyelvi formán.

A *virágvasárnap* lexéma a célnyelv szintaktikai és helyesírási szabályainak megfelelően jelenik meg, a *nagyszombat* (4.) a cseh szövegben adekvát módon nagybetűs, jelzős szó szerkezetes 'fehér szombatra' (5.) alakul, míg a német nyelvben 'gyászsombatra' (6.).

A fordítónak nincsen választási lehetősége a vallási napok fordítása esetében. Nem nyúlhat kreatív megoldáshoz, és nem helyettesítheti *fehér szombattal* a *nagyszombatot*, csak a szótári alak egyszerű behelyettesítése, ill. ragozott formájának helyes célnyelvi alkalmazása mellett dönthet.

Gond akkor merülne fel, ha mondjuk a jelző jelentésének asszociációi lépnének a szövegben előtérbe, vegyük pl. ezt a kitalált példát, hogy „a fehérszombat, ahogy a neve is utal rá, tiszta, hófehér, nemes”, hogyan fordítanánk magyarra? Milyen megoldásokhoz nyúlhatunk, hogy ne vesszen el a forrásnyelvi jelentés? Vagy lábjegyzettel, magyarázattal, apró kitérével terheljük a szépirodalmi szöveget, vagy egyszerűsítéshez folyamodunk: „a nagyszombat tiszta, hófehér, nemes”.

2.4 Összetett szavak felbontása fordításokban

Előfordulnak viszont olyan esetek is, amikor nem áll a fordító rendelkezésére szótári szó, és a fordító kénytelen kreatívabb megoldásokhoz nyúlni. Kötelező átváltási műveleteket kell elvégeznie, mivel saját nyelve szókincsében nincsen meg olyan tömören a forrásnyelvi szó, és csak körülírással tudja a potenciális célnyelvi olvasó számára érzékeltetni a jelentését (nincs a célnyelvben adekvát, egyenértékű állandósult lexéma).

Az *ajtó* című műben találtam jelzős összetett szavakat, amik bár nem az ünnepnapokra utalnak, de időszakokkal, időegységekkel kapcsolatosak.

7. „Emerenc *világéletében* olyan volt, mint egy uralkodó” (Az ajtó: 221)

8. „*Od té doby, co je na světě*, počínala si Emerence jako panovnice” (Dveře: 223)

9. „Emerenc war zu *Lebzeiten* wie eine Herrscherin” (Die Tür: 237)

10. „hogy *templomidőben* itt találjam” (Az ajtó: 140)

11. „*abych v době, když chodívám do kostela*, ji našla zde” (Dveře: 142)

12. „*dass ich auf meinem Kirchengang* ihr begegnem sollte” (Die Tür: 150)

A fordításból kiemelt példák arra utalnak, hogy a népek másképp fogták fel és tagolták a valóságot, illetve a tényszerű valóság lexikailag, nyelvtanilag másképp csapódott le a nyelvekben. Már Humboldt óta ismert tény, hogy a nyelvben benne foglaltatik a nép világképe, a nyelv meghatározza a valóságglátást (Humboldt 1907, Sapir 1956, Banczerowski 1999). A magyar nép fontosnak tartotta, hogy az *életében*, *egész életében* vagy *mindig* kifejezést metaforaként használja, míg a példaként felhozott *világéletében* (7.) kifejezést a cseh fordító a jelentés-összetevőire bontotta, így lett 'attól az időszaktól fogva, hogy a világon van' (8.). A német célnyelvi szövegben megjelenik az *élet* (*Leben*) szó (9.), akár a magyar forrásnyelvi szövegben,

a cseh célnyelvi szövegből viszont hiányzik (*život*). A cseh (*svět*) és a magyar nyelv a *világ* lexémát használja. Az *idő* (*Zeit*) kifejezés csak a német nyelvben jelenik meg.

Az eltérő szóalkotás nemcsak a világlátásban keresendő, hanem az irodalom lényegében is, hiszen a szerzők gyakran kreatív, „eredeti” kifejezést használnak találékonyságukat nyomatékosítására és a nyelv potenciális szóalkotási potenciáljának határait feszegetik. Ez alátámaszthatja az adott nyelv világlátásra visszavezethető szógazdagságát is (mely kifejezéseknek alakultak ki bokrosabb asszociációi), másrészt a fordítót is vezérelhetik explicitáló vagy kreativitást célzó igyekezetek.

A *templomidőben* kifejezés (10.) nem jelez pontos időpontot, és tömör, sűrített módon utal egy bizonyos időszakra. A fordító viszont a célnyelvi olvasó számára útmutatást ad, felvilágosít, magyaráz, és úgy fejezi ki: 'abban az időszakban, amikor templomba járok' (11.). A német példában az *auf meinem Kirchgang* (12.) szintagma jelentése 'templomba menésem/járásom' (az *auf* közben/alatt jelentéssel). Az *idő* nyelvi nem jelenik meg szintagmában, csak áttételesen: minden emberi cselekvés, így a templomba járás is mindig időben zajlik.

Vegyük szemügyre a fordításokat! A forrásnyelvi összetett szavak helyett a célnyelvben több lexémát találunk, hiszen „a fordítás mindig magyarázat, értelmezés, interpretáció...” „A fordítás olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette.” (Klaudy 1999: 5).

Mivel a célnyelvben nincsen azonos nyelvi szinten álló lexéma, a fordító felbontja a forrásnyelvi kifejezést. Blum-Kulka feltételezése szerint „a fordítás során megváltozik a forrásnyelvi szöveg explicit vagy implicit jelentéspotenciálja” (Blum-Kulka 1986: 18), azaz gazdagodhat és szegényedhet. Esetünkben nem beszélhetünk a célnyelvi szókinccs gazdagodásáról vagy szegényesedéséről, csupán a metaforikus tömörségű stílus lett a fordításban hétköznapibb. Nem jött létre explicitebb célnyelvi szöveg, a célnyelvi olvasó nem kap többletjelentést, csupán funkcionális felbontás történt: a tömörített, sűrített jelentés helyébe jelentésegységeire bontott célnyelvi megoldás lépett (Levy 1965). A grammatikai felbontás támasztja alá azt a tényt, hogy „gyakoribb művelet a fordításban a konkretizálás, betoldás, felbontás, mint a generalizálás, kihagyás, összevonás” (Klaudy 1999: 16).

A tanulmányomban tárgyalt magyar ünnepnapok eredetéről és szóképzéséről összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy jelentős szláv hatásra keletkeztek – a *szerda*, *csütörtök*, *péntek*, *szombat* lexémákat a szláv nyelvből vettük át (a *szombat* is szláv jövevényszó – az említett szláv szavak görög-bizánci eredetűek, a *szombat* végső forrása a héber *sabbat*), a német kifejezésekre pedig leginkább a latin nyelv hatott. A nyelvi, kulturális kölcsönhatások etimológiailag bizonyítottak, és a szóösszetételek tekintetében is találunk tükörfordításokat, kölcsönzéseket. A magyar és a német nyelvre a szóösszetétel jellemző, a csehre a jelzős szó szerkezetek.

3 A gazdasági, politikai világ időszakainak jelzői

A második csoportban a gazdasági és a politikai világ napjainak jelzőivel (*véres vasárnap*, *fekete péntek stb.*) foglalkozom. Az angol nyelvből kiindult megnevezések az általam kutatót nyelvekbe fordítás révén kerültek.

3.1 Véres vasárnap

1972. január 30-án zajlott a *véres vasárnap*, amikor a brit hadsereg katonái lőtték az ír tüntetőket Észak-Írországban, és az esemény minden általam kutatott nyelvben az angol *Bloody Sunday* tükörfordításaként jelenik meg. A jelző és a jelzett szó jelentése egyértelmű, fordítása nem ütközik akadályokba, és a fordításokban nem is fedezünk fel az eredetitől eltérő különbségeket.

A jelzős szerkezet cseh fordítása a *Krvavá neděle*, németül pedig a *Blutsonntag* alak jelenik meg. Különbség továbbra is a nyelvek különböző preferált szóképzésében figyelhető meg. Azonban a magyar, akár csak a cseh nyelvben jelzős szintagma jelenik meg (nem összetett szót használ, mint a lexikalizálódott ünnepnepok esetében), a német pedig ismét összetett szóként fordítja, melyen belül ismét nem történik szám-, nem- és esetbeli egyeztetés.

3.2 Fekete péntek – a világgazdasági válság

Nem ilyen egyszerű viszont a fordítók helyzete más jelentős időszakok fordítása esetében. Az angol nyelvből fordítónak nagyon körültekintőnek kell lennie, hogy lefordítsa az angolul is több módon megjelenő kifejezést: *Wall Street Crash of 1929*, *'29 Crash*, *Crash of 1929*, *the Great Crash of 1929*, *the Great Crash of October 1929*, *the Great Wall Street Crash of 1929*, *1929 Great Crash*, *Great Crash* (Wikip: WSC). A kifejezés a világ legnagyobb tőzsdekrachjaként (árfolyamzuhanás, hitelválság, jelentős exportvisszaesés) emlegetett eseményből ered, ami 1929-ben történt New York-ban.

A magyar nyelvhasználatban az esemény *fekete péntek* néven terjedt el. Vegyük szemügyre, milyen nehézségekkel áll szemben a fordító. Nem fordíthatja le a *Great Crash* szókapcsolatot úgy, hogy 'nagy csőd', ha a szövegelményekben nem utaltunk valamilyen módon az említett gazdasági eseményre. A *Wall Street Crash* tükörfordítása, a 'Wall Street-i csőd' sem utal minden magyar ember számára a világ legnagyobb válságára, illetve New York, Amerika és a világ egyik legnagyobb pénzügyi központjára, a Wall Streetre, mert nem minden magyar anyanyelvű ember fejében hívja elő ugyanazokat az asszociációkat, mint egy angolszászban. Az angol a nap megnevezése nélkül vagy több nappal (*Black Thursday*, *Monday*, *Thursday*), évvel (1929) és hónappal (October) utal a hosszan húzódó válság kezdetére, a magyar nyelvhasználó egyetlen nap jelzős (*fekete péntek*) elnevezésével, de tágabb jelentésben használja.

Az *1929-es világgazdasági válság* és a *fekete péntek* kifejezések között az a különbség, hogy több éves folyamatot egyetlen nappal helyettesítünk. Az idő (*péntek* év helyett) és a helyszín (Wall Street New York, Amerika, vagy a tőzsde helyett) esetében is metonimikus kapcsolatot fedezhetünk fel, hiszen az egyik entitást egy másik helyettesít (Kövecses 2005: 148).

A válsággal több nap is kapcsolatos, és az angolszász országokban a magyarral ellentétben *fekete csütörtökként* emlegetik, ugyanis a válság már 1929. október 24-én, csütörtökön elindult, de csak október 25-én, pénteken gyűrűzött Európába (az időeltolódás és a tőzsdenyitások miatt), ahol ezért *fekete péntek* megoldás terjedt el. Tehát ami *fekete csütörtök* Amerika számára, az *fekete péntek* Európa számára. *Fekete csütörtök* a New-York-i tőzsdén, *fekete péntek* Európában. A *fekete csütörtök* indította el az 1929-1933-as gazdasági világválságot (világgazdasági válságot).

A csehek számukra érthető módon fordították a Wall Street-i csődöt: a *Krach na newyorské burze* (Wikip:KNY), azaz 'Csőd a New York-i tőzsdén', tehát metonímiát alkalmaznak: a Wall Street helyett New York áll, és a kifejezést kiegészítik a börze/tőzsde szóval, viszont az időre (napra, hónapra, évre) nem történik utalás.

Németül az esemény *Schwarzer Donnerstag* jelzős szintagmaként terjedt el, nyomatékos utalással az amerikai tőzsdekrach kezdőnapjára (Wikip:SD). Létezik németül *Schwarzer Freitag* kifejezés is, de jelentése sokkal tágabb, és mindennemű gazdasági válságot jelöl, pl. 1873 Bécsi Börzekrach és a 1927 Berlieni Börzekrach is *fekete péntek* néven terjedt el, aminek még tágabb a jelentése: rossz nap. (A színszimbolikából tudjuk, hogy a fekete szín negatív előjelet kölcsönöz a jelzett szavaknak. A kifejezés a római-antik hagyományból ered, ahol a *dies ater* szerencsétlen, sötét, nyomasztó, fekete napot jelent, amit aztán a modern időkben a hét napjainak neveivel együtt emlegetnek. Magyarul a *fekete betűs ünnep* szókapcsolat is elterjedt.)

A *fekete csütörtök* és a *fekete péntek* következménye az *1929-es világválság* és *Nagy gazdasági világválság*, csehül *Velká hospodářská krize* ('nagy gazdasági válság'), illetve *Světová hospodářská krize* ('világgazdasági válság') néven terjedt el. A német nyelvhasználó ezt a *Weltwirtschaftskrise* ('világgazdasági válság') többszörösen összetett szóban fejezi ki.

(A fordítás során ügyelni kell arra, hogy *fekete péntek*, vagyis *Black Friday* néven más esemény is történt, és ez a szókapcsolat egy angolnak a Hálaadás utáni első napot juttatja eszébe, ami az Államokban a karácsonyi szezon első napja, amikor óriási árleszállítások várják a vevőket, és sokan szabadnapot vesznek ki erre a napra. Ilyenkor nagy forgalmi dugók alakulnak ki, ezért nevezték el a rendőrök a napot *fekete pénteknek*.) (Wikip:BF).

Fordítás során a fordító igyekezzen megkönnyíteni a célnyelvi befogadó értelmezési nehézségeit, és a célnyelven elterjedt formákat használja, hogy a befogadó mentális lexikonjában a szükséges asszociációkat hívja elő.

3.3 Bársonyos forradalom, Röhm-Putsch, D-Day

További fordítási kérdéseket vetnek fel a jelzős előtagú történelmi események (forradalmak, puccsok, napok) elnevezései a különböző nyelvekben.

Bársonyos forradalom: Ha a csehszlovák eseményekről esik szó, akkor az 1989-es rendszerváltás esetében a *bársonyos forradalom* elnevezést használjuk. Az 1989-es rendszerváltás cseh elnevezése ugyanis *sametová revoluce* ('bársonyos forradalom'), szlovákul *nežná revolúcia* ('gyengéd forradalom'). A szintagmákban szereplő jelzők arra utalnak, hogy az esemény erőszakmentesen zajlott, és a kommunizmus, az egypartti diktatúra megdöntése nem követelt emberéletet. A csehszlovák eseményekre németül is a *Samtene Revolution* ('bársonyos forradalom') kifejezés terjedt el.

Röhm-Putsch (1934. június 29-30) néven híresült el egy puccs, amit magyarra *Hosszú kések éjszakája* néven fordítunk, mivel a német köznyelvben *die Nacht der langen Messer* néven terjedt el (Hitler parancsára elfogatták és meggyilkolták az SA állományának egy részét és vezetőjüket, Ernst Röhm). A puccsnak csehül is a forrásnyelvi kifejezés köznyelvi alakjának tükörfordítása honosodott meg: *Noc dlouhých nožíř*.

A második világháború egyik legfontosabb hadművelete a *D-day* (1944. június 16.) – több elképzelés létezik, mi a „D” rövidítése *Day Day*, *Decision Day*, *Delivery Day*,

Deliverance Day, Doomsday, Debarkation Day. Magyarul tükörfordításban használjuk a Normandiai partraszállásra és az Overlord-hadműveletre utaló napot, németül viszont a nap lexémát nem fordították le, és *D-Dayként* említik a német szövegkontextusban. Csehül a *Den D* tükörfordítást alkalmazzák, fordított szórenddel, kötőjel nélkül.

4 Összefoglalás

Hipotézisem, miszerint a lexikalizálódott szókapcsolatokban az indoeurópai nyelvek közül a cseh analitikus, a német viszont szintetikus, beigazolódott. A felsorolt példák alapján nyilvánvaló, hogy a német nyelvben a szóösszetétel, a cseh nyelvben a szintagmatikus szerkezet elterjedtebb. A magyar és a német nyelvnek a szintetikus, azaz tömörítő, jelentéssűrítő tulajdonságai vannak túlsúlyban, a cseh nyelv viszont analitikusabb, és a jelzős szó szerkezeteket részesíti előnyben.

Ha magyar nyelvről indoeurópai nyelvre fordítunk, kötelező átváltási műveleteket kell végrehajtanunk. Kötelező explicitáció például a grammatikai nemmel való kiegészítés, illetve ragozott formában a jelzős szintagma mindkét tagján a todalékokkal történő kiegészítés. „Az indoeurópai nyelvekre való fordításkor tehát a magyar szövegek kötelezően és automatikusan konkretizálódnak, és ezzel explicitabbakká válnak.” (Klaudy 1999: 9) Az explicitáció oka abban keresendő, hogy a magyar nyelvben a jelző és a jelzett szó között nincs semmiféle összetartozási jelölés. „Alakja szerint a minőség- és mennyiségjelző ragozási todalékot (pontosabban többesjelet és ragot), továbbá névutót e minőségében nem kap, ehelyett a jelzett szó előtti szórendi helye jellemzi, továbbá (jórészt) hangsúlyos volta” (Imre 1962: 261).

A német nyelv példáin az összetett szavakon utótag szerinti nembeli egyeztetés nem történt (pl. Palmsonntag), míg a cseh nyelv esetében, szókapcsolatról lévén szó, pl. a *Květná neděle* szintagmatikus viszonyban a jelző a főnév neméhez igazodik.

Fontos szempont az ünnepnapi és történelmi események fordítása során, hogy a fordító a célnyelvi olvasók által ismert formákhoz folyamodjon, és az adekvát percepció biztosítása érdekében tartsa szem előtt a célnyelvi olvasó háttérismereteit. Magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetén a célnyelvben használt kifejezést használja, és ne alkosson saját, kreatív megoldásokat.

A fordítástudományban több neves tudós munkásságában központi helyen szerepel a célnyelvi olvasó előtérbe helyezése.

Nida (1964) megalkotta a formális ekvivalencia fogalmát, miszerint a fordítás őrizze meg a forrásnyelv sajátosságait, a célnyelvi nyelvközönségnek rálátása legyen, hogyan használja a forrásnyelvi nyelvközösség a forrásnyelvi formát, de lássa el magyarázattal, lábjegyzettel. Másik fogalma, a dinamikus (funkcionális) ekvivalencia pedig ennek az ellenkezőjét hirdeti. Az a cél, hogy a célnyelvi közösség ugyanúgy reagáljon a megnyilatkozásra, mint a forrásnyelvi közösség tette.

Reiss-Vermeer (1984) hasonlóan vélekedett a fordítás és a célnyelvi szöveg kapcsolatáról: a fordító feladata, hogy a célnyelvi közösség számára hozzon létre szöveget, amely a célnyelvi kultúrában betöltse funkcióját, célját. Toury (1980) a cél és a funkció helyett új fogalmat vezetett be, a „célnyelvi elfogadhatóságot”, és ugyanazt vallotta: a fordításnak a célnyelvben kell funkcionálnia.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a lexikalizálódott szóösszetételek esetében főként az adott nyelv szóképzési hagyományai a meghatározóak abban, hogy összetett

szóval vagy jelzős szó szerkezettel fejezzük ki az egyes nyelvben egy adott napot. Fordítás során a prioritás a célnyelvi olvasó, de összehasonlító, tényfeltáró vagy ismeretterjesztő munka esetében ajánlott a forrásnyelvi kifejezés megadása is.

Irodalom

- Bárczi, G. 1975. A magyar nyelv jelleme. *Magyar Nyelv* 71. évf. 3. szám. 257-268.
- Banczerowski, J. 1999. A világ nyelvi képe mint a szemantikai kutatások tárgya. *Magyar Nyelv* 95. évf. 2. szám, 188-194.
- Blum-Kulka, S. 1986. Shifts of cohesion and coherence in translation. In: House, J., Blum-Kulka, S. (szerk.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr. 17-35.
- Humboldt, W. 1907. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Gesammelte Schriften*. Berlin.
- Imre, S. 1962. A minőség- és mennyiségjelző. In: Tompa J. (szerk.) *A mai magyar nyelv rendszere II*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 260-285.
- Klaudy, K. 1999. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 1. évf. 2. szám, 5-21.
- Klaudy, K. 2007. Jelentésfelbontás és jelentésszervezés a fordításban és a kétnyelvű szótárakban. In: *Nyelv és fordítás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kövecses, Z. 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex.
- Levý, J. 1965. Will Translation Theory be of Use to Translators. In: Italaander, Rolf (ed.) *Übersetzen. Verträge und Beiträge vom Internationalen Kongress in Hamburg 1965*. Frankfurt am Main: Atheneum Verlag. 77-82.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved a Bible translating*. Leiden: Brill.
- Reiss, K., Vermeer, J. H. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Linguistische Arbeiten 147*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sapir, E. 1956. *Selected Writings in Culture, Language, and Personality*. Berkley: University of California Press.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Wall Street Crash. Elérhető: http://en.wikipedia.org/wiki/Wall_Street_Crash_of_1929 (Wikip:WSC), http://cs.wikipedia.org/wiki/Krach_na_newyorsk%C3%A9_burze (Wikip:KNY)
- Fekete csütörtök. Elérhető: http://de.wikipedia.org/wiki/Schwarzer_Donnerstag (Wikip:SD), http://de.wikipedia.org/wiki/Schwarzer_Freitag (Wikip: WSC)

Források

- Cseh–magyar szótár*. 1960. Dobossy László (szerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 2003. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. 5. überarbeitete Auflage. Röv: D.
- Duden 7. Das Herkunftswörterbuch*. 1984. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Zaicz Gábor (főszerk). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Magyar–német nagyszótár*. 1998. Halász Előd, Földes Csaba, Uzonyi Pál (szerk). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szabó, M. 2008. *Az ajtó*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szabóová, M. 2004. *Dvěře*. Praha: Academia. Fordította: Anna Valentová.
- Szabó, M. *Die Tür*. 1990. Berlin: Verlag Volk und Welt. Fordította: Vera Thies.

Kettős modalitású kétnyelvűség. Kontaktusjelenségek szociolingvisztikai vizsgálata siketeknél¹

Rácz Szilárd

PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola
racszi@gmail.com

Kivonat: A tanulmányban a kettős modalitású kétnyelvűség néhány kérdését járom körbe. Elsőként bemutatom a siketek kétnyelvűségének főbb jellemzőit. Kitérek a szakirodalomnak a jelnyelvi–hangzó nyelvi kontaktusváltozatok leírásához kapcsolódó főbb megállapításaira, s áttekintem a kontaktusba lépő nyelvek megjelenési formáit. Ezt követően bemutatom a témában végzett előtanulmányom eredményeit. A kísérletben egy siket személy nyelvprodukciónak vizsgáltam. Az adatközlő egy történetet mesélt el, melyet kamerával rögzítettem és elemeztem. A fő kérdésem az volt, hogy mennyiben mutatható ki a jelelés során a magyar nyelv hatása, attól függően, hogy a partner siket vagy halló. Megállapítható, hogy a halló partnernek címzett üzenetben használt jelelés erősebben kötődik a magyar nyelvhez. Továbbá megvizsgáltam, hogy a kettős modalitású nyelvprodukciónak során miként kapcsolódnak a két nyelv elemei egymáshoz. A feldolgozott adatok alapján az egyik legjellemzőbb jelenség az úgynevezett kódvegyítés volt, mely a két nyelv elemeinek szimultán megjelenését jelenti szemben a szekvenciális jellegű kódváltással.

1 Bevezetés

A siket közösségekben használt jelnyelveket az 1960-as évek óta kutatják. Néhány jelnyelv rendszerét már korábban leírták (pl. amerikai vagy brit jelnyelv). Azonban olyan jelnyelvek esetében, mint a magyar, amelyet az elmúlt 10-15 évben kezdtek kutatni, még számos jelenség feltáratlan. Noha tudjuk, hogy a magyar jelnyelv a magyartól független nyelvtani rendszerrel rendelkező emberi nyelv, a magyar nyelvhez való viszonyáról még bizonytalan ismereteink vannak. E viszony tisztázása különösen fontos. A mai napig élő általános tévhit, hogy a jelnyelv a hangzó nyelv jelekkel való kifejezése. A két nyelv kapcsolatának jobb megértése hozzájárulhat e tévhitek felszámolásához.

Az alábbiakban egy elméleti kitérő után ismertetem a témában végzett előtanulmányomat, melyben egy siket személy hangzó és jelnyelvi kétnyelvű nyelvprodukciónak vizsgáltam a nyelvi kontaktusok felől. Célom elsőként a szakirodalomban leírt jelenségek számbavétele volt. Továbbá hazai körülményekre alkalmazott módszertan híján az előtanulmányban leírtak úgy tekintendőek, mint a

¹ Ezúton szeretnék köszönetet mondani Dr. Szabó Mária Helgának az adatok feldolgozásában, Csömör Károlynak a terepmunkában való közreműködéséért. A kutatáshoz felhasznált külföldi szakirodalomhoz a Magyar Fejlesztési Bank Mentor Ösztöndíj Programjának segítségével jutottam hozzá.

módszertani lépések feltérképezésére tett kísérlet. A dolgozatot e kísérlet tanulságaival és a további kutatási lépések felvázolásával zárom.

2 A siketek kétnyelvősége

A kétnyelvőség funkcionális meghatározását alapul véve (Grosjean 1992a: 51, magyarul Bartha 1999: 40) a siketek kétnyelvősége azt jelenti, hogy a mindennapokban egy jelnyelvet és egy hangzó nyelvet rendszeresen használnak. Ez a megállapítás azt is magában hordozza, hogy a siket embereket nyelvészeti-antropológiai nézőpontból, mint a nyelvközösség tagját határozzuk meg (Bartha és Hattayár 2002). A jelelő siketek kétnyelvősége több szempontból eltér a halló nyelvhasználókéétól. Főként ezekre a különbségekre koncentrálni szeretnék mutatóként Grosjean (1992b és 2008) nyomán a fontosabb jellemzőket.

A siketek kétnyelvősége a kisebbségi kétnyelvőség egy este. A magyarországi közösség létszáma hozzávetőlegesen 30-40 ezer fő (Bartha et al. 2006: 852). A siketeket hazánkban hivatalosan csak fogyatékos személyként tartják számon, a közösséget sem hivatalosan, sem a köztudatban nem tekintik nyelvi kisebbségnek, a magyar jelnyelvet nyelvként még nem ismerték el. A közösségben, más magyarországi kisebbségekkel ellentétben nem zajlik nyelvcsere. Mivel a hallás hiánya tartós állapot, a siketeknek mindig szükségük lesz a kisebbségi nyelvükre (Hattayár 2004).

A nyelvhasználókat rendkívül nagy diverzitás jellemzi, mivel a siket kétnyelvűek nyelveiket különböző mértékben tudják elsajátítani. Az auditív ingerek részleges vagy teljes hiánya miatt a hangzó nyelvhez csak részben férnek hozzá, s ilyen módon nem tud kiépülni beszélt és írott nyelvű kompetenciájuk. Ennek kialakításában a nálunk is érvényben lévő hangzó nyelv alapú oktatási rendszer sok esetben nem bizonyul hatékonynak (Bartha et al. 2006). Jelnyelvi kompetenciájuk szintén nagy eltéréseket mutat. A populáció 10%-a siket szülőktől származik, akik első nyelvként tanulják a jelnyelvet, 90%-uk azonban később, esetleg csak az iskolában tanulja a jelelést más siket osztálytársától (uo.).

A nyelvhasználati mintázatokat a nyelvek eltérő modalitása teszi még összetettebbé. A magyar nyelv auditív csatornán keresztül közvetítődik, s a hangképző szervek segítségével artikulálódik. A magyar jelnyelv vizuális modalitású, létrejöttében a kezek, az arc, a test mozdulatai, észlelésében pedig a szemek játszanak fontos szerepet. Ennek legfontosabb következménye, hogy a nyelvi megnyilatkozás (jelelés és beszéd) egyidejűleg mindkét nyelven megvalósulhat, szemben a hangzó nyelvek jellemzően szekvenciális kapcsolódásaival.

A kétnyelvűek nyelvi viselkedésének megértését segíti a nyelvi mód (*language mode*) leírása. A nyelvi mód a kétnyelvű nyelveinek és a nyelvfeldolgozó mechanizmusoknak az aktivációs szintje az idő egy adott pontján (Grosjean 2008: 39).ⁱⁱ A kétnyelvűek többségi egynyelvű környezetben igyekeznek igazodni az egynyelvű normához, jellemzően nem keverik a két nyelvet. Ekkor a nyelvhasználati kontinuum egynyelvű végén vannak, s az egyik nyelvük aktív. Kétnyelvűek között teljesen természetes a nyelvek keverése, témától, partnertől, nyelvhasználati szintértől függően. Ekkor mindkét nyelv aktív. A siketek hallók között jellemzően a hangzó

ⁱⁱ Fordítás az angol eredetiből: R.Sz.

nyelvet használják. A másik eshetőség, hogy siketekkel vagy jelelni tudó hallókkal kommunikálnak, ez esetben jellemzően a két nyelvet különböző mértékben keverik. S bár elvileg létezik jelnyelvi egynyelvű kommunikáció (főként két vagy több jelnyelv domináns siket között), mivel nincs jelnyelvi egynyelvű siket, ezért a hangzó nyelv jelenlétével egy ilyen nyelvhasználati helyzetben is nagyobb eséllyel lehet számolni (Grosjean 2008: 226).

3 Jelnyelvi kontaktusvizsgálatok: irányvonalak és vizsgálati kérdések

A siket közösségeket jellemző nyelvi kontaktusokat korábban főként az amerikai és a brit jelnyelv példáján vizsgálták. Az elmúlt években gyakran olvasható *kéttős modalitású kétnyelvűség (bimodal bilingualism)* megnevezés elsősorban pszicholingvisztikai munkákban jelenik meg, melyek főként halló–siket interakciók során vizsgálják a jelnyelv és a hangzó nyelv egymásra hatását (Bishop és Hicks 2005, Emmorey et al. 2005). A két nyelv egyidejű használata során létrejövő kontaktusokat Emmorey kódvegyítésnek (*code-blending*) nevezi (Emmorey et al. 2005: 666).

A legátfogóbb kontaktológiai modellt Lucas és Valli 1992-es munkájában találjuk. A szerzőpáros különbséget tesz jelnyelv–jelnyelv és jelnyelv–hangzó nyelv kapcsolata között. Míg az elsónél főként a hangzó nyelvekben ismert kontaktusjelenségek mutathatók ki (pl. kódváltás, kölcsönzés), addig az utóbbi esetben jóval több egyedi jelenséget is találunk. Ilyen például az általuk kontaktusjelelésnek (*contact signing*) nevezett változat, amelyet siketek jellemzően halló jelelőkkel szemben használnak (Lucas és Valli 1992: 26).

Ezt a hangzó nyelv logikája alapján használt jelelést már korábbi munkák is tárgyalják. Elsőként pidzsinként tűnik fel a szakirodalomban (Woodward 1973). Redukált hangzó és jelnyelvi szerkezetekkel jellemzik, s megállapítják, hogy ennek a változatnak nincs anyanyelvi használója. Ugyanakkor további vizsgálatok rámutatnak arra, hogy szerkezetei bonyolultabbak, s használata siket–halló interakció során inkább valamilyen kétnyelvű beszédstratégiához hasonlítható (Reilly és McIntire 1980; Cockely 1983). Lucas és Valli a kontaktusjelelés fogalommal azt jelzi, hogy ez a változat egy egyedi, hibrid forma, amelyben nem lehet és nem is kell feltétlenül megállapítani bázis-és vendégnyelvet, mivel morfológiai, szintaktikai szinten mindkét nyelv rendkívül változatos módon van jelen (Romaine 1989: 68; Auer 2000). Mindezen vizsgálódások rámutattak tehát arra, hogy hangzó nyelv és jelnyelv két végpontja csupán egy kontínuumnak, melyben a kontaktushelyzettől függően többféle változat jöhet létre (lásd még Lucas 2000; Ann 2001).

4 A kontaktusba lépő nyelvek

A siketekkel való kommunikáció, ill. a siketektől főként az oktatásban elvárt kommunikáció lehet a beszélt hangzó nyelv és az írott hangzó nyelv. Továbbá egyes országok oktatási intézményeiben használnak jelelt nyelveket, az USA-ban pl. a jelelt angolt, amely az angol nyelv manuális reprezentációja. Az angol szintaxist követve a jelnyelvi jelekhez főként funkciószókat társítva morfémáról morfémára jelelik le az

angol nyelvet. Ezt Davis és Supalla terminológiájában másodlagos jelelési rendszernek is nevezhetjük (Davis és Supalla 1995: 84), Grosjean (2008: 222) viszont e jelenséget a hangzó nyelv vizuális modalitású megjelenítésének nevezi. Formális szempontból ez a kategória találóbbnak tűnik, bár nem teljesen pontos, hiszen ez a változat is tartalmaz jelnyelvi jeleket. Magyarországon az oktatási rendszerben nem használatos ez a jelelési forma, tapasztalat szerint természetes interakció során sem jellemző.

Egyedi rendszernek tekinthető az ujj-abc is. A hangzó nyelv betűinek megjelenítése egy különleges kód: egy másodlagos jelrendszer, az írás kezekkel való megjelenítése. Az ujj-abc a jelnyelvhasználat során is megjelenik, többnyire tulajdonnevek, ismeretlen fogalmak jelölésére használják, s különböző mértékben beépülhet a jelnyelvek rendszerébe is. Egy szó kezdőbetűjéből kifejlődhet egy konvencionális jelnyelvi jel (Lucas és Valli 1992: 43).

A kontaktusba lépő másik nyelv a jelnyelv, melyet leginkább anyanyelvi jelelők (tehát főként siketek) használnak egymás között. A hallókkal szemben használt kontaktusváltozat a két nyelv közti skálán különböző ponton helyezkedhet el, attól függően, hogy a jelelés mennyire kötődik a hangzó nyelvhez.

A hangzó nyelv jelenlétét részben le lehet vezetni a modalitásból fakadó szervezőelvek eltéréseiből. A jelnyelvek a vizuális modalitás révén, rendkívül gazdaságosan, számos elemet egyidejűleg jelenítenek meg. Kimutatták, hogy az amerikai jelnyelvi megnyilatkozás kb. 50%-kal rövidebb időt igényel, mint a manuális angol használata (Wilbur 2003). A kontaktusjelelés is a hangzó nyelv szórendjét követi, s kevésbé él a mimika nyelvtani funkcióival. Tehát a szimultaneitás érvényesülése szerinti összehasonlítás is segíthet eldönteni, hogy jelnyelvet vagy kontaktusjelelést alkalmaz-e egy siket nyelvhasználó (Reilly és McIntire 1980; Lucas és Valli 1992).

Egy másik fontos elem a szájkép, ill. artikuláció. A jelnyelvekben számos esetben megjelenik a jelnyelvi jellel párhuzamosan a hangzó nyelvi szó artikulációja, hanggal vagy hang nélkül (többek között innen a téves „jelbeszéd” elnevezés). Ez azonban nem szükséges része a jelnyelvnek, inkább a kontaktusok eredménye. Siketek között személyes megfigyelésem szerint kevésbé jellemző.

5 A vizsgálati anyag és módszer

5.1 A kísérleti helyzet

A doktori kutatásom előtanulmányának szánt vizsgálatban arra voltam kíváncsi, hogy a kommunikációs partnerektől függően megjelennek-e a jelnyelv mellett a hangzó nyelvhez kötött kevert változatok, illetve miként érvényesül a hangzó nyelv hatása a jelelés során.

A kísérlethez egy jelnyelv domináns adatközlőt választottam, akiről személyes ismeretség révén tudtam, hogy siket családból származik, erősen kötődik a közösséghez, és jelnyelvi kompetenciája erősebb, mint a magyar nyelvi. Ezeket az információkat a nyelvismeretéről és nyelvhasználati szokásairól kitöltött kérdőív is megerősítette.

Ebben az első kísérletben megpróbáltam alkalmazni Grosjean bostoni és bázeli tanulmányainak módszerét (Grosjean 2008: 67-75). Olyan fiktív partnereket

alkalmaztam, akikkel kapcsolatban siketeknek jellemzően van valamilyen személyes élményük. A címzettek tehát nem voltak jelen, de az adatközlő fontos információkat kapott róluk (pl. életrajzi adatok), melyek alapján a nyelvhasználati vonásaikra, attitűdjeikre következtetni lehet. Ezek segíthettek az adatközlőnek megnyilatkozásai szervezésében. A kísérlet során az instrukciókat az adatközlővel jó kapcsolatban lévő terepmunkás jelnyelven közvetítette.

Ezek segíthettek az adatközlőnek megnyilatkozásai szervezésében. Abból indultam ki, hogy a négy különböző partner eltérő stratégiára ösztönzi az adatközlőt.

P1: Erős, jelnyelv domináns siket kommunikációs partner, aki várhatóan a siketek körében jellemző magyar jelnyelvet használja

P2: Halló családból származó, magyar nyelv domináns ún. „gyenge” siket, aki megérti a jelelést, de jellemzően valamilyen hangzó nyelvhez kötött köztes kódot használ

P3: Halló tolmács, aki néhány éve dolgozik a szakmában. A tolmácsok többnyire szintén kontaktkódot használnak, megértik a jelnyelvet, de a velük való interakció során siketek nem feltétlenül úgy jelelnek, mint más sikettel

P4: Halló gyógypedagógus, aki nemrég végezte el a középfokú jelnyelvtanfolyamot

A kísérlet során az instrukciókat az adatközlővel jó kapcsolatban lévő terepmunkás jelnyelven közvetítette. Az adatközlőnek a számára levetített rajzfilmek történetét kellett továbbítani az általunk bemutatott személyeknek videóüzenet formájában. Az elbeszélést kamerával rögzítettük.

A címzettek sorrendjét tekintve a következő alapösszefüggést vártam: P1-es esetben láthatunk majd magyar jelnyelvet, és P4 felé haladva egyre több hangzó nyelvi elem jelenik meg. A P4-es változat lesz a leginkább hangzó nyelvhez kötött jelelés.

5.2 A felmerülő módszertani problémák és hatásuk az elemzésre

Az adatok feldolgozása során több módszertani probléma is felmerült. Amint azzal számolni lehetett, az egyszerűség kedvéért használt fiktív partnerekkel szemben az adatközlő nyelvhasználata sokkal homogénebb volt. A legnagyobb különbséget a P1-es és a P4-es felvétel között vártam. Ezért döntöttem úgy, hogy egy előtanulmány szintjén elegendő a kontínuum két széléként jelölt felvételek összehasonlítása.

A nyelvi adatok szegmentálásához és értelmezéséhez el kellett készíteni a felvételek transzkriptjét. Főként Mongyi és Szabó (2004) kötetében leírtak alapján kezdtem munkához. A felvételeket a *Virtual Dub* program 1.7.7-es verziójával vetítettem le, s kockáról kockára elemeztem. Az elemzés során többször fordultam az elérhető jelnyelvi szótárakhoz (Lancz és Berbeco 1999, www.hallatlan.hu), továbbá sokat segítettek Dr. Szabó Mária Helga javaslatai is. Az előállt korpuszban azonban még mindig maradtak hiányosságok, illetve bizonyos átírási formák jelölését sem tudtuk minden esetben következetesen ábrázolni.

A P1-es felvétel 4,5 percéből 2 percnyi adatot sikerült egyeztetve ábrázolnunk. A P4-es átírása könnyebbnek bizonyult, ott az eleve hosszabbra sikerült felvételtől (közel 8 perc) 4 percet írtunk át. A számszerű összevetéseknél ezért mindkét anyagból az első 2 percet vettem össze, egyes nyelvi jelenségek bemutatására azonban a P4-es második 2 percéből is hozok példákat.

A fent leírtak nagy mértékben meghatározták az elemzési lehetőségeket. A hangzó nyelvi hatást elsőként a szembetűnő artikuláció funkciójában és a jelekhez való viszonyában tudtam megragadni. Másrészt az eltérő modalitású rendszerek közti kontaktusokra kerestem további jellemzőket. Mindebből következik, hogy csak a legszembetűnőbb jelenségeket választottam az itteni elemzés tárgyául, s területi okokból is csupán néhány szemléletes példa bemutatásra szorítkozom.

6 Eredmények és értelmezések

6.1. A kódhasználat a partnerek függvényében

A hangzó nyelvhez kötött jelelés meghatározásánál elsőként a szakirodalmon túl a hétköznapi tapasztalat alapján is ismert különbséget vettem alapul: a siket partner esetében az adatközlő kevesebb artikulációt használ. Az összehasonlított 2 perces mintákban azt vizsgáltam, hogy hány elkülöníthető jelet követ teljes vagy részleges artikulációs kép (1. táblázat).

Partner	P1	P4
Teljes artikulációs kép	43	66
Részleges artikulációs kép	15	8
Összesen	58	74 (+7 =81)

1. táblázat. Az artikulációs képek száma a két mintában

A jelnyelvi és hangzó nyelvi fogalmak sokszor nem egyeznek, ez az összetett szavak esetében okozhat problémát. Ezeket az elemzésnél egy egységnek vettem. P4 esetében néhány elemnél felismertem ugyan, de nem tudtam egyértelműen beazonosítani a szájképet. Ezt jelzi a zárójelben a 7-es szám.

A táblázatból kiderül, hogy a halló partnernek küldött üzenetben (P4-es minta) valóban több artikulációs képet produkált az adatközlő a jelelés során, mint a siket partnernek küldött (P1-es) felvételen. A P4-en az arány az átirrt második 2 percben is hasonló. A P4-es felvételen a legtöbb esetben az artikuláció a teljes hangzó nyelvi szót érinti, s csak ritkábban egy részét. Ezzel szemben a P1-en jóval több ún. részleges szájképek látható, tehát az adatközlő gyakran a szónak csak egy részét artikulálja. Ilyen részleges szájképek a P1-es mintának kétszer akkora részét teszik ki, mint a P4-esnek.

Bár az artikuláció kétségtelenül hangzó nyelvi kontaktus eredménye, több szájkép a jelnyelvek részévé válhat, adott esetben lexikalizálódhat (Wilbur 2003). Az adatközlő a P1-es felvételen az ismétlődő részleges szájképeket jellemzően szabályszerűen használja. Gyakran visszatérő elem a *tör* [*történik*] vagy a *sik* [*sikerül*], tehát az igék első szótagjainak azonos formájú artikulációja. További példák még: *al* [*alszik*], *elrep* [*elrepül*] *sárg* [*sárga*]. Lehetséges, hogy ezek a formák lexikalizált egységei a magyar jelnyelvek, ugyanakkor ésszerűnek látszik az a magyarázat is, hogy a részleges artikuláció egy akkomodációs spektrum egyik végét jelöli. Ha alkalmaz is artikulációt a siket személy, siket partnerével szemben minimális jelölés is elegendő. Ezt a feltételezést erősíti talán, hogy a halló partner esetében alkalmazott teljes artikuláció sokkal inkább mutatja a helyzethez kötött

hangzó nyelvhez való igazodást. Az artikulált szavak során a manuális kivitelezés is lassúbb, az artikuláció jelölése sokkal szembeűnőbb. Hogy bizonyos artikulációs elemek a magyar jelnyelvi részévé váltak-e, azt a későbbiekben nagy elemszámú mintán végzett statisztikai elemzés mutathatja ki.

A másik összefüggés szerint minél több szekvenciális elemet tartalmaz a jelelés, annál inkább kötődik a hangzó nyelvhez (Wilbur 2003). A szekvenciálisabb kivitelezést tetten lehet érni néhány példán, különösen a P4 esetben. Az adatközlő több ízben jelel feltehetőleg a hangzó nyelvben ábrázolt viszonyokból kölcsönzött elemeket. Ilyenek pl. a kötőszók, határozószók, névutós alakok és toldalékok. A P4-es változatban többször használja lassítva a DE kötőszót, és megjelenik a „MIÉRT...MERT” szerkezet is. Ezeket az elemeket azért értékelhetjük hangzó nyelvi hatásként, mert a jelnyelvekben a logikai kapcsolatokat jellemzően nem a fenti módon fejezik ki, hanem szünet, illetve a tekintet és a testtartás, szabályszerű váltásaival. A megjelenő HÁTRA, MELLETTE jelek használata sem szükséges a jelnyelvekben. A téri viszonyokat sokkal inkább kifejezik a megjelenített fogalmakat ábrázoló ún. proformok egymáshoz képest való elhelyezése. Pl. az ESIK jelben a jel kivitelezése során már jelölni tudjuk az adott tárgyat vagy élőlényt és az esés irányát is. Ezt a jelnyelvek inkorporáló jellegének tekintik (Mongyi és Szabó 2004). A felsorolt nyelvi elemek megjelenése a jelelés során sokkal inkább a magyar nyelvhez való igazodást mutatja.

Egy érdekes példa a P1-es felvételből az „ÉGBŐL”-ként vagy „ÉG(ból/ből)”-ként átíráható jel, melyet az *égből* szájkép is követ. Itt a magyar nyelv eleme nem is szintaktikai, hanem morfológiai szinten jelenik meg a magyar jelnyelvben. Az égből érkező űrhajónál a jelnyelv szabályai szerint elég volna az ÉG jelet kivitelezni, a többit (irány, sebesség) a LANDOL igébe inkorporált hely- és módhatározókkal is ki lehet fejezni (főként a kéz iránya, mozgása és a mimika segítségével).

6.2 A kettős modalitású nyelvprodukción néhány további jellemzője

A jelnyelvi és hangzó nyelvi elemek kapcsolata több szempontból egyedi. A két artikulációs rendszer lehetővé teszi, hogy a két nyelv egyidejűleg jelen legyen. A fentiek alapján ezt az egyidejűséget vizsgáltam. Arra voltam kíváncsi, hogy mi a szájképek funkciója és a jelekhez való viszonya.

A nyelvprodukción egészére nézve valóban jellemzőnek találtam, hogy a jelnyelvi és hangzó nyelvi elemek nem szekvenciálisan követik egymást, hanem nagyjából párhuzamosan jelennek meg, tehát nem történik kódváltás. A két nyelv egyidejű produkcióját Emmorey és munkatársai (2005: 666) után magyarul nevezhetjük kódvegyítésnek.

Továbbá felmértem, hogy a hangzó nyelvi artikuláció mennyiben egyezik meg a jelelt információval, illetve mennyibe tér el attól. Noha ezt nem számszerűsítettem, mindkét felvételtől elmondható, hogy a magyar nyelvű szájkép szemantikailag túlnyomó részben megegyezik a manuális tartalommal. Erre a megállapításra jut a jelenséget vizsgáló San Diego-i kutatócsoport is (Emmorey et al. 2005). Erre az alábbi mondatokat lehet említeni példakéntⁱⁱⁱ:

ⁱⁱⁱ A példamondatok során alkalmazott jelölésekhez lásd a jelmagyarázatot a dolgozat végén.

volt	víz	tó	szárazföld	
VOLT/	VÍZ	TÓ	SZÁRAZFÖLD	KÖRÜLTTE
Volt egy tó, körülötte pedig szárazföld. (P4)				

1. táblázat.

mit	tévé	antenna	
MIT/	TÉVÉ[prof-b]	ANTENNA(2)	NÉZ-2-fel
Amire nézett, az a tévé antennája volt. (P1)			

2. táblázat.

Azonban van néhány példa arra is, hogy a jelelt és szájjal formált tartalom nem teljesen egyezik meg. Ezek közül talán a legérdekesebb példa a P1-es mintában látható. Az első történetben egy úrlény szeméből kék sugarat lő ki, és megrázza a hozzá közeledő kutyát. Ezt a mozzanatot a következőképp írtam át

áram
MEGRÁZ
Megrázza az árammal. (P1)

3. táblázat.

Itt tehát arról van szó, hogy az adatközlő a „Megrázza az árammal”-ként fordítható egységet a manuális MEGRÁZ és a beszélt nyelvi *áram* elemmel, az információ megosztva fejezi ki. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ezt a tartalmat ne lehetne kifejezni jelek és mimika segítségével. A példa inkább azt mutatja, hogy az adatközlő nyelvprodukciónak a két nyelv egyidejűleg van jelen, és ezt adott esetben szintén kihasználhatja az információ gyors közvetítésére.

A jelnyelvek egyik fő jellemzője a szimultaneitás, tehát információegységek egyidejű megjelenítése. Ennek egyik eszköze a két kéz egyidejű használata, illetve a mimika és a manuális információ párhuzamos alkalmazása. A legtöbb példát arra találtam, hogy egy szimultán módon sűrített kifejezésnek csak egyik vagy másik komponensét jeleníti meg az adatközlő szájkép formájában, mintegy kísérő jelleggel. Az alábbiakban most csak egy példát említek, amely jól demonstrálja, hogy miként működik az egyidejűség elve.

ismer
ISMER TE?
Ismerded? (P4)

4. táblázat.

A 4-es példa esetében az ISMER jel a TE jel, valamint a mondat kérdő modalitását meghatározó mimika (szemöldök felhúzása) lényegében egyszerre jelenik meg. Ennyi információhoz mindössze az *ismer* szót artikulálja az adatközlő. Ezek a példák már talán utalnak arra is, hogy a kézi és a mimikai komponensek jóval gyorsabban követik egymást.

Ezen a nyomon tovább haladva azt próbáltam megvizsgálni, hogy vajon mennyiben esik egybe időben az adott jel és az artikulált szó. Azt találtam, hogy a két felvételen a teljesen vagy részben artikulált szavak többnyire az adott jellel egybeesnek. Van azonban számos ellenpélda is.

inter	
INTERNET-SZÁMÍTÓGÉP	(INTERNET)
interneten (P1)	

5. táblázat.

Az adatközlő elbeszélését azzal kezdi, hogy hol látta a rajzfilmet. Az INTERNET jelet részleges szájképpel kíséri. Azonban itt érdekes módon még hozzáteszi a SZÁMÍTÓGÉP jelét is. Szabó Mária Helga szerint (személyes közlés) a jelek ilyen jellegű megtoldása akkor fordul elő, ha egy hosszú szót artikulál a jelelő, ezért megtoldja a manuális elemet egy hozzá kapcsolható másik elemmel. Itt azonban a szót az adatközlő csak részben jeleníti meg, ezért indokolatlannak tűnik a betoldás. E példa inkább arra a felvételen többször előforduló jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy az adatközlő kezei jellemzően gyorsabban reagálnak, mint a szája: a két jel ugyanis nagyon gyorsan, a részleges szájkép artikulálása alatt jelenik meg.

7 Összegzés

Az elemzések tehát azt mutatták hogy a fiktív halló partnernek (P4) küldendő videóüzenet során használt jelelés több hangzó nyelvi elemet tartalmazott, mint a siket partnernek (P1) küldött felvétel. Előbbinél több jelet kísért artikuláció, s ezek közül jóval több esetben érintette az artikuláció a teljes szót. Látható volt bizonyos hangzó nyelvi elemek (pl. kötőszók) elkülönült használata, melyeket rendszerint lassabban, s az artikulációval kísérve jelenített meg az adatközlő.

A kettős modalitású kétnyelvű nyelvprodukciónak – szakirodalomban is leírt – fontosabb jelenségeit ebben az előtanulmányban is sikerült már feltárni. A jelnyelvi-hangzó nyelvi kontaktus fő ismérve a kódvegyítés, tehát a két nyelv egyidejű megjelenítése, melynek során többnyire ugyanaz az információ jelenik meg párhuzamosan, adott esetben egymást kiegészítve. Mindezek a jelenségek nagyon jól mutatják, hogy a bimodális nyelvprodukciónak során a két nyelv képes egyidejűleg aktív állapotban lenni. Az időzítés kapcsán kiemelendő, hogy az adatközlő az információt a kezek által gyorsabban formálja meg, mint ahogy azt szájképekkel megjeleníti. A jelnyelv domináns adatközlő nyelvprodukciónak tehát nagyobb fokú manuális-vizuális aktivitást mutatott.

A bemutatott előtanulmány során felmerült számos módszertani buktató kijelöli azokat a szempontokat, melyeket e témában végzett empirikus kutatásom megkezdésénél különösen figyelembe kell vennem. A későbbiekben érdemes lesz interjúkat készíteni, melyek során mindenféleképpen valós partnereket kell alkalmaznom. Résztvevő megfigyelések során természetesebb nyelvi adatok gyűjtése céljából társalgásokat is rögzíteni kell.

Elengedhetetlen lesz egy vagy több jelnyelvet tudatosan használó siket bevonása (pl. jelnyelvi oktatók). Szerepük a jelnyelvi elemek megítélésében rendkívül fontos. A

nyelvi adatok feldolgozásához a transzkripció módszerek további tanulmányozása is szükséges.

A bimodális kétnyelvűség vizsgálata sok szempontból hozhat újat a kétnyelvűség-kutatásban. Érdekes kiemelni a kontaktusnyelvészeti munkáknak az oktatásban való felhasználás lehetőségeit. Legyen szó kétnyelvű siketoktatásról, vagy a jelnyelvről mint idegen nyelvről (pl. tolmácsolásról), a kódok elemzése nagy mértékben elősegítheti a siketekkel való kommunikációs sémák megismerését, s a jelnyelv tudatos használatát. Ezáltal mélyebben megismerhetjük a magyar jelnyelvet, ami segít a tévhitek eloszlatásában: segít feloldani a magyar jelnyelv másodlagosságát sugalló „jelbeszéd”-hez kapcsolódó negatív képzeteket, és felhívhatja a figyelmet e sokáig mellőzött nyelv valódi jellemzőire.

Irodalom

- Ann, J. 2001. Bilingualism and Language Contact. In: Lucas, C. (szerk.) *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-60.
- Auer, P. 2000. Why should we and how can we determine the base language of a bilingual conversation? *Estudios Sociolingüística* Vol. 1. No. 1. 129-144.
- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs., Hattyár, H. 2002. Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra, M., Hattyár, H. (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 73-123.
- Bartha, Cs., Hattyár H, Szabó M. H. 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer, F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 852-906.
- Bishop, M., Hicks, S. 2005. Orange Eyes. Bimodal Bilingualism in Hearing Adults from Deaf Families. *Sign Language Studies* Vol. 5. No. 2. 188-230.
- Cokely, D. R. 1983. When is a Pidgin not a Pidgin? An alternate analysis of the ASL–English contact situation. *Sign Language Studies* Vol. 38. No. 1. 1-24.
- Davis, J., Supalla, S. 1995. A Sociolinguistic Description of Sign Language Use in a Navajo Family. In: Lucas, C. (szerk.) *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington D.C.: Gallaudet University Press. 77-106.
- Emmorey, K., Borinstein H. B., Thompson R. 2005. Bimodal bilingualism. Cod-blending between spoken English and American Sign Language. In: Cohen, J., McAlister K. T., Rolstad K., MacSwan J. (szerk.) *ISB4. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 663-673.
- Grosjean, F. 1992a. Another view of bilingualism. In: Harris, R. J. (szerk.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland. 51-62.
- Grosjean, F. 1992b. The Bilingual and the Bicultural Person in the Hearing and in the Deaf World. *Sign Language Studies* Vol. 76. No. 3. 307-320.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Hattyár, H. 2004. A siket közösségek és a nyelvcseré. In: P. Lakatos, I., T. Károlyi, M. (szerk.) *Nyelvvesztés, nyelvjárásvésztes, nyelvcseré. A 12. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: Tinta Kiadó. 77-87.
- Lancz, E., Berbeco, S. 1999. *A magyar jelnyelv szótára*. Budapest: Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége – SHL Hungary.
- Lucas, C. 2000. Language contact phenomena in deaf communities. *Estudios Sociolingüística* Vol. 1 No.1. 145-152.
- Lucas, C., Valli, C. 1992. *Language Contact In The American Deaf Community*. San Diego: Academic Press.

- Mongyi, P., Szabó, M. H. 2004. *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Budapest: Fogyatékosok Esélye közalapítvány. [Jelnyelvi tolmácsolás sorozat]
- Reilly, J. S., McIntire, M. L. 1980. ASL and Pidgin Sign English. What's the difference? *Sign Language Studies* Vol. 27. No. 2. 151-192.
- Romaine, S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Wilbur, R. B. 2003. Modality and The Structure of Language. Sign Languages Versus Signed Systems. In: Marschark, M., Spencer, P. E. (szerk.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford: University Press. 332-346.
- Woodward, J.C. 1973. Some characteristics of Pidgin Sign English. *Sign Language Studies* Vol. 2. No. 1. 39-46.

A jelnyelvi mondatok átírásánál alkalmazott jelölések

A jelnyelvi közlések átírására többféle jelölési rendszer van érvényben. A példamondatok első sorában a szájjal artikulált hangzó nyelvi szavakat, a második sorban a manuális-vizuális jelnyelvi elemeket, a harmadik sorban pedig a magyar nyelvű jelentést adtam meg. Ezt követi zárójelben a minta, melyből az adat származik (P1 vagy P4). A dolgozatban előforduló jelnyelvi tartalom átírásánál a Mongyi és Szabó 2004-es kötetében használt jelöléseket használtam. Ezek a következők:

/ = Hosszabb szünet a jelek között

[prof-b] = Nyitott tenyérrrel jelelt forma. A megjelenített tárgy formájára utal és rendszerint a jelet követi (pl. tévé alakja)

(2) = A jel a jelelő előtt lévő térrészre irányul

2-fel = A jel a jelelő előtt lévő térrészre irányul és a jel felfelé mutat

_____? = Az aláhúzás feletti jel kérdő tartalmú, melyet kérdő mimika fejez ki

() = A jelet követő zárójelben közölhető a jelentésével kapcsolatos megjegyzés (pl. „fiú”-t jelel, de „fiam”-at ért alatta)

Megértési stratégiák és attitűdök neologizmusok értelmezésében

Sólyom Réka

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
solyomreka@hotmail.com

Kivonat: Dolgozatomban annak a 2008-ban elvégzett szociolingvisztikai jellegű kérdőíves felmérésnek az eredményeit értékelem, amelyben a mai magyar sztenderd szókészletben megjelenő neologizmusok ismertségét, megértését, esetleges félreértését, a használatukhoz kapcsolódó nyelvhasználói attitűdöt vizsgáltam internetes forrásokból származó mondatokban megadott lexémák segítségével. Kutatásom során hét kor- és társadalmi csoport – 196 adatközlő – véleményét értékeltem.

Az eredmények bemutatása során több kérdésre keresem a választ: 1. Megfigyelhetők-e releváns különbségek a megadott szavak ismertsége között életkortól, illetve lakóhelytől függően? 2. Van-e különbség a megadott szavak prototipikus jelentése és az adatközlők által javasolt szinonimák szemantikai szerkezetében? 3. Kimutatható-e releváns eltérés a különböző életkorú és végzettségű válaszadók attitűdje, „értékelő jellegű vélekedés”-e (Kiss, 1995) között?

A neologizmusok szemantikai felépítését Kövecses Zoltán (2005) illetve Fauconnier és Turner (1998a, 1998b) értelmezésében vizsgálom 2005-ben kezdett kutatásom keretében. Jelen vizsgálat a neologizmusok mondatbeli, diskurzusbeli értelmezésének kérdéseire koncentrálok. Eredményei összevethetők annak a felmérésemnek adataival, melyet 2006-ban végeztem lehetőséget teremtenek az újonnan megjelenő neologizmusokkal kapcsolatos beszélői attitűdök jobb megismerésére, továbbá egy kognitív szemantikai szempontú neologizmusdefiníció kidolgozására.

1 Bevezetés

Jelen dolgozatban napjaink magyar köznyelvének új szavaival kapcsolatban 2008-ban végzett kérdőíves vizsgálatom eddigi eredményeit ismertetem. A kutatás során a neologizmusnak nevezett jelenségek ismertségét, s a használatukhoz kapcsolódó nyelvhasználói attitűdöt vizsgáltam a köznyelvben néhány évvel ezelőtt és 2008-ban megjelent új lexémák és frazémák segítségével.

A neologizmus fogalmának definiálásával kapcsolatban Minya Károly megjegyzi, „(...) a neologizmus fogalmának, mivoltának meghatározása problémát okoz. Sokféle nyelvi tényre vonatkoztatva használjuk a neologizmus elnevezést, s ezeket a nyelvi jelenségeket nehéz egyetlen, valamennyit felölelő meghatározásba belesűríteni” (Minya 2003: 13).

Zsemlyei János a következőket állapítja meg a neologizmusokról: „(...) A neologizmusok egyrészt amiatt jönnek létre, mert a megismerés fejlődik: a megismert új fogalmakat, dolgokat meg kell nevezni, másrészt a kifejezést szüntelenül

megújítani igyekvő költői lelemény hívja életre őket. Egyesek közülük széles körben elterjedtek, másoknak viszont szűk a használati körük (a költői nyelvben vagy csak valamely nyelvváltozatban fordulnak elő)” (Zsemlyei 1996: 24).

Jelen dolgozatban Szathmári István meghatározását veszem alapul a neologizmusok meghatározásakor: „A neologizmusok azok az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik” (Szathmári 2004: 154-155). E definícióból fontosnak tartom kiemelni a társadalmi és gondolkodásbeli viszonyok változását az új szavak és kifejezések vizsgálatakor, hiszen e dimenziók tekintetében a későbbiekben figyelemmel lehet kísérni a korábban keletkezett neologizmusok sorsát.

E szavak, kifejezések vizsgálatát azért tartom különösen szükségesnek, mert a vizsgálat várható eredményeinek segítségével tanulmányozhatóvá válik a vizsgált neologizmusok elterjedése, vagy éppen visszaszorulása a nyelvből. Fontosnak tartom a nyelvhasználók megértési stratégiáinak, valamint e jelenségek használatával kapcsolatos véleményének (attitűdjének) vizsgálatát is, melyre szintén lehetőséget ad a mostanihoz hasonló jellegű kérdőíves felmérés.

A neologizmusnak nevezett jelenségeket az elmúlt években több szempont szerint tanulmányoztam: az új szavak, kifejezések keletkezésének módját és célját korábban elsősorban Minya 2003 alapján vizsgáltam. A későbbiekben pedig funkcionális kognitív szemantikai keretben – Fauconnier és Turner (1998a, 1998b, 2003), Kövecses (2005), illetve Tolcsvai Nagy (2005) alapján – mind e szavak, kifejezések szemantikai szerkezetét (például metaforikus, metonimikus jelentésszerkezet, illetve a blending folyamatának megjelenése e szavak, kifejezések szerkezetében), mind pedig azt, hogy milyen megértési, alkalmazási stratégiák használata figyelhető meg a nyelvhasználók részéről e neologizmusokkal kapcsolatban (vö. Sólyom 2007, 2009).

A hét kérdésből álló kérdőívben (ld. a *Függelékben*) most azokat a megfigyeléseket, tapasztalatokat ismertetem, melyeket jelen téma szempontjából relevánsnak tartottam. A kapott eredményekből az egyes szavak elterjedtségére, megértésének (és félreértésének) folyamatára is következtetek.

2 Az adatközlők

A felmérés során több korcsoport – összesen 196 válaszadó – véleményét értékeltem. Ők 2008 szeptemberében és októberében töltötték ki a kérdőívet. Az adatközlők egy Győr-Moson-Sopron megyei általános iskolai 8. osztálya (35 fő), egy fővárosi általános iskola és gimnázium 8. osztálya (21 fő), egy győri gimnáziumi 12. osztály (32 fő), egy fővárosi általános iskola és gimnázium 11. osztálya (30 fő), fővárosi harmadéves magyar szakos egyetemisták (28 fő), Győr-Moson-Sopron megyei műszaki egyetemre járó egyetemisták (16 fő) és felnőttek (34 fő) voltak. Választásom azért esett ezekre a csoportokra, mert mind életkoruk, mind pedig lakóhelyük alapján különbségek várhatók abban, milyen válaszokat adnak a kérdőív egyes pontjaira. A neologizmusok vizsgálata, tanulmányozása szempontjából e hét csoport válaszaiban, vélekedésében jelentős eltérések várhatók.

3 Hipotézisek

Különbséget feltételeztem a különböző életkorú csoportok válaszai között a tekintetben, hogy az egyes neologizmusokat milyen arányban ismerik (hallották, olvasták már). Várhatóan eltérés fog mutatkozni abban is, hogy milyen gyakran használják az egyes csoportok tagjai a megadott szavakat, kifejezéseket. (A feltételezett különbségek a vizsgálat során egy korábbi, 2006-ban végzett kérdőíves felmérés eredményeivel összehasonlítva lesznek relevánsak.)

Mivel (a IV. kérdés esetében) javasolhattak az adatközlők olyan szinonimákat, melyeket inkább használnának egy-egy megadott szó vagy kifejezés helyett, feltételeztem, hogy kapott – igen szép számú – javaslat között lesznek példák arra, hogy egy-egy új szót, kifejezést félreértenek vagy nem a prototipikus, kikövetkeztetett jelentésnek megfelelően értelmezik az adatközlők (annak ellenére, hogy az I. kérdésnél mondatban elhelyezve adtam meg a kérdéses szavakat).

A korábbi kérdőíves vizsgálatok során kapott eredmények alapján feltételeztem továbbá azt, hogy a különböző életkorú és végzettségű adatközlőknek más az „értékelő jellegű vélekedés”-e (Kiss 1995: 135), nyelvi attitűdje új szavainkkal, kifejezéseinkkel kapcsolatban.

4 A kérdőívben szereplő szavak kiválasztásáról

A Függelékben olvasható kérdőív hat kérdést tartalmazott. A kérdések a kérdőívben szereplő új szavak ismertségével, használati gyakoriságával, valamint az adatközlők véleményével kapcsolatban kérték az adatközlők válaszait. A kérdőívet egy korábbi, 2006-ban készített kérdőíves kutatásom (vö. Sólyom 2007) tanulságai, eredményei alapján állítottam össze szociolingvisztikai és funkcionális kognitív szemantikai elvek alapján.

A kérdőívben a következő tizenhat „neologizmus”-nak nevezhető szó szerepelt: animáció, befeccöl, bevállal, bocsoda, celeb, csokoholista, internetadó, lol, megvezet, orrtapasz, passzívház, programozik, quad, rázoomol, roamingol, tombolda. Választásom azért esett ezekre, mert vagy a keletkezés szempontjából (s a megjelenő igekötők szempontjából), vagy a bennük megfigyelhető metaforikusság, metonimikusság és blending jelensége szempontjából már vizsgáltam őket (pl. Kövecses 2005, Fauconnier és Turner 1998a alapján). Fontosnak tartottam azt is, hogy a korpusznak olyan tagjait válasszam ki, melyek napjainkban gyakran hallhatók, olvashatók. A választott példák között található régebbi keletkezésűek, melyekkel kapcsolatban korábban már vizsgáltam a válaszadók véleményét (pl. roamingol), s vannak egészen új keletkezésű neologizmusok is (pl. celeb). Minden szó internetes forrásból származó mondatokban megadva szerepelt a kérdőív első pontjában.

5 Jelen dolgozatban elemzendő problémák – a kérdőívben szereplő szavak vizsgálata

A kérdőívben szereplő tizenhat új szó kikövetkeztethető – az internetes források alapján körvonalazható – jelentése a következő:

animáció: 'szabadidős foglalkozás, program gyerekeknek'
belefeccöl: 'energiát/pénzt belefektet, beleöl'
bevállal: 'vállal, elvállal, felvállal'
bocsoda: 'óvoda, bölcsőde'
celeb: ' híresség, sztár'
csokoholista: 'mániákus csokoládéevő'
internetadó: 'az internethasználat után fizetendő (tervezett) adó'
lol: 'hangosan nevetni (az angol *laugh out loudly* rövidítéséből)'
megvezet: 'félrevezet, becsap'
orrtapasz: két jelentésben használatos: 1. 'bőrtisztító kozmetikai tapasz, melyet az orra kell helyezni', 2. 'horkolást gátló, orra helyezhető tapasz'
passzívház: 'környezetbarát, energiabarát ház, melyet passzív napenergia fűt (a német *Passivhaus* szó tükörfordítása)'
programozik: 'programot szervez'
quad: 'négykerekű terepmotor'
rázoomol: '(kamerával, fényképezőgéppel vagy mobiltelefon kamerájával) ráközelít'
roamingol: 'mobiltelefon-készülék használata azokban a külföldi hálózatokban, melyekkel a szolgáltató nemzetközi roaming-megállapodást kötött'
tombolda: két jelentésben használatos: 1. 'játsszóház' 2. 'bulihely'

5.1 A megadott szavak, kifejezések ismertsége és használatának gyakorisága a korcsoportok függvényében

A felmérés során megkérdeztem az adatközlőket arról, hogy hallották vagy olvasták-e a megadott szavakat, kifejezéseket. A neologizmusokat tizenhat példamondat tartalmazta; a példamondatok kivétel nélkül internetes forrásokból származtak. Fontosnak tartottam, hogy a kérdőív első pontjában példamondatokban elhelyezve találkozzanak az adatközlők a vizsgálandó szavakkal, így ugyanis e szavak ismertsége, megértése szövegbeli, diskurzusbeli, környezetben tanulmányozható. A megadott példamondatok a következők voltak:

Belföldi nyaralás, (...) speciális *animáció* gyermekek részére (...).
 (...) sosem értettem, hogy ha valaki ennyi pénzt és energiát *belefeccöl* egy ilyenbe, miért nem inkább autót vesz?
 Az első olyan fesztivál, ami ennyiféle stílust *bevállal*, egy szava sem lehet senkinek.
Bocsoda indul piciknek!
 A *celeb* 62 éves kora ellenére még mindig műsort vezet, sőt, szórakozóhelyeken lép fel.
 Fülöp *csokoholista* lánya, Anna vitte magával a titkot és szenvedélyét a francia udvarba, mikor frigyre lépett XIII. Lajossal.
 Nem lesz *internetadó*, csak önkéntes támogatás.
 A bejárható játéktér eleve kicsi, de annyira, hogy az már *lol* (...).
 Ahogy látom, fogalmatok sincs az egész dologról, csak valaki *megvezet* titeket, ti pedig mint a birkák rohantok utána (...).
 S a DM kínálja a legtöbb saját márkás terméket is, mint például: lábhintőpor, arckrém, testápoló, *orrtapasz*, borotvahab.
 (...) régi álmát valósította meg, mikor a Pilisben *passzív házat* építtetett, és még filmet is készített róla (...).
 Akkor még mindenki strandol, *programozik* és andalog (...).
 Kehidakustány és Hévíz között *quadokkal* túrákat szervezünk.
 Könnyedén felfedezheti a modellünk részleteit, ha *rázoomol* vagy megforgatja a torzót.

Már az uniós mobilosok fele *roamingol* olcsóbban.
Lesz *tombolda* is, meg salátabár, büfé, miegymás.

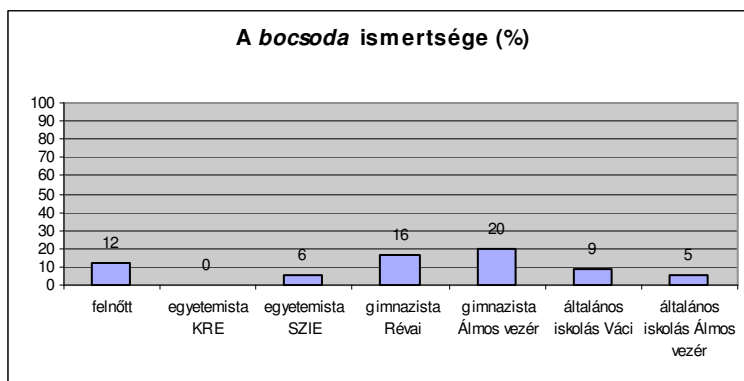
5.2 Jelen dolgozatban elemzendő szavak ismertsége és használati gyakorisága

A felmérés során megkérdeztem az adatközlőket arról, hogy hallották vagy olvasták-e a megadott szavakat, kifejezéseket. Az iránt is érdeklődtem, hogy – amennyiben használják ezeket a szavakat – milyen gyakran teszik ezt. Dolgozatomban most – a terjedelmi korlátok miatt – részletesen a *bocsoda*, *celeb*, *csokoholista*, *passzív ház* (helyesen írva: *passzívház*) és a *rázoomol* szavakkal kapcsolatban kapott eredményeket mutatom be; ezekkel kapcsolatban kaptam ugyanis a legtöbb szinonimajavaslatot a kérdőív IV. pontjában.

A kapott eredmények közül a legjellemzőbbek a következők voltak:

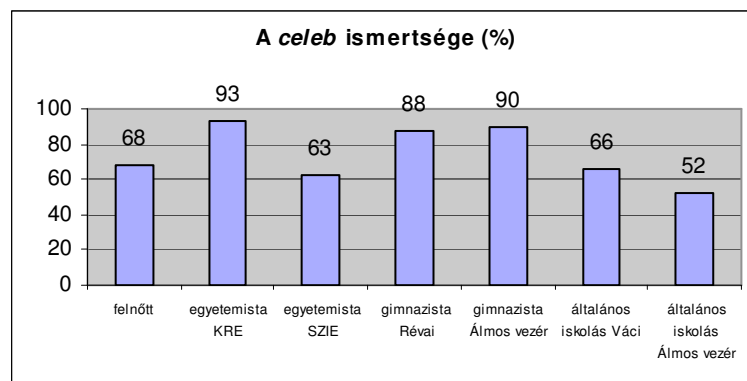
Az újra reneszánszát élő *-da/-de* képzővel létrejött *bocsoda* szót legnagyobb arányban (16, illetve 20%-ban) a gimnazisták hallották vagy olvasták már, a többi korcsoport tagjai kisebb arányban találkoztak ezzel a szóval. Érdekes, hogy a magyar szakos hallgatók közül – a kérdőív eredményei szerint – senki sem hallotta vagy olvasta még ezt a szót; ennek ellenére – mint azt a későbbiekben látni fogjuk – szinonimajavaslatokkal ők is nagy számban éltek.

A *bocsoda* **ismertségét** a különböző korcsoportok és lakóhelyek függvényében a következő ábra mutatja be:



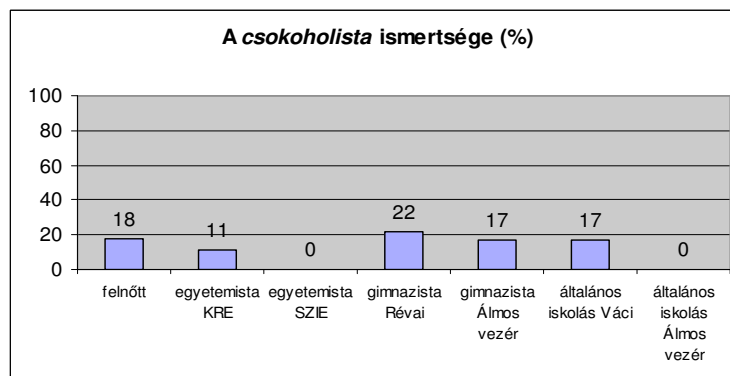
1. ábra. A *bocsoda* szó ismertsége

Napjaink egyik gyakran hallható szava a *celeb*; ezt a legtöbben a gimnazisták és a magyar szakos egyetemisták közül hallották (88-93%), s a többi korcsoport esetében is jelentős (52% feletti) az ismertsége:



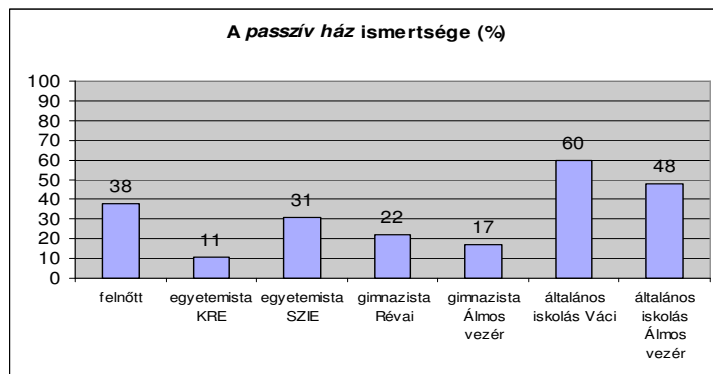
2. ábra. A *celeb* szó ismertsége

Kevésbé ismert újdonság a *csokholista*: a megkérdezetteknek csak maximum 22%-a hallotta, s a legtöbb adatközlő „soha nem használja” (96-100%). A szó felépítésében fontos szerepet játszik a blending folyamata (fogalmi terek ötvöződése); ezt bizonyítja, hogy az *alkoholista*, *morfinista* stb. mintájára sokan kikövetkeztették jelentését a IV. pontban. Ezt a jelenséget figyelembe véve valószínűnek tűnik az, hogy még 22%-nál is kevesebben hallották vagy olvasták már ezt a neologizmust.



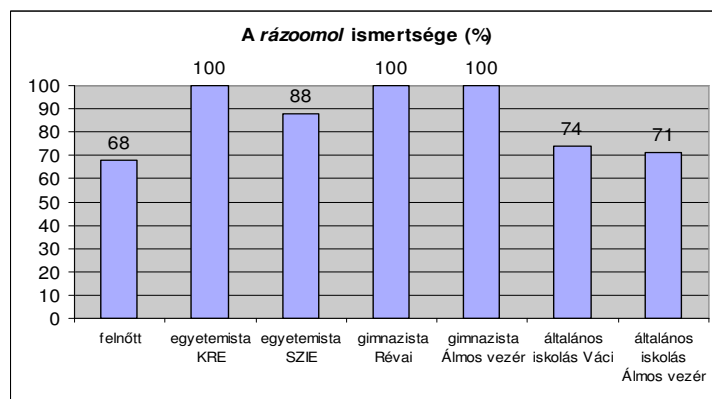
3. ábra. A *csokholista* szó ismertsége

Új szavunk a (legtöbb forrásban hibásan külön írt) *passzívház*, mely a német *Passivhaus*-ból keletkezett tükörfordítással. Kevesen hallották vagy olvasták a válaszadók közül (11-38%). Feltűnő volt az, hogy az általános iskolások közül ennél többen (48-60%) vélték ismerősnek a szót; a IV. pontban tett javaslataikból viszont az derült ki, hogy ez a korosztály sok esetben félreértette a szó jelentését („masszív ház”). Az adatközlők legnagyobb része (75-93%-a) „soha nem használja” ezt a szót.



4. ábra. A *passzív ház* (helyesen írva: *passzívház*) szó ismertsége

A *rázoomol* igét az adatközlők 68-100%-a ismeri; kimutatható, hogy – a IV. pontban megadott javaslatok alapján – körvonalazódik egy másik, metaforikus jelentése is a szónak, így nemcsak a fent megadott prototipikus jelentésben, hanem 'odafigyel, koncentrálni' jelentésben is egyre inkább használatos ez a neologizmus a kapott válaszok szerint.



5. ábra. A *rázoomol* szó ismertsége

5.3 Értelmezési stratégiák: az adatközlők szinonimajavaslatai a megadott neologizmusok helyett

A kérdőív IV. Kérdésében (lásd Függelék) az adatközlőknek lehetőségük nyílt arra, hogy – ha van ötletük – megadjanak olyan szavakat, kifejezéseket, melyekkel a megadott neologizmusokat helyettesítenék. E szinonimajavaslatok tanulmányozásával az volt a célom, hogy a nyelvhasználók értelmezési és asszociációs stratégiáit, e folyamatokban kimutatható jellegzetességeket, az esetleges szabályszerűségeket megfigyeljem.

Számos adatközlő élt a IV. pont adta lehetőséggel: az általuk alkalmazott értelmezési stratégiák három nagyobb csoportra oszthatók: 1. sok esetben a megadott neologizmusnak a prototipikusan kikövetkeztethető jelentésére építve adták meg a

javasolt szinonimát (valódi szinonima, pl. *csokholista~csokiimádó*); 2. más esetben az értelmezési stratégia eredményeként megadott javaslat jelentése nem hozható összefüggésbe a prototipikus jelentéssel (pl. *tombolda~tombola*). 3. A harmadik nagyobb kategóriát azok a javaslatok képezik, melyek valamilyen módon kapcsolatba hozhatók a megadott prototipikus jelentéssel – a kapcsolat igen gyakran metaforikus vagy metonimikus alapú (pl. *passzív ház~hétvégi ház*).

Az alábbiakban – területi okok miatt – nem az összes kapott javaslatot, hanem néhány – a fent vázolt három nagyobb csoportot képviselő – releváns példát mutatok be a javaslatként megadott szinonimákból a három altípusnak megfelelően.

5.3.1 Valóban szinonimának számító javaslatok

A megadott szavakkal kapcsolatban az alábbi, valóban szinonimának tekinthető javaslatokat kaptam:

bocsoda: bölcsi, bölcsőde, játszóház, ovi, óvoda, tehetségfejlesztő óvoda
celeb: csillag, felkapott valaki, híresség, ismert ember, ismert személyiség, közszereplő, sztár, ünnepezt sztár
csokholista: csokiaddikt, csokibuzi (sic!), csokifaló, csokifan, csokifüggő, csokiimádó, csokoládéfüggő, csokoládémániás, szenvedélyes csokievő
passzív ház: alternatív ház, ökoház, természetes ház, természeti erők felhasználásával működő ház, zöldház
rázoomol: felnagyít, fókuszál, képbe hoz, kiélesít, kinagyít, közelít, megközelít, nagyít, ráélesít, ráközelít, ránagyít

Látható, hogy ezekben az esetekben az adatközlők a neologizmusoknak a kérdőív I. pontjában megadott mondatokban olvasható jelentésével szinonim javaslatokat adtak meg. E javaslatok – mint azt a fenti példák is mutatják – több különböző stílusrétegből származnak.

5.3.2 A prototipikus jelentéssel összefüggésbe nem hozható javaslatok

Ebben az esetben az adatközlők gyakran azért értették félre a neologizmus jelentését, mert annak hangalakja hasonlított egy másik szóéra (pl. *passzív ház* vs. *masszív ház*). Más esetben a szó jelentésváltozáson ment át, s bár a válaszadók úgy vélték, hogy ismerik, szinonimajavasataikból kiderült, hogy nem a mondatban megadott neologizmus újabb jelentésének szinonimáját adták meg (pl. *animáció~grafika*).

Példák:

bocsoda: állatmegőrző, állatóvoda
celeb: idős
csokholista: alkoholista, alkoholista állat (sic!), iszákos állat (sic!)
passzív ház: erős ház, jó felépítésű ház, menő becő (sic!), omlásveszély, stabil építésű ház, szolid ház
rázoomol: lekicsinyít, rákeres, távolít

5.3.3 Elvonatkoztatás, a konkrét jelentéstől távolabb eső konceptualizálás

Az ilyen javaslatok esetében több típus is megfigyelhető, úgymint:

idegen eredetű szóból származtatja a nem világos értelmű neologizmust a beszélő (pl. *animáció* ← *életre keltés*; *celeb* ← *ünnepe*);

a szót jellemző tulajdonságot más, a szóval kapcsolatba hozható szituációra/körülményre vonatkoztatja, mint amit a neologizmusban jelent – metonimikus kapcsolat (pl. *passzív ház* → *nyaraló, pihenőház*; *csokholista* → *elhízott*);

a neologizmussal kapcsolatba hozható jellemzőre, tulajdonságra asszociál – metonimikus kapcsolat (pl. *celeb* → *finnyás*, *lusta*);

a neologizmust (metonimikusan) szűkebben értelmezi, mint amit az jelent (pl. *celeb* → *díva*, *playmate*);

a neologizmust átvitt értelemben, metaforikusan értelmezi (pl. *rázoomol* → *összpontosít*, *odafigyel*; *lol* → *elképesztő*, *gáz*);

rokon értelmű szóként értelmezi a megadott szó/kifejezés prototipikus jelentését (pl. *lol* → *király*, *zsír*).

Példák:

bocsoda: gyermekfelügyelet, gyermekmegőrző, gyermekvigyázó, nappali felügyelet, szabadidős foglalkozás, tábor

celeb: díva, finnyás, kiszemelt ember, lusta, médiakurva (sic!), médiaszereplő, ments meg! (utalás az egyik kereskedelmi csatorna műsorára), műsorvezető, műsormester, playmate, TV-s személyiség, ünnep

csokoholista: édesszájú, elhízott

passzív ház: elhagyott ház, hétvégi ház, hétfégi rezidencia, inaktív ház, lakatlan ház, nyaraló, pihenőház, üres ház, vidéki ház, víkendház

rázoomol: figyel, kiválaszt, megközelít, odafigyel, odakoncentrál, összpontosít, rákattan, rákoncentrál, rámozdul

A *rázoomol* szónál utalnunk kell arra, hogy egy korábbi (2006-os) felmérés szerint elvonatkoztatott, metaforikus jelentését nem használták még olyan nagy mértékben, mint napjainkban. E 2006-os, neologizmusokkal kapcsolatos attitűdöket és – jelen kérdőívhez hasonlóan szinonimajavaslatokat – vizsgáló felmérésem alapján (vö. Súlyom 2007) elmondható, hogy az akkor az adatközlők által megadott szinonimajavaslatok között nem szerepel ilyen mértékű elvonatkoztatott jelentés. A következő javaslatokat adták 2006-ban az adatközlők: *ráközelíteni* (24 fő), *ráfókuszálni* (4 fő), *lefényképezni* (4 fő). Látható tehát, hogy a fent bemutatott átvitt értelmű jelentés az azóta eltelt időben jelent meg.

6 Az adatközlők nyelvi attitűdje napjaink új szavaival kapcsolatban

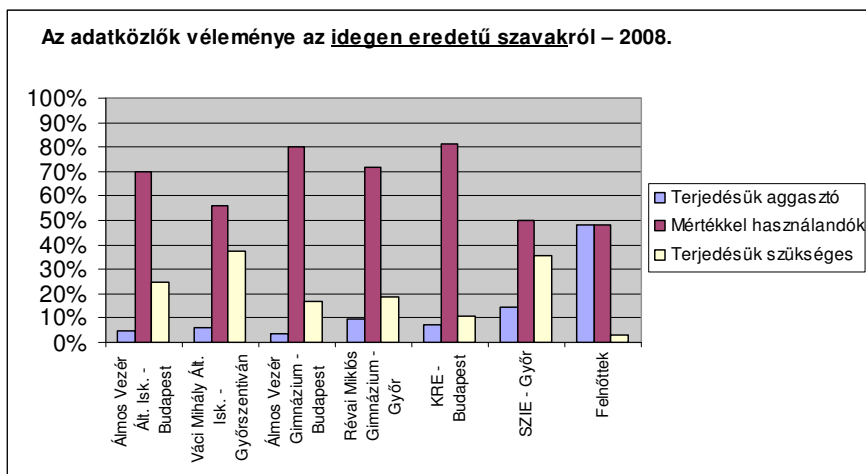
A kérdőív utolsó két pontjában az adatközlők „értékelő jellegű vélekedés”-ére (Kiss 1995: 135), nyelvi attitűdjére voltam kíváncsi két neologizmustípussal kapcsolatban. Először napjaink gyakran használt idegen eredetű új szavaival, kifejezésével, a második pontban pedig a szleng stílusváltozathoz származó igekötős neologizmusokkal (pl. *bevállal*, *megvezet*) kapcsolatban kellett véleményüket megfogalmazniuk egy négy lehetőséget felkínáló skála segítségével. A négy lehetőség a következő volt: 1. E szavak terjedését aggasztónak tartom; 2. Mértékkel kell használni az ilyen szavakat; 3. Szükséges az ilyen szavak terjedése, használata; 4. Egyéb, éspedig.

6.1 Az adatközlők attitűdje az idegen eredetű neologizmusokkal kapcsolatban

Az idegen eredetű szavak esetében jól látható, hogy a hét korcsoport közül hat korcsoport válaszadói leginkább (50-81%-ban) úgy érzik, hogy „mértékkel” lehet használni ezeket a szavakat. Figyelemreméltó a felnőtteknél tapasztalható egyezés a

„mértékkel használandó” és az „aggasztó” válaszok száma között; ebből a korcsoportból tehát ugyanannyian tartották aggasztónak e szavak terjedését, mint ahányan úgy vélték, hogy mértékkel lehet őket alkalmazni. Terjedésük szükségességét legnagyobb mértékben (25, illetve 38%-ban) az általános iskolások és a műszaki egyetemre járó hallgatók (36%) érzik fontosnak (szemben a bölcsészhallgatókkal és a felnőttekkel, akiknek csak 11, illetve 3%-a vélekedett így).

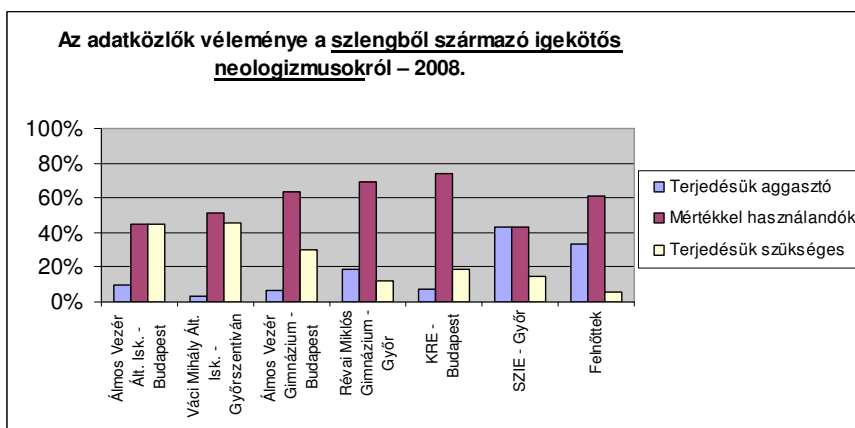
A kapott eredményeket a 6. ábra mutatja:



6. ábra. Az adatközlők véleménye az idegen eredetű szavakról (2008)

6.2 Az adatközlők véleménye a szlengből származó igekötős neologizmusokról

Azokról az igekötős igékről, melyek a szlengből származnak, a következőképpen vélekedtek az adatközlők: a legnagyobb arányban (43-74%-ban) itt is a köztes „mértékkel használandó” kategóriát jelölték meg. Terjedésük szükségességét – lakóhelytől függetlenül – leginkább az általános iskolások látták indokoltnak (egyaránt 45-45%-ban). Az adatközlők vélekedését a 7. ábra szemlélteti:



7. ábra. Az adatközlők véleménye a szlengből származó igekötős neologizmusokról (2008)

7 Összegzés: a további teendők vázolósa

Tanulmányomban annak a kutatásnak egy részét mutattam be, melyet 2008 őszén végeztem. Összesen 196 adatközlő válaszait vizsgáltam meg; a kérdőív kérdéseiből pedig részletesen elemeztem a megadott neologizmusok ismertségét, használati gyakoriságát, a válaszadók javaslatait a megadott szó vagy kifejezés helyettesítésére, valamint a különböző korcsoportoknak az új szavakhoz, kifejezésekhez kötődő nyelvi attitűdjét. A jelen dolgozatban bemutatott eredmények lehetőséget adnak arra, hogy hosszabb távon, több éven keresztül megfigyelhető legyen egy-egy új szó, új kifejezés terjedése, meggyökeresedése vagy éppen eltűnése a nyelvből. Az adatközlők által adott szinonimajavaslatok segítségével tanulmányozható a neologizmusok megértésének, illetve félreértésének folyamata, mely hosszú távon befolyásolhatja az említett meggyökeresedést vagy eltűnést. A használati gyakoriság vizsgálatával megfigyelhető, hogy egy-egy terjedőben levő neologizmus hogyan válik szélesebb körben használttá – beleértve ebbe az esetleges (metaforikus, illetve metonimikus) jelentésváltozásokat is. A befogadói attitűdök vizsgálatával pedig lehetőség nyílik arra, hogy terjedőben levő, vagy éppen napjainkban megjelenő új szavakkal, kifejezésekkel kapcsolatos vélemények, attitűdök regisztrálhatók legyenek.

A későbbiekben rövid távú céljaim egyike a kérdőív most nem elemzett kérdéseinek részletes vizsgálata s a kapott eredmények összevetése a fent említett korábbi, 2006-ban végzett hasonló kérdőíves felmérésem adataival (vö. Sólyom 2007). A fent részletezett eredmények értékelő összevetése, egy-egy neologizmus terjedésének, megítélésének vizsgálata válik így lehetővé. Hosszú távú célom a következő években korábbi és újonnan megjelenő neologizmusok szemantikai felépítésének, megértésének, használatának s a használatukhoz kapcsolódó attitűdnek vizsgálata hasonló kérdőíves felmérések segítségével; így hosszú távú célként határozható meg a kapott eredményeken, tapasztalatokon alapuló kognitív szemantikai szempontú neologizmusdefiníció kidolgozása, mely a neologizmus jelenségét, életképességét a nyelvhasználók mentális folyamatai, asszociációi és kommunikációs céljai aspektusából határozza meg.

Irodalom

- Fauconnier, G., Turner, M. 1998a. *Blending as a central process of grammar*. Elérhető: <http://markturner.org/centralprocess.WWW/centralprocess.html>
- Fauconnier, G., Turner, M. 1998b. *Metaphor, metonymy, and binding*. Elérhető: <http://markturner.org/metmet.html>
- Fauconnier, G., Turner, M. 2003. *The way we think*. New York: Basic Books.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kövecses, Z. 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Minya, K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Sólyom, R. 2007. A mai magyar köznyelv szókészletének neologizmusai. In: Plugor Réka szerk. *RODOSZ Konferenciakötet 2007*. Kolozsvár: Romániai Magyar Doktoranduszok és Fiatalkutatók Szövetsége (RODOSZ) 69-78.

- Sólyom, R. 2009. Napjaink neologizmusainak mondatbeli értelmezése. In: Keszler, B., Tátrai, Sz. (szerk.) 2009. *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 257-265.
- Szathmári, I. szerk. 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemlélve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy, G. 2005. Kognitív jelentéstani vázlat az igekötős igeről. *Magyar Nyelv* 101. évf. 1. szám 27-43.
- Zsemlyei, J. 1996. *A mai magyar nyelv szókészlete és szótárai*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Függelék

KÉRDŐÍV

Az itt következő adatokat tudományos vizsgálathoz kérjük. Az adatokat bizalmasan kezeljük, illetéktelen személyek nem férhetnek hozzá. Segítségét köszönjük!

Neme (a megfelelő aláhúzendó): férfi nő
Születési éve: _____
Születési helye: _____
Hol nevelkedett? _____
Lakóhelye: _____
Iskolai végzettsége: _____
Foglalkozása: _____
Angolnyelv-tudása: _____
A kérdőív kitöltésének időpontja: _____

I. Hallotta-e már az alábbi mondatokban dőlt betűvel írt, aláhúzott szavakat, kifejezéseket? Válaszát jelölje x-szel a táblázat utolsó két oszlopában (Igen, már hallottam. / Nem, még nem hallottam.)!

Kérjük, hogy mindenhol csak egy választ jelöljön be a lehetséges válaszok közül!

IV. Ha van javaslata, ötlete, írja az üres helyre, hogy milyen másik szóval vagy kifejezéssel helyettesítené a megadott szót vagy kifejezést! Több javaslatot is írhat! Ha nincs javaslata, hagyja üresen a vonalat!

- Az *animáció* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *belefeccöl* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *bevállal* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *bocsoda* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *celeb* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *csokolista* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- Az *internetadó* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *lol* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *megvezet* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- Az *orrtapasz* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *passzív ház* kifejezés helyett inkább ezt használnám: _____
- A *programozik* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *quad* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *rázzoomol* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *roamingol* szó helyett inkább ezt használnám: _____
- A *tombolda* szó helyett inkább ezt használnám: _____

V. Mi az ön véleménye ezekről a napjainkban gyakran használt (idegen eredetű) szavakról, mint pl. *animáció, quad, roamingol* stb.?

- Aggasztónak tartom terjedésüket, hiszen így fennáll a veszélye annak, hogy magyar szavak, kifejezések tűnnek el nyelvünkéből.
- Ha mértékkel használjuk őket, akkor nem áll fenn az a veszély, hogy magyar szavak, kifejezések tűnnek el nyelvünkéből, sőt, e szavakkal, kifejezésekkel még gazdagodik is a nyelv.
- Napjainkban szükséges, hogy minél több idegen eredetű új szót és kifejezést használjunk, még akkor is, ha ezek használatával esetleg régebbi magyar szavak, kifejezések vesznek el nyelvünkéből.
- Egyéb, éspedig: _____

VI. Mi az ön véleménye ezekről a napjainkban gyakran használt szavakról, mint pl. *bealszik, bevállal, megvezet* stb.?

- Aggasztónak tartom terjedésüket, nem értek egyet használatukkal.
- Ha mértékkel használjuk őket, akkor nem aggasztó jelenlétük a beszédben, írásban.
- Napjainkban szükséges, hogy ilyen jellegű szavakat, kifejezéseket is használjunk, mert így tudjuk pontosan kifejezni gondolatainkat.
- Egyéb, éspedig: _____

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

Normatív viselkedés kialakulása a nyelvhasználatban

Szabó Tamás Péter

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
sztp@nytud.hu

Kivonat: A jelen dolgozatban bemutatott kutatás a beszélők ismertszerzési szokásai és tudatosan felidézett beszélői attitűdjei közötti összefüggéseket vizsgálja a nyelvhasználati szabályok alkalmazásával kapcsolatban. A szerző korábbi vizsgálataihoz hasonlóan e kutatás első részeredményei is arra mutatnak rá, hogy a közoktatásban a jelenleg legelterjedtebb, attitűdvezérelt és kondicionáláson alapuló tanítási módszerek gátolják az adaptív, proszociális viselkedéselemek beépülését a kommunikációs gyakorlatba. A dolgozat olyan tanítási-tanulási modell alkalmazása mellett érvel, amely a nyelvi szabálykövetést mint társas viselkedést valóban társas közegben teszi érthetővé, a tanulók saját nyelvi és szociális valóságának beemelésével. A modell kidolgozásának alapja: egy éves sajátélmény csoportban szerzett gyakorlat.

1 Normatív viselkedés a nyelvhasználatban

A jelen dolgozatban bemutatandó kutatás középpontjában – leegyszerűsítve – **az önkéntes és a kikényszerített nyelvi alkalmazkodás** mechanizmusa áll. A cél elsősorban az, hogy világossá váljon: hogyan épül fel és hogyan fejlődik a beszélőnek az a tudása, amely abban segíti őt, hogy felismerje: egyes szituációkban milyen mértékben és milyen módon kell/lehet alkalmazkodnia kommunikációs partnere kommunikációs gyakorlatához.

1.1 Alapkérdések

A beszélő mindennapi kommunikációja során számos, egymással párhuzamosan élő, illetve interferálódó nyelvi-társadalmi normával találkozik. Cselekedeteit – pl. verbális megnyilatkozásait – döntési helyzetek eredményeként formálja meg. A beszélő döntését saját önmeghatározása(i) és az őt befogadó csoport(ok) önmeghatározása(i) erősen befolyásolják. „Minden egyén megalkotja verbális viselkedési rendszereit, hogy hasonlítson annak/azoknak a csoport(ok)nak a tagjaihoz, amelyik csoport(ok)hoz tartozással szeretné időről időre meghatározatni magát”ⁱ (Le Page–Tabouret-Kellert idézi Coupland és Jaworski 2004: 34).

A beszélőnek kommunikáció közben el kell döntenie, hogy milyen helyzetekben, milyen kontextusokban milyen – általa ismert – normához igazítsa viselkedését. Erősen formális helyzetben – ha a beszélő tudatosan kívánja irányítani saját

ⁱ Saját fordításban. Eredetiben: „Each individual creates his systems of verbal behaviour so as to resemble those common to the group or groups with which he wishes from time to time to be identified.”

kommunikációját – szorongást is okozhat, hogy a beszélő tudja: most a megszokottól eltérően kellene megnyilatkoznia, de nem ismeri megfelelően a vonatkozó szabályokat. Erre a helyzetre iskolai tanárok és nyelvművelők úgy reagálnak, hogy különböző szabályokat fogalmaznak meg és ismertetnek széles körben annak érdekében, hogy a társadalmi elvárások okozta frusztrációt meghatározott szervezeti keretek között csökkentsék. E tevékenység eredményeként újabb kommunikációs kompetenciákat (tkp. szabályrendszereket) dolgoznak ki, amelyek elsajátítását feltételként írják elő a társadalomban érvényesülni vágyók számára (vö. Coupland és Jaworski 2004: 39-40). A beszélő kommunikációs valósága és a megfogalmazott szabályrendszerrel folytatott diskurzus ezen a ponton külön életet kezd élni, hiszen a formális viselkedési szabályok tanulása gyakran nem autentikus, hanem iskolai (jellegű) környezetben történik.

A kérdéskörrel kapcsolatban két alapvető kutatási tematika jelölhető ki: (1) milyen viselkedési és nyelvhasználati szabályok élnek egy-egy beszélőközösségben; (2) hogyan ismerik meg a beszélők az egyes társadalmi szabályrendszereket és hogyan tanulnak meg választani alternatív normák között. Jelen dolgozat ez utóbbi területet jelöli ki tárgyának.

1.2 Normakövetés és metanyelvi tevékenység

A nyelvi normakövetés kérdését elsősorban egy-egy nyelvi elem (mondatszerkezet, frazéma, szó, toldalék stb.) grammatikus vagy agrammatikus voltát firtató kérdésekkel, illetve nyelvi hibajavító tesztekkel szokás vizsgálni. Ez a megközelítés megfelelő leírást ad a nyelvi normakövető magatartás egyes részterületeiről, azonban néhány kérdést megválaszolatlanul hagy. Nem teszi például lehetővé, hogy kiderüljön: milyen nyelvi ideológia áll a válaszadó válaszainak háttérében (részletesebben l. Szabó 2007c). Egy szó vagy mondat javítatlanul hagyása ugyanis nem biztos, hogy azt jelenti, hogy a válaszadó nem tudja, hogy beszélőközösségében az adott kifejezés nem normatív, ezért javítandónak minősül: lehet, hogy egyszerűen nem ért egyet azokkal, akik javítanak. Ahhoz, hogy a nyelvi viselkedését vezérlő ismeretek megismerhetőek legyenek, a beszélő metanyelvi tudásának vizsgálata szükséges.

A grammatikalitási ítéletek vizsgálatának elméleti háttére alapot ad a metanyelvi tudás vizsgálatához is. Schütze (1996) szerint **a grammatikalitási ítéletek természete pszichológiai és neurobiológiai értelemben nem különbözik jelentősen más ítéletektől**. Éppen ezért jogos, hogy a grammatikalitási ítéletek kutatását nem a kompetencia, hanem a performancia vizsgálatához utalja. A kompetencia vizsgálatával kapcsolatos módszertani aggályok mellett az is alátámasztja ezt a felfogást, hogy kísérletileg igazolható: a grammatikalitási ítéletek és a valós produkció között nincsen erős korreláció (számos vizsgálatot foglal össze Schütze 1996: 84-88). Hasonlóképpen várható, hogy **a metanyelvi tudás tartalma és a beszédprodukciónak között sem tételezhető erős korreláció**. Az ok mindkét esetben hasonló: ha az explicit (kérésre szavakban összefoglalható) grammatikalitási ítélet, illetve az explicit szabálytudás nem a saját kommunikációs gyakorlat megfigyelésén és a megfigyelt gyakorlat absztrahálásán alapul, hanem kondicionálással, magolással elsajátított tudás, akkor **a kondicionálással elsajátított tudás a tapasztalati alapú tudástól elválik, s a kettő között nem teremtődik kapcsolat, mivel a kétféle tanulás kontextusa, motivációja és működési mechanizmusa alapvetően más** (a

magolásról bővebben l. Szabó 2007a: 177-178). Mivel a nyelvhelyességi szabályok az explicit kifejtettségű restriktív szabályok közé tartoznak (Collett 1977; Fabó 1986) és tanuláskor elsősorban az iskolai képzéshez köthető, előfordul, hogy **a nyelvhelyességi szabály él mint lexikális ismeret, de gyakran nem él mint a kommunikáció során követett gyakorlat.** Ezt egy interjúzás közben tapasztalt jelenség is alátámasztja: két 7. osztályos lány egymást erősítve arról beszélt, hogy *hát* kötőszóval nem kezdhető mondat, mert az szabálytalan, s emellett negatívan minősítették azokat, akik *hát* kötőszóval kezdenek mondatot. Az interjú során mégis majdnem minden mondatot hezitációval és *hát* kötőszóval indítottak.

A metanyelvi tevékenység – tehát a nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó megállapítások megformálása – az emberi kommunikáció része, szerkezetét tekintve nem választható el élesen a kommunikáció más cselekvésformáitól: „interakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás, a vádolás és a bocsánatkérés”ⁱⁱ (Laihonen 2008: 669). Ennek megfelelően **a metanyelvi tudás a metanyelvi tevékenységen keresztül ismerhető meg.**

2 Kísérlet a nyelvi szabálytanulás és -alkalmazás vizsgálatára

2.1 Alapkérdések

A jelen dolgozatban bemutatandó vizsgálat alapja az a feltételezés, hogy a közoktatás inkább a továbbiakban **objektivistának** nevezett módszerrel oktat, amelynek a lényege – a nyelvi szocializációra fordítva – az, hogy a szocializáló közege az új csoporttagot úgy kívánja beilleszteni a csoportba, hogy a leendő csoporttagságát egy (nyelvi-kommunikációs) teljesítményszint teljesítésétől teszi függővé. A teljesítéshez egy (többé-kevésbé egységes tartalommal és formában összegzett) szabályrendszer tár a leendő csoporttag elé. A leendő csoporttagnak tanulás közben tekintettel kell lennie a csoportban uralkodó hierarchikus viszonyokra. A szocializáló csoport negatív és pozitív visszajelzéseket ad a leendő csoporttagnak arról, hogy a tőle elvárt tudás megszerzésében hol tart. A leendő csoporttag a negatív visszajelzések kerülése és a pozitív keresése közben operáns kondicionálásban vesz részt mint kondicionált személy (vö. Long 2005).

A vizsgálat célja, hogy segítsen kidolgozni egy, az objektivistával ellentétes szemléleti alapú tanítási módszert, amelynek tárgya a nyelvi szabálykövetés, ugyanakkor nem egy tekintélyi csoport által leírt és közvetített norma megtanítását, hanem a leendő csoporttag részéről egy adaptív – tehát életszerű, jól használható – világkép megépítését segítse. A világkép megépítése jelen esetben a nyelv társadalomba ágyazott működésének saját tapasztalatok tudatosításán és feldolgozásán keresztül történő modellezése. E megközelítés – amely **szociálkonstruktivistának** nevezhető (vö. Korom 2005; Nahalka 2002) – elsősorban a leendő csoporttagra, és nem a szocializáló csoportra tekint. E megközelítés nem köti teljesítményszint eléréséhez a csoporthoz (pl. a „művelt emberek csoportjához”)

ⁱⁱ Saját fordításban. Eredetiben: „From an interactional point of view, talk about language is a part of conversational action, such as answering, defending, blaming, accusing and apologizing”

tartozást, hanem a tanuló már eleve mint a szocializáló csoport aktív tagja tanul. Lényeges, hogy ebben az esetben a szocializáló csoport tagjai maguk is tanulni szeretnének az új tagtól, tehát **e modellben nem egy kodifikált tudás terjesztéséről, hanem közös tudás építéséről van szó.** Egy hazai nyelvtantananyag-fejlesztésben így jelenik meg ez a szemlélet: „a nyelvtan nem úgy rendszer, mint a KRESZ vagy a helyesírás: feltárandó, nem pedig lefektetett szabályrendszer; dinamikus és társadalmilag nem egységes” (Kálmán és Molnár 2007: 10). A társadalmi csoportok viselkedése úgy érthető meg a csoporttagok számára, hogy saját, csoporttagságaik vezérelte cselekvéseiket feldolgozva értik meg a normarendszerek sokféleségét és alkalmazásuk lehetséges kontextusait.

2.2 A vizsgálat módszerei

A szociálkonstruktivista alapú anyanyelv-pedagógia módszereinek kidolgozásához fel kell térképezni, hogy milyen alapvető megismerési módok léteznek a magyar nyelvet beszélők körében. Mivel a normaközvetítés és -tanulás kiemelt terepe a formális oktatás, jelen dolgozat szerzője – korábbi vizsgálatainak (vö. Szabó 2007b, 2007c) tanulságait felhasználva – a közoktatásban részt vevő személyek nyelvi normakövetéssel kapcsolatos metanyelvi tudását vizsgálja a következő módszerekkel.

1. Kérdőíves felmérés 7. és 11. osztályos tanulók körében. A kérdőív a metanyelvi tudás több rétegét vizsgálja. Tematikája érinti a nyelvtananyagban szereplő terminológia alkalmazásának képességét, a saját kommunikációs gyakorlat összetételét (pl. milyen gyakran olvas, beszélget, használ idegen nyelvet stb.), a nem önvezérelt és az önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel minőségét és intenzitását (kijavítják-e beszédéért, ő kijavít-e másokat, s ha igen, milyen gyakran), egyes nyelvi jelenségek tudatos megítélését, a nyelvjárásokkal és a Magyarországon beszélt nem magyar nyelvekkel kapcsolatos attitűdöket, valamint a nyelvművelő javak ismeretét és használatát. A 7. és a 11. évfolyamosok kérdőíve azonos, így mérhetővé válik a két évfolyam közötti különbség.

2. Félig strukturált interjú 1., 2., 3., 7. és 11. osztályosok körében. A beszélgetés arról folyik, hogy érez-e, és ha igen, milyen különbséget érez a válaszadó az otthonában, a baráti körében és az iskolában betartandó viselkedési szabályok, szorosabban véve pedig az e körökben alkalmazandó nyelvi-nyelvhelyességi szabályok között. Részletesen szó esik a nem önvezérelt nyelvi hibajavításban való részvétel minőségéről és intenzitásáról, valamint egyes beszélőcsoportokkal szembeni attitűdökről (e legutóbbi téma csak felső tagozaton és középiskolában szerepel az interjúban). Alsó tagozaton interjúvezetői kérdések, a felsős és a középiskolás válaszadók esetében internetről származó, valós élethelyzeteket leíró, valós személyek nézeteit megjelenítő ingermondatok kapcsán bontakozik ki a beszélgetés. A diákoknak az interjúvezető kérdései kapcsán saját élettapasztalataikon, illetve elképzelt szituációk leírásai alapján kell válaszolniuk. Készülnek egy és két diákkal felvett interjúk, de utóbbiak a gyakoribbak. A diákok között esetenként viták is kibontakoznak. Ezek elemzése – tartalmukat és a vita szerkezetét illetően is – különösen érdekes lehet a későbbi vizsgálódások szempontjából (vö. Laihonen 2008: 679-683).

3. Óralátogatás a kérdőívvel és interjúval vizsgált 7. és 11. évfolyamos osztályokban. Az óralátogatások során, illetve az óralátogatások kontextusában (óráközi szünetek, tanítási idő előtti és utáni tevékenységek) gyűjtött anyagból

jegyzőkönyvek készülnek. Az iskolalátogatások segítenek megérteni azt a kommunikációs miliőt, amelyben a kérdőívekkel és interjúkkal egyénekenként vizsgált diákok mint egy közösség tagjai hétköznaponként a nap jelentős részét töltik. Az óralátogatások célja elsősorban nem a tanárok módszertani repertoárjának vagy didaktikai, illetve szaktudományos felkészültségének felmérése, hanem annak jobb megismerése, hogy hogyan kommunikálnak diákjaikkal: alkalmaznak-e, és ha igen, milyen megerősítési terveket alkalmaznak, miközben diákjaik (nyelvi) viselkedését formálják. Lehetőség szerint nemcsak magyarórák, hanem más szakórák során is folyik adatgyűjtés, így több olyan tanár – és velük együtt több kommunikációs technika – is megismerhető, amellyel az osztály nap mint nap találkozik. Különösen értékes az óraközi szünetekben gyűjthető anyag, amely igen sokat elárul a diákok és a tanárok mindennapi, reflexszerű kommunikációjáról.

4. Félig strukturált interjú a kérdőívvel és interjúval vizsgált 7. és 11. évfolyamos diákok magyartanáraival. Az interjú elején a tanár beszámol a vizsgált osztályban szerzett tanítási tapasztalatairól. A tanárnak módjában áll kifejtene pedagógiai, szakmódszertani elképzeléseit, emellett reflektálnia kell saját oktatási gyakorlatára. A beszélgetés hangsúlyos része a tanár saját nyelvi hibajavító tevékenységének a leírása. A tanárnak olyan helyzeteket is el kell beszélnie, amikor őt javították ki.

5. Félig strukturált interjú általános és középiskolai tanárjelöltekkel. Az interjú a fentivel azonos tematikájú és felépítésű, de értelemszerűen kevésbé hangsúlyos az oktatási tapasztalatokra vonatkozó rész. Mivel a vizsgált osztályok elsősorban nem gyakorlóiskolaiak, nem minden tanárjelölttel készülő interjú köthető a megismert osztályokhoz. Ezek az interjúk ezért inkább a tanárképzésből frissen kikerülő fiatal szakemberek gondolkodásának feltérképezésében segítenek.

Az összes vizsgálati módszerről elmondható, hogy a válaszadóktól származó adatok nem az objektív valóságot, hanem a válaszadónak a saját és környezete kommunikációjáról alkotott tudását tükrözik. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert a valós kommunikációs gyakorlat és annak a beszélő énbén való leképeződése között egyes esetekben jelentős különbség is lehet. Ez azonban nem okoz problémát az adatértelmezésben, hiszen **az egyén metanyelvi tevékenysége nemcsak mint a valóságismeret egy része, hanem mint önreprezentációs tevékenység is értelmezhető.** Elsősorban tehát nem az a kutatás feladata, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek produkcióját egy elvart vagy elvárható tudásszinthez viszonyítsa, hanem hogy bemutassa: milyen képet tárnak fel magukról különböző társadalmi háttérű személyek a vizsgálatot végző kutató mint a csoportjukba ideiglenesen behatoló idegen előtt.

2.3 Szabálytanulás egy megfigyelt tanulócsoportban

Jelen dolgozatban egy tanulócsoport, egy budapesti külvárosi általános iskola 7. osztálya (22 fő) körében szerzett adatok illusztrálják a vizsgálat lehetőségeit. A szülők végzettsége alapján a tanulók szocioökonómiai státusa inkább alacsony, mint közepes. A diákok kb. fele nem tudja, illetve nem kívánja megnevezni szüleinek végzettségét. Ez – az eddigi kutatási tapasztalatok alapján – szintén az alacsonyabb végzettségre utal.

A **kérdőíves vizsgálat** egy osztály esetében az adott csoportban jelen lévő kommunikációs gyakorlatot segít megérteni. A mintának kiválasztott osztály esetében

– az elemszám alacsony volta miatt – statisztikai elemzést nem érdemes végezni, néhány adat mégis kiemelendő. A kérdőív rámutatott arra, hogy **az osztály diákjai kondicionált és kondicionáló szerepben is intenzíven részt vesznek nem önzérelt nyelvi hibajavításokban**. A kérdőívnek azon kérdésére, hogy „Előfordult, hogy az utóbbi két-három évben kijavított téged valaki, mert szerinte helytelenül beszéltél?” 15-en igennel válaszoltak (nem: 5 fő, nem tudja: 1 fő, nincs adat: 1 fő). E kérdés párjára – „Előfordult az utóbbi két-három évben, hogy kijavítottál valaki(ke)t, mert szerinted helytelenül beszélt(ek)?” – 12 igen válasz érkezett (nem: 4 fő, nincs adat: 6 fő). A kérdőív egy szituációt is tartalmazott: „Képzeld el, hogy egy barátoddal beszélgetsz. A beszélgetést mások is hallják. A barátod összekever két idegen szót, de azért lehet érteni, mire gondol. Te mit teszel? Ikszeld be az általad legjobbnak tartott választ!”. A diákok a felkínált lehetőségek közül így választottak: „egyáltalán nem javítod ki”: 6 fő; „később, amikor négyszemközt vagytok, szólsz neki, hogy tévedett”: 6 fő, „még helyben, a többiek előtt kijavítod”: 6 fő (nem tudja: 1 fő, nem válaszol: 1 fő, nincs adat: 2 fő). A válaszadók kb. kétharmada tehát közvetlenül javítana.

Interjú két fiúval készült. A beszélgetés egyik részlete rávilágít, hogyan viszonyulnak a javításhoz, illetve a sztenderdhez mint elsajátítandó normához.

Intejúreszlet:

K: És van-e ilyen például a a beszéddel kapcsolatban? Hogy van-e, hogy valaki rátok szól. Ugye volt a kérdőívben is olyan feladat, hogy, hát ugye azt azt nem néztem, hogy oda ho- mit válaszoltatok, de hogy van-e ilyen, [hogy valaki]

D2: [Hogy valaki] dadog vagy valami ilyesmi?

K: Hát nem is (.) ööö (.) lehet akár akár dagogás is, de lehet, hogy [hogy hogy (.) Igen]

D2: [Vagy ilyen nyelvhiba? Ilyen botlás?] (.) **Nekem apukám szokott nagyon sűrűn rámszólni**, mert van, amikor eltéveszttek szavakat, mondjuk (.) ööö (.) nem nem csinálnékot mondtam, hanem csinálnák. Na ezek ezek kis betűhibák vannak nálam is, s akkor Apa rám szól, hogy akkor így mondjam vagy úgy mondjam, meg hogy (.) öööa (.) jegen jegen szó (.) mondja még, hát ilyenek.

K: Ühm. [És a]

D2: [Meg hogy] fűt, fűvön. [Tessék?]

K: [Ühm.] És most már valóban máshogy is monddod?

D2: Persze.

K: Ühm.

D2: **Muszáj megtanulni**. [...]

K: Ühm. (.) Értem. És mondtad mondtad mondtad az előbb, hogy hogy muszáj megtanulni ezeket a dolgokat, hogy ezt ezt mért mért gondolod így, vagy honnan gondolod így?

D2: Hát én azért gondolom így, mert ha más emberrel beszélek, **szerintem ő is ki fog javítani**, vagy aki ránk szólna, hogy hogy mondjam, **s akkor ha ezt megtanulom, legközelebb nem fog rám szólni**.

K: Ühm.

D2: Mondjuk ezért is. **Meg a magyar nyelvben ezt muszáj megtanulni**.

K: Ühm. És és ki le- ki lenne az, aki aki rád szólna?

D2: Hát szerintem a nővéremnek a barátnő, ők rám szólnának, hát a testvérem rám szól, anyukám rám szól (.) aztán a nénikém rám szól, az unokatesómnak az anyukája.

K: Ühm.

D2: Ilyenek.

K: Ühm. (D1-hez) És te fontosnak tartod ezt, hogy hogy ööö megtanuljunk, [tehát hogy]

D1: [Tehát hogy normálisan] beszélni?

K: Hát, úgymond úgy normálisan, igen, hogy ha mondjuk valaki mondja, hogy hogy ne így beszélj, akkor akkor inkább úgy [beszélni, mint ahogy]

D1: [Hát igen, mert azért] kellemetlen lehet, hogy ha például ühm kellemetlen lehet hallani is, hogy ő tehát hogy ha esetleg mondjuk én úgy beszélnék, kellemetlen lehetne úgy hallani, ahogy mondom, meg azért nekem sem lehet úgy a legkellemesebb, gondolom, hogy ő **beszélék, és akkor mindenki elkezd röhögni** vagy valami ilyesmi.

Jelek: [] = átfedő beszéd; **kötőjellel véget érő szó** = megszakadó szó; (.) = rövid szünet; [...] = interjúszöveg kihagyása; **ö ööö** = rövid, illetve hosszú kitöltött hezitáció; **félkövér** = tartalmi kiemelés; **K** = kérdező, **D1, D2** = diák interjúalanyok

A megkérdezett diákok arra utaltak, hogy **a megszegyénítéstől, a büntetéstől való félelem motiválja őket abban, hogy megtanuljanak egyes szabályokat**. A D2-vel jelölt diák kétszer is a *muszáj* szóval jelezte, hogy valójában nem tudja, miért kell az iskolában megtanult szabályokat megtanulni: a szabályok fennállása szerinte önmagában legitimáló szerepű. Ez a szemlélet ellentétes azzal, amit ugyanez a diák az interjújának egy korábbi részében az öltözködési szabályokkal kapcsolatban mondott. Ott az volt a kérdés, hogy az öltözködésben milyen szabályokat tudnának említeni. Az interjúkészítő szándék az volt, hogy az alkalmi és a köznapis viselet funkciómegoszlásáról essen szó, de a D2-vel jelölt diák azonnal funkcionális szabályokra utalt, ti. arra, hogy amikor hideg az idő, két nadrágot és meleg pulóvert vesz fel, míg nyáron rövidnadrágot és pólót. Míg az öltözködés esetében a szabály azonnal személyes tapasztalatokkal volt alátámasztható, addig a beszédviselkedés megváltoztatása – miközben tudatos és reflektált – nem idézett fel efféle belső motivációt. A diákok beszámolóit arról tanúsítják, hogy **az iskolai és a családi környezet egyaránt kondicionáláson keresztül sajátíttatja el a nyelvhasználati szabályokat**.

Az interjúk azt is bemutatják, hogy a metanyelvi tevékenység valóban diskurzus, ahol az interjúkészítő mint résztvevő önkéntelenül is képviseli saját álláspontját, pl. a D1-gyel jelölt diák által kirekesztő értelemben használt *normálisan* szóval szemben, a *Hát, úgymond úgy normálisan, igen, hogy* kiigazító bevezetéssel.

Az óralátogatások elsősorban arra világítanak rá, hogy a diákok milyen szankcionáló vagy jutalmazó megjegyzésekhez szokhattak.

Tanár-diák kommunikáció:

(1) Tárgy: biológia

T1: „Milyen idő van a mérsékelt övben?”

D1: „Hideg.”

T1: „Igen, most igen, az északi félgömbön hideg van.”

(2) Tárgy: matematika.

T2: „És tudod, [XXX], hogy megdicsérek?” (*Elmondhatja a diákkal, hogyan jött ki a végeredmény. Amikor a diák befejezte:*)

T2: „Jól csináltad, csak rosszul fogalmaztad meg.”

(3) Tárgy: magyar irodalom.

T3: „Az életrajzi órára gondolj, mikor írta az Őszikéket Arany?”

D3: „1877-ben.”

T3: „Igen, kétségtelen, de nem az időpontra voltam kíváncsi.”

Jelölések: **T1, T2, T3** = tanár; **D1, D3** = diákok; **[XXX]** = diák nevének helye. Az óralátogatások 2009 januárjában zajlottak.

Az (1) példában a diák válasza hiányos, mert a tananyag alapján elvárható válasz az lenne, hogy ebben az övben négy évszak van, ennek megfelelően változnak a

hőmérsékleti és csapadékviszonyok. A tanár mégsem szankcionálja ezt a hiányt, hanem kiemeli a diák válaszából a jó elemet, ti. hogy az óra időpontjában, januárban, a diákok által lakott övben hideg, télies az időjárás. A tanár ezt követően rövid frontális magyarázatban ismertette a helyes választ. A (2) példában a tanár meglepődik azon, hogy olyan diák mond jó választ, akitől azt nem szokta meg, s ezt a meglepettséget jelzi az ábrán szereplő első mondatában. Ezt követően a diák válaszából – az előbb említett tanárhoz hasonlóan – kiemeli a jó elemet, de utal arra, hogy a diák nem jól nevezte meg az egyik általa végrehajtott műveletet. Ezzel tudatosan szétválasztja a műveleti és a metaszintet, és jelzi, hogy a diáknak jelen esetben a metaszinten vannak pótlandó hiányosságai. A diáknak így nem a teljes, hanem csupán a metaszintű tudása lett minősítve. A (3) példában a tanár olyannyira a saját maga által elvárt válaszra koncentrál, hogy nem fogadja el azt a közlést, amelyik nyelvi és tartalmilag is tökéletes. E tanár szavai (*Igen, kétségtelen, de*) csak részlegesen jónak ismerik el a diák tökéletes teljesítményét, azt jelezve a diáknak, hogy tkp. elrontotta a feleletet. A tanár tehát még azt a jó produkciót is szankcionálja, ami nem az általa elvárt módon jó. (A tanár az *életének utolsó alkotói szakaszában* kifejezést szerette volna hallani. Bár az évszám is erre a szakaszra utalt, a tanár magát a megnevezést várta – kérdéséből azonban ez nem derült ki.)

A viselkedés szankcionálása mellett a tanárok általános kommunikációs stratégiái is hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban milyen kép alakul ki arról, hogy hogyan kell megfelelni egy elvárásrendszernek. A T1 és T2 jelekkel azonosított tanárokról jellemző volt az érthető, de nem túl hangos beszéd, a diákokkal való folyamatos szemkontaktus. A T2 jelű tanár különösen sokszor ismerte el, hogy hibázott, amikor a táblánál dolgozott. E két tanár inkább együttműködő partnerként kezelte a diákjait. Óráikon a figyelem koncentrációja magasnak (T1 esetében), illetve közepesnek (T2 esetében) volt érzékelhető. (A figyelem koncentrációját természetesen nem lehet teljesen objektív eszközökkel mérni: jelen esetben az adott alapot a besorolásra, hogy a diákok milyen arányban végezték az órai feladatot, illetve kerestek más elfoglaltságot, pl. padtársakkal folytatott beszélgetést, pad alatti olvasást, bábázkodást, padok között járkálást.) A T1 jelű tanár csak a diákok pozitív, proszociális megnyilvánulásaira reagált érdemben, a papírgalacsin-dobálást vagy a bekiabálásokat nem szankcionálta, így ezek a tevékenységek – a tanári érdeklődés és visszajelzés hiányában – abbamaradtak. A diákok nem viselkedhettek a rossz diák szerepében, mert nem ez a szerep lett rájuk osztva. (Várható az óralátogatásoknak egy játkszmaelmélet alapú elemzése is, vö. Berne 1984.) A T3 jelű tanár ezzel szemben az óra első percétől az utolsóig igen emelt hangerővel beszélt, eleve arra rendezkedett tehát be, hogy túl kell majd kiabálnia a(z akkor még csendben ülő) diákokat. Az óra folyamán folyamatosan fegyelmezett (leggyakrabban a *Fejezd be!*, *Fejezzétek már be!* szavakkal), több szaktanári intőt is adott, illetve folyamatosan kilátásba helyezte, hogy a hangoskodó tanulók órai munkájára egyest fog adni. A figyelem koncentrációja igen alacsony volt: az utolsó padból végzett megfigyelésem szerint a 22-ből összesen 6 diák nézett maga elé, tehát róluk volt feltételezhető, hogy az órai munkával foglalkoznak. Egy négyfős lánycsoport énekelt, többen padtársukkal beszélgettek stb. Az óra 45 helyett 35 percig tartott, mert a tanár teljesen kimerült. **A csak kondicionálásra berendezett tanári kommunikáció képtelen volt a legalapvetőbb szabályokat is betartatni** – feltehetően azért (is), mert egyes esetekben maga az órai feladat sem volt világos, így igen könnyű volt szabálysértést elkövetni, amiért fegyelmezés, rossz osztályzat, intő járt. Ilyen körülmények között a

diák könnyen elveszti érdeklődését a szabályok iránt, mert reménytelennek tetszik a megfelelés.

Az osztály magyartanárával még nem készült interjú. Az iskolában nem működnek gyakorlótanárok.

2.4 Tanulás szociálkonstruktivista keretben

A szociálkonstruktivista tanulási folyamat végeredménye a tanulóban létrejövő olyan fogalmi váltás, amely a tanulót saját személyes életével összefüggésben az őt körülvevő világ egyes jelenségeivel kapcsolatban nagyobb magyarázó erejű, jobban használható – egy szóval: adaptívabb – ismeretmodellhez, illetve viselkedérepertoárhoz segíti (vö. Korom 2005, Nahalka 2002). Ezen eredmény elérhető, s ebben **a sajátélmény csoportok példája ösztönző lehet az iskolai oktatás számára**. A sajátélmény csoport olyan önismereti csoport, amely a csoporttagokat problémáik megoldásában saját, jelenlegi és múltbeli élethelyzeteik tudatos feldolgozásával segíti. A csoport tagjai egy bizonyos, a beszélgetés elején megadott témához kapcsolódva idézik fel élethelyzeteiket, a csoport ezen beszámolók alapján közös tudást épít.

Jelen dolgozat szerzője több mint egy éve vesz részt egy sajátélmény csoport munkájában. E csoport hetente tartja beszélgetéseit Budapesten, változó, rendszerint 15 fő alatti létszámban. A beszélgetésekre érkező új tagok először kézhez kapják a csoport szabályainak összefoglalását, amely alapján folynak a beszélgetések. A „Közös vállalásaink” című összefoglaló szövege a következő:ⁱⁱⁱ

1. Beszélgetéseink alatt nem tanácsoljuk egymást.
2. Nem oktatjuk ki egymást, nem teszünk megjegyzéseket egymás történeteire.
3. Mások történeteire nem véleménnyel reagálunk, hanem saját történettel.
4. Mindannyian KIZÁRÓLAG saját gondolatainkat, saját történeteinket meséljük el – és ezzel járulunk hozzá mások önmagukról való gondolkodásához.
5. Senkinek sem kötelező megszólalnia, mindenki maga dönt arról, mikor és mit szól hozzá a témához.
6. Szeretettel meghallgatunk mindenkit, és átgondoljuk mások gondolatai nyomán a saját problémáinkat.
7. Figyelünk arra, hogy mindenki szóhoz tudjon jutni, aki beszélni szeretne, hogy mindenkire maradjon idő.
8. Minden alkalommal egyszer-kétszer érdemes (de nem kötelező) elmondanunk keresztnévünket, hogy könnyebben meg tudjuk egymás nevét jegyezni.
9. Nem beszélünk politikáról, egyházakról.
10. A legnagyobb tiszteletben tartjuk mások hitét, világnézetét, vallásos meggyőződését.
11. Ezek betartását a beszélgetések zökkenőmentessége miatt önként vállaljuk.
12. A Klubban, a beszélgetésekben a részvétel önkéntes.
13. A csoportban elhangzottakat csoporttitokként kezeljük. Egymás történeteit senkinek nem meséljük el, név nélkül sem, közvetlen hozzátartozóinknak, barátainknak sem.

A csoportbeszélgetések titkos jellege miatt (l. 13. pont) a beszélgetéseken felvétel nem készült, tartalomelemző empirikus kutatás etikai okokból nem valósítható meg, így azt, hogy a csoport működése sikeres, a csoport fennállása, visszajáró tagjainak állandó aktivitása és az életvezetésükben bekövetkezett pozitív változások hitelesítik.

ⁱⁱⁱ Köszönöm a csoport vezetőjének, Borbás Gabriella Dórának, hogy a rövid összefoglaló publikálásához hozzájárult. Az eredetiben a pontok nincsenek számozva: a számozás csak a szövegre való hivatkozást könnyíti meg.

Jelen dolgozat számára így elemezhető anyagot csupán a fenti összefoglaló ad. Mivel azonban a beszélgetések rendszerint követik a rögzített szabályokat, a szabályok is tükrözik a csoport működését.

A „Közös vállalásaink” című dokumentum – kimondatlanul is – szociálkonstruktivista alapokon nyugszik. A csoportban elmosódnak a tanuló és a tanár közötti különbségek. A beszélgetés ideje alatt a csoportvezető kizárólag moderátori szerepköre miatt különbözik valamiben a csoport többi tagjától. Moderálásra azonban nincsen mindig szükség, mert a tagok – **mivel tapasztalták a szabályok betartásából eredő előnyöket** – tkp. maguk tartják be és tartatják be egymással a szabályokat (vö. 11. pont).

A fenti dokumentum szemlélete adaptálható az anyanyelv-pedagógiára. Az osztálytársak az egyes kommunikációs helyzetekben való szereplés kérdéseit, illetve az általuk ismert normák jellegzetességeit saját élettapasztalataikon keresztül beszélhetik meg. Mivel az egyes osztályokban különbség szokott lenni a tanulók szociokulturális hátterében, a beszélgetések lehetőséget adnak egymás jobb megismerésén túl különböző kultúrák, szabályrendszerek megismerésére. Az életből vett példák jobban megragadnak a diákokban, mint a tanári magyarázat vagy a tankönyvszövegek. A minősítő megjegyzéseket és a tanácsolást tiltó 1. és 2. pont mindenkire – így a tanárra is – történő kiterjesztése azt eredményezi, hogy a tanár kiléphet frontális ismeretközvetítő szerepéből (célszerű ezt a hatást az osztályterem berendezésével, a székek körbehelyezésével is fokozni), így benne is tudatosulhat, hogy nemcsak ő tanítja a diákokat, hanem azok is őt. Mivel mindenki csak saját magáról beszélhet, a résztvevők fokozottabban érzik, hogy **saját gondolataik megfogalmazása felelősséggel járó tevékenység**. A csoporttag, miközben beszél, nemcsak saját tudásstruktúráját tudja társai elé tárni, hanem metakogníciós tevékenységet is végez: reflektál saját tudására, saját tapasztalataira. Az iskola teljesítménykényszerében szokatlan megoldást javasol az 5–7. pont az ideális tanulási környezet kialakítása érdekében: jutalom és büntetés híján **a beszélgetés motivációja nem a pozitív tanári vélemény kiharcolása, hanem a közös gondolkodás**. Feltehetően egy esetleges oktatási kísérlet során ezt a vonatkozást lesz a legnehezebb megvalósítani, hiszen az iskola közege, a tanár személye óhatatlanul a versenyszellemet hozza be az órára.

Nehéz feladat a fenti elveket a közoktatás keretein belül megvalósítani, mivel a jó érdemjegyek, a tanári dicséretetek stb. a tanulók belső ismeretszerzési motivációját fokozatosan külső motivációvá alakítják, a fenti módszerek pedig csak akkor alkalmazhatók, ha a résztvevők motivációja belső. A tanárok számára is merőben szokatlan ez a tanulási környezet, hiszen őket is alapvetően frontális módszerekre képezték ki, illetve ha tanultak is más módszerekről, tapasztalatból (tanulóként) rendszerint nem tapasztalhatták meg azok eredményességét, ezért nagy bizalommal kell fordulniuk a fent leírt modell iránt, hogy alkalmazni tudják (Brousseau és Vázquez-Abad 2003). Egy esetleges oktatási kísérlet elé azért lehet bizakodva tekinteni, mert a dolgozatban említett sajátélmény csoport példája azt mutatja, hogy ha a tagok tapasztalják a csoportszabályok betartásából származó előnyöket – tehát tapasztalják, hogy gondolkodásuk pozitívan változott meg –, szívesen betartják a tanulási környezet szabályait. A sajátélmény csoport egy éve alatt ugyanakkor azt is bizonyította, hogy ha a „Közös vállalásaink” című dokumentumban leírtakat nem tartják be a csoporttagok, a tanulási tevékenység hátrányt szenved. Az efféle kudarcok motiválják a tagokat, hogy legközelebb szorosabban igazodjanak az általuk is

önkéntesen elfogadott csoportszabályokhoz. A csoport szabályainak tanulása és e szabálytanulás reflektálttá tétele is normatudatosságra nevel.

A fent leírt elveket egy tervezett oktatási kísérlet segíthet majd átültetni a gyakorlatba.

3 Összefoglalás

A tanulmány egy empirikus vizsgálat első eredményeinek elemzésén keresztül rámutatott arra, hogy a szociális érvényességű szabályok tanulása és tanítása nem képzelhető el anélkül, hogy tanulás közben a tanulócsoport ne a társadalom működését modellálná. A megkezdett vizsgálat várhatóan 1200 kérdőív válaszaival, mintegy 70 tanóra megfigyelésére, valamint kb. 100 fő (tanárok, tanárjelöltek és diákok) interjúválaszaival építve segít majd részletesebb képet alkotni a jelen dolgozatban felvázolt jelenségekről. Jelen dolgozat célja elsősorban az volt, hogy a megkezdett vizsgálat szemléletét és módszertanát ismertesse.

Irodalom

- Berne, E. 1984. *Emberi játszmák*. Budapest: Gondolat.
- Brousseau, N., Vázquez-Abad, J. 2003. Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC, *Canadian Journal of Learning and Technology* XXIX. évf. 3. szám. Elérhető: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/84/78>
- Collett, P. 1977. The Rules of Conduct. In: Collett, P. (szerk.) *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Coupland, N., Jaworski, A. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. In: Jaworski, A., Coupland N., Galasiński D. (szerk.): *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Fabó, K. 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma – átlag – eltérés*. Pécs: Pécsi Akadémiai Bizottság. 23-32.
- Kálmán, L., Molnár, C. 2007. *Nyelvtanítás helyett nyelvi nevelés. Kutatási beszámoló*. Elhangzott: MTA Nyelvtudományi Intézete, 2007 január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNevelés/prezentacio/070109/fejlesztés.pdf>
- Korom, E. 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Laihonen, P. 2008. Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* XII. évf. 668-693.
- Long, D. 2005. *Les TIC et la pédagogie constructiviste*. Elérhető: <http://www.umoncton.ca/longd04/TheorixDownload/ACF98.pdf>
- Nahalka, I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schütze, C. T. 1996. *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgements and Linguistic Methodology*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Szabó, T. P. 2007a. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelv művelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.), *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167-188.
- Szabó, T. P. 2007b. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 103. évf. 461-470.

Szabó, T. P. 2007c. Problémák és lehetőségek a normatadatosság vizsgálatában. In: Váradi T. (szerk.) *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 171-181. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Szabo.pdf>

Főnév + ige szerkezetek a szótárban

Vincze Veronika

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
vinczev@inf.u-szeged.hu

Kivonat: A dolgozat a főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának lehetőségeit mutatja be. A szerkezet alaptagjának meghatározása során felmerülő problémák körüljárása után a lexikai reprezentáció négy lehetőségét részletezi ezek elméleti és gyakorlati előnyeivel és hátrányaival együtt. A legígéretesebbnek az a módszer mutatkozik, amely esetében a főnévi komponens és az igei komponens szócikkében is történik utalás a szerkezetre. E megoldás követése a szótárakban hasznosan segítheti a nyelvoktatást és különféle számítógépes nyelvészeti alkalmazásokat.

1 Bevezetés

E dolgozat a pusztán köznévi + ige komplexumok egy altípusának, a funkciógés szerkezeteknek, illetve félig kompozicionális szerkezeteknek (az elnevezéssel kapcsolatban l. Langer 2004, illetve Vincze 2007) szótári reprezentációs lehetőségeit mutatja be. Ilyen szerkezetek például a következők: *feleletet ad, döntést hoz, üzletet köt* stb. A dolgozatban két kérdésre keressük a választ:

- 1) Hogyan jelenhetnek meg a főnév + ige konstrukciók a szótárban?
- 2) Mik az egyes megoldások előnyei és hátrányai?

Ennek megfelelően a dolgozat a következő részekből épül fel. Elsőként röviden ismertetjük a félig kompozicionális szerkezetek alaptagjának meghatározása kapcsán felmerülő problémákat. Ezek után részletesen bemutatjuk a főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának lehetőségeit, a Szeged Korpusz üzleti rövidhíreket tartalmazó alkorpuszából gyűjtött szerkezetekből épített miniszócikkek segítségével. Az egyes lehetőségek előnyeit és hátrányait egyaránt megvitatjuk, majd állást foglalunk az egyik módszer mellett. Végül összegezzük a kutatás eredményeit.

2 A félig kompozicionális szerkezetek lexikai reprezentációjának kérdései

2.1 A szerkezet alaptagja

A szótári reprezentáció meghatározásához elsőként meg kell adni, hogy melyik komponens is tekinthető a szerkezet alaptagjának. A szerkezet két tagból áll – az igei, illetve a főnévi komponensből –, kollokációs terminológiát követve a főnév a bázis, az ige a kollokátum (vö. Siepmann 2005, 2006, Sag et al. 2002, Guenther és Blanco 2004). Az alaptag meghatározása során azonban nehézségekkel szembesülünk.

Egyrészt, a főnév + ige szerkezetek szintaktikai központja az igei komponens, mivel az teszi alkalmassá a főnév + ige szerkezetet arra, hogy állítmányként szerepeljen a mondatban: a szám, személy, idő, mód, igefajta, igeszemlélet jegyei az igeen mutatkoznak meg (Dobos 2001). Emellett szintaktikailag a főnév az ige vonzata.

Másrészt, noha a főnévi komponens szintaktikailag az igei komponenstől függ, szemantikailag mégis az előbbi áll a középpontban (Dobos 2001). Ezt igazolja, hogy a főnév + ige szerkezettel rokon értelmű ige gyakran azonos tőből származik, mint a főnévi komponens, például: *parancsot ad – parancsol, fegyvert fog – fegyverkezik* (Vincze 2009). Továbbá a főnév cseréje teljesen más jelentésű szerkezetet eredményez: *a javaslatot tesz / fogadalmat tesz / látogatást tesz / módosítást tesz* szerkezetek jelentése igen nagy mértékben eltér egymástól, noha igei komponensük megegyezik. Mindemellett az ige cseréjétől a szerkezet nem válik érthetlenné: a *?látogatást foganatosít* vagy *?javaslatot csinál* szerkezetek furcsán, szokatlanul hatnak, ám mégis képesek vagyunk megérteni, kitalálni, mire gondol az illető.

Mindezek alapján elmondható, hogy a főnév + ige szerkezetekben a szintaktikai és a szemantikai hierarchia fordított: szemantikai szempontból a főnévi komponens, szintaktikai szempontból az igei komponens dominál. Ennélfogva nem határozható meg egyértelműen, hogy melyik komponens is tekinthető a szerkezet általában vett alaptagjának: csak szemantikai alaptagról (főnévi komponens), illetve szintaktikai alaptagról (igei komponens) beszélhetünk. Ezért is szerencsésebb talán a *félig kompozicionális szerkezet* megnevezés használata, mert az nem emeli ki a szerkezet egyik elemét sem, ellentétben a korábbi elnevezésekkel, melyek az ige központiságát hangsúlyozták.

2.2 Hagományos és elektronikus szótárak

Az intelligens szótárak megjelenése számos újítást vont maga után a szótárak szerkezetében. A számítógépes technológiának köszönhetően nincs szükség a hagyományos szótárakban használatos utaló szócikre, hiszen egy lépésben el lehet érni az utalási helyet (azt a szócikket, ahol a címszóra vonatkozó tudnivalók részletesen ki vannak fejtve). A számítógépes intelligens szótárak morfológiai komponenssel is rendelkeznek: ennek köszönhetően a keresett szónak nemcsak az alapalakját, hanem bármilyen toldalékolt alakját képesek vagyunk megtalálni – így a *zavar* szó keresésekor találatként kapjuk a *zavarba hoz*, *zavarba jön* stb. kifejezéseket is. A nyelvi adatbázisokban való intelligens keresést megkönnyítő eszközök egyik példája a Magyar Nemzeti Szövegtárhoz kifejlesztett Mazsola (Sass 2007, 2008, 2009), melynek segítségével az ige felől indulva lehet összegyűjteni az adott igeire jellemző, speciális morfoszintaktikai pozícióban megjelenő kollokációkat – jelen cikk terminológiáját követve a félig kompozicionális szerkezeteket.

A technológiai újításoknak köszönhetően a többtagú kifejezések megtalálása is egyszerűsödik: a papírszótárakban eddig ezek egyetlen helyen, a kulcsszó szócikkében fordultak elő, például a *kutyából nem lesz szalonna* kifejezés a *kutya* vagy a *szalonna* szócikkében volt megtalálható, de csak az egyikben. A számítógép segítségével azonban akár a *kutya*, akár a *szalonna* felől közelítünk, képesek leszünk megtalálni a kifejezést.

Az intelligens kétnyelvű szótárakban a címszó-szócikk párost a címszó-jelentés, címszó-szófaj, címszó-kiejtés stb. n-esek váltják fel. Ezzel a keresés rendkívül felgyorsul, ezzel együtt eltűnik a forrásnyelv és a cél nyelv közti különbség: az

elektronikus kétnyelvű szótárak megadják a forrásnyelvi szó célnyelvi megfelelőit, továbbá azokat a célnyelvi szócikkeket is, amelyekben egy szó a forrásnyelvi szó ekvivalense. Így a *ló* keresésre a magyar–angol szótárban találatként megjelennek a *horse*, *knight*, *pommel horse* címszavak, melyek egyben utalnak a magyar szó jelentései közti kapcsolatra is, amelyek a hagyományos szótárakból teljesen hiányoznak (Prószéky 2004).

A hagyományos – papíralapú – és az elektronikus szótárak tehát lényegükben különböznek egymástól. Ennélfogva a félig kompozicionális főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának vizsgálatakor – különösen a lehetőségek előnyeinek és hátrányainak megvitatásakor – figyelembe kell venni azt is, hogy a szótárkészítők és -használók más-más elvárásokat fogalmaznak meg a papír-, illetve elektronikus szótárakkal szemben.

3 A lexikai reprezentáció lehetőségei

A félig kompozicionális főnév + ige szerkezeteknek a szótárban elvben négyféle reprezentációja lehetséges. A szerkezet megjelenhet:

- az igei komponens szócikkén belül, vagyis az igét tekintjük a szerkezet alaptagjának;
- a főnévi komponens szócikkén belül, tehát a főnévi komponens az alaptag;
- egy önálló szócikkben, ez esetben nincs alaptag, a szerkezetet önálló lexikai egységként kezeljük;
- az igei és a főnévi komponens szócikkén belül is (Alonso Ramos 1998).

A következőkben a Szeged Korpusz (Csendes et al. 2005) üzleti rövidhíreket tartalmazó alkorpuszából származó főnév + ige konstrukciókat alapul véve szótári miniszócikkeket építünk mindegyik stratégia elvei szerint (az *Értelmező kéziszótár* és a magyar wordnet (HuWN, I. Miháltz et al. 2008) alapján), majd ezek segítségével bemutatjuk az egyes megoldásokat, és taglaljuk ezek előnyeit és hátrányait. Az adatok áttekinthetősége és könnyebb kezelhetősége miatt a vizsgálat céljára tematikusan homogén szövegeket választottunk, mivel hasonló témájú szövegekben egy-egy főnévi vagy igei komponens – várhatóan – nem jelenik meg annyiféle szerkezetben, mint tematikájában változatos szövegek esetében, így az általánosítások levonása, ezáltal a szócikkek építése is könnyebbé válik.

A korpuszból származó leggyakoribb főnév + ige szerkezeteket az igei komponens előfordulási aránya alapján a következő táblázat szemlélteti:

Sorszám	Igei komponens	Előfordulási arány	Főnévi komponensek száma
1.	<i>ad</i>	16,9%	39
2.	<i>tesz</i>	11,9%	15
3.	<i>hoz</i>	11,3%	14
4.	<i>köt</i>	10,3%	7
5.	<i>vesz</i>	5,7%	17
6.	<i>tart</i>	4,1%	19
7.	<i>kerül</i>	3,7%	16
8.	<i>mutat</i>	3,3%	12

9.	<i>ér</i>	3%	4
10.	<i>folytat</i>	2,9%	5

1. táblázat. Főnév + ige szerkezetek az igei komponens előfordulása szerint

A tárgyalandó miniszócikkekben a harmadik és a negyedik leggyakoribb igei komponensre épülő szerkezetek fordulnak elő. A *hoz* a harmadik leggyakoribb igei komponens az adatbázis szerkezeteiben. Tizennégy főnévi komponenssel fordul együtt elő. A *hoz*-zal alkotott szerkezetek négy markáns szemantikai csoportba sorolhatók, ahol is az ige jelentése a következőképpen adható meg:

- ~ termel (*bevételt hoz, profitot hoz*)
- ~ létrehoz (*döntést hoz, előírást hoz, határozatot hoz, intézkedést hoz, ítéletet hoz, rendelkezést hoz*)
- ~ valamilyen állapotba juttat (*forgalomba hoz, nyilvánosságra hoz, összefüggésbe hoz, zavarba hoz*)
- ~ másik állapotba jut (*fordulatot hoz, változást hoz*)

A *köt* a negyedik leggyakoribb igei komponens. Az alábbi hét főnévvel alkot félig kompozicionális szerkezetet a korpuszban: *biztosítást köt, egyezséget köt, megállapodást köt, szerződést köt, szövetséget köt, ügyletet köt, üzletet köt*. A szerkezet jelentése így írható körül: ~ egyezményt létrehoz.

A következőkben e két igei komponens valamelyikét tartalmazó szerkezetek köré épített szócikkeken keresztül mutatjuk be a félig kompozicionális főnév + ige szerkezetek szótári reprezentációjának lehetőségeit.

3.1 Az igei komponens mint alaptag

Ha az igei komponenset tekintjük alaptagnak, ebből az következik, hogy a főnév + ige szerkezet az ige szócikkében jelenik meg. A *köt* példáján bemutatva:

köt (Adott cél érdekében) kapcsolatot, kölcsönös viszonyt létrehoz. **Biztosítást** ~; **egyezséget** ~; **megállapodást** ~; **szerződést** ~; **szövetséget** ~; **ügyletet** ~; **üzletet** ~.

Tehát a *köt* mint igei komponens definícióját követi a megfelelő szerkezetek felsorolása – a főnévi komponensek szócikkében viszont említés sem történik sem az igei komponensre, sem a szerkezet(ek)re, amelyekben előfordulhat.

A megoldás előnye közé sorolható, hogy az adott igét tartalmazó főnév + ige szerkezetek összegyűjtve szerepelnek a szótárban, emellett az igei komponens mint lexikai egység megjelenik a szótárban, ezzel önálló jelentést tulajdonítunk neki – mely sokszor valóban eltér az ige „hétköznapi” jelentéseitől. Hátrányként említhető viszont, hogy a kollokátumnál szerepel a szerkezet. A kollokációs szótárak ugyanis általában a bázisnál, azaz a szemantikai központnál szerepeltetik a kollokációkat, ezért ez elvárhatóbb lenne ebben az esetben is. Emiatt a szótárhasználó számára nehézséget jelent megtalálni a kifejezést még egynyelvű (papíralapú) szótárban is, ám idegennyelv-tanulás esetén különösen megnehezíti a szerkezet másik nyelvi megfelelőjének a megtalálását, hiszen míg a főnévi komponensek megegyeznek, az igei komponensek igen különbözőek lehetnek ugyanannak a főnév + ige szerkezetnek más nyelvi megfelelőiben. Például a magyar *döntést hoz* kifejezésnek az angol *make a decision* (szó szerint ’döntést tesz’), illetve *take a decision* (szó szerint ’döntést vesz’) is megfeleltethető, ám a szó szerinti **bring a decision* nemlétező forma. Ennél a megoldásnál azonban a szótárhasználónak tudnia kellene, hogy a *döntést hoz*-nak

megfelelő angol főnév + ige szerkezetet a *make*, illetve a *take* szócikkében találja, azonban ha ezt tudná, már nem is lenne szüksége szótárra.

3.2 A főnévi komponens mint alaptag

Ha a főnévi komponenset vesszük a félig kompozicionális szerkezetek alaptagjának, akkor a főnév, illetve főnevek szócikkében található meg a szerkezetek. A *köt* igével előforduló néhány főnév példáján szemléltetve:

biztosítás Szerződés, mely alapján a biztosító káresemény bekövetkeztekor kárpótolja a biztosítottat. *~t köt*: ilyen szerződést létrehoz.

szövetség Csoportoknak közös cél érdekében való együttműködése. *~et köt*: ilyen együttműködést hoz létre.

üzlet Adásvétel. *~et köt*: adásvételt bonyolít le.

A miniszócikkben a főnév definícióját követi az összes olyan főnév + ige szerkezet, amelyben a főnév szerepelhet. Az ige (*köt*) szócikkében azonban nem történik említés a vele együtt előforduló fővevekről.

A megoldás előnye, hogy az adott főnévhez kapcsolódó összes kifejezés összegyűjtve megtalálható a szótárban. Ugyanis – mint azt fentebb is bemutattuk – idegen nyelvű szerkezetek összevetésekor az ige mint kollokátum általában megjósolhatatlan, ezzel szemben a főnév (bázis) adott: ezáltal ez a lehetőség a nyelvtanulást, gépi fordítást nagymértékben segíti (Apresjan és Cinman 2002). Hátrányként említhető viszont a redundancia: minden egyes főnévi komponens szócikkében meg kell ismételni az ige, illetve a szerkezet használatára vonatkozó grammatikai tudnivalókat, mivel az igei komponens mint lexikai egység külön nem szerepel a szótárban. Ez azért is lenne kívánatos, mert az igei komponens gyakran más jelentéssel (jelentésárnyalattal) rendelkezik félig kompozicionális főnév + ige szerkezetben, mint „hétköznapi” igeiként.

3.3 Nincs alaptag: önálló szócikk

Amennyiben feltételezzük, hogy a szerkezetnek nincs alaptagja, a félig kompozicionális szerkezetek önálló szócikket kapnak a szótárban. Néhány példa:

biztosítást köt: olyan szerződést hoz létre, mely alapján a biztosító káresemény bekövetkeztekor kárpótolja a biztosítottat.

szerződést köt: közös megegyezéssel írásban és törvényesen megállapodik.

szövetséget köt: bizonyos cél érdekében együttműködést hoz létre.

üzletet köt: pénzügyi műveletet bonyolít le.

Tehát az összes félig kompozicionális szerkezet külön szerepel a szótárban: sem az ige, sem a főnév szócikkében nem történik rájuk utalás. A némileg talán szokatlan eljárás pozitívumának nevezhető, hogy ezzel elismerjük önálló lexikai egység státusukat. Negatívumként említhetünk azonban több tényezőt is. Ismét csak nem derül ki ebből a reprezentációból, hogy több hasonló szerkezet is létezik: ugyan ha ábécésorrendben szerepelnek, akkor az azonos főnevet tartalmazó szerkezetek egymás után kerülnek (a magyarban legalábbis), azonban az azonos igtét, de eltérő főnévi komponenset tartalmazó szerkezetek igen távol is előfordulhatnak egymástól, így egységes kezelésük nehézkessé válik, a köztük levő jelentésbeli és használatbeli

különbségek is homályban maradnak. Továbbá ez a fajta reprezentáció egyáltalán nem nevezhető gazdaságosnak, hiszen mind a főnévi, mind az igei komponens többszörösen előfordul a szótárban, ami igencsak megnöveli az akár papíralapú, akár elektronikus szótár méretét.

Elméleti szempontból hátrányosnak számít az a tény is, hogy a szerkezet jelentése nem szakad el teljes mértékben az alkotóelemeinek jelentésétől – hiszen az idiómák és a produktív (kompozicionális) szerkezetek között helyezkednek el (Vincze 2008a). Így éppenséggel lehetne valamelyik tagjának szócikkében szerepeltetni a kifejezést, annál is inkább, mert még a kompozicionalitás hiányával jellemezhető idiómák is általában az egyik tag szócikkében szerepelnek. Az ábécérendnek köszönhetően a gyakorlatban úgylis a főnévi komponens szócikke alapján következnenek a szerkezetek, így nemcsak elméleti, hanem helytakarékossági szempontok alapján is az egyik tag (főnévi komponens) szócikkében való szerepeltetés lehetősége tűnik hasznosabbnak.

3.4 Nincs alaptag: a szerkezet a főnévi és az igei szócikkben is szerepel

A negyedik lehetőség szerint a félig kompozicionális szerkezet mind a főnévi, mind az igei komponens szócikkében előfordul (legalább utalásszerűen). Az igei komponensnek önálló szócikke van a szótárban, vagy önálló jelentéssel rendelkezik az ige szócikkében, a főnévi komponensek szócikkében pedig szerepel minden olyan ige, amellyel félig kompozicionális szerkezetet alkothatnak.

Noha a főnévi komponens a szerkezet szemantikai alaptagja, az ige jelentése is hozzájárul a szerkezet jelentéséhez (vagyis nem nevezhető tartalmatlannak, l. Apresjan 2004), hiszen nem mindegy, hogy valaki *órát ad* vagy *órát vesz*, *parancsot ad* vagy *parancsot kap*. Bizonyos gyakori igei komponensek jelentése, használata, szintaktikai-szemantikai jellemzői pedig változatlanok egy adott szemantikai típusba tartozó főnévi komponens mellett (Alonso Ramos 1998), ezért indokolható, hogy az igei komponens önálló szócikket kapjon (vagy önálló jelentést az ige szócikkén belül). Ebben szerepelnek az ige definíciója, szintaktikai jellemzői, a szerkezet használatára vonatkozó esetleges megjegyzések és a megfelelő főnévi osztályok (a kivételekkel együtt) is. Szükség esetén több szócikket, illetve jelentést is feltételezhetünk. A főnévi komponensek hipernimájának szócikkében szerepel minden olyan ige, amelyikkel félig kompozicionális szerkezetet alkothatnak, így elégséges csak a szemantikai osztálynál (hipernimánál) feltüntetni az igét, a hiponimák automatikusan öröklék ezt a tulajdonságot.

A lexikai reprezentáció e lehetőségét a *hoz* igét tartalmazó félig kompozicionális szerkezetek példáján keresztül mutatjuk be:

hoz

1. <összeget> Termel.
2. <verbális cselekvést> Megalkot, létrehoz.
3. <fordulatot> Másik állapotba juttat.
4. <állapotba/ra> Adott állapotba juttat.

A *hoz* szócikkében tehát megtaláljuk a négy funkcióigei jelentést, melyek a megfelelő szemantikai osztályba tartozó főnévvel alkotott félig kompozicionális szerkezetekben fordulnak elő. Természetesen a *hoz* többi jelentése is megjelenik a szótárban, de jelen dolgozat szempontjából ezek nem bírnak jelentőséggel, így nem is szerepelnek a miniszócikkben.

Nézzük most a *hoz*-zal előforduló néhány főnévi komponens szócikkéit!

fordulat Valami egyik fázisból vagy állapotból a másikba lépésének eseménye.

synonym: módosulás, változás N+V: *-ot hoz*

zavar Az az állapot, amelyben valaki nem tudja, mit tegyen, hogyan viselkedjen.

hypernym: **állapot**

állapot Valakinek, valaminek valamely időszakban jellemző létezési módja. N+V: *-ba hoz, -ra hoz*

profit Vállalkozásból, adásvételből származó tiszta haszon. hypernym: **összeg**

összeg Bizonyos mennyiségű pénz. N+V: *-et hoz*

Tekintsük először a *fordulat* szócikkét! A definíciót követi a szinonimák megadása (a HuWN mintájára), majd azok a félig kompozicionális főnév + ige szerkezetek (N + V) jelennek meg, amelyek tartalmazzák a címszót, jelen esetben a *fordulat*-ot. Az adott szerkezetben nemcsak a címszó, hanem annak szinonimái is szerepelhetnek, tehát a szócikkből kinyerhetők a *fordulatot hoz, módosulást hoz, változást hoz* szerkezetek is. A szerkezet jelentésének meghatározásához viszont meg kell nézni az ige szócikkét, ahol is ki tudjuk számítani a főnévi komponens alapján, hogy a harmadik jelentés a mérvadó, tehát a szerkezet jelentése: 'másik állapotba juttat valamit'. Egy példával illusztrálva:

A perben fordulatot hozott az új ügyész kinevezése. = a per új állapotba került az új ügyész kinevezése által

Második példánkban a *zavarba hoz* kifejezés kiszámíthatóságát ismertetjük a fenti szócikkek alapján. A *zavarba hoz* szócikkében nem találunk utalást főnév + ige szerkezetre, ezért a szó hipernimájának, az *állapot* szónak szócikkéhez fordulunk, ahol is megtaláljuk a kellő információt: a *hoz* igével képes félig kompozicionális szerkezetet alkotni. Ennek jelentése pedig a *hoz* szócikkében található meg: 'adott állapotba (nevezetesen zavarba) juttat'.

A *zavarba hoz* kifejezéshez hasonlóan juthatunk el a *profitot hoz* szerkezethez. A *profit* szócikkében csak a hipernimára (*összeg*) található utalás, ám annak szócikkében már előfordul a megfelelő információ a *profitot hoz* szerkezet létrehozásához. A *hoz* szócikkében pedig megtaláljuk a megfelelő jelentést, miszerint a *profitot hoz* jelentése 'profitot termel', mivel a *profit* az *összeg* fogalomkörébe tartozik (pontosabban annak hiponimája).

A megoldás előnyei közé sorolható, hogy mindkét komponensnél találunk a másikra vonatkozó információt, így akár a főnév, akár az ige felől közelítünk, el lehet érni a szerkezetet. Az igei komponens mint lexikai egység megjelenik a szótárban. A főnévi komponens alaptagként való kezelésénél bemutatott redundanciát kiküszöböli a hipernimák alkalmazása, illetve az ige önálló egységként való szerepeltetése, mivel – a kellő általánosítások levonása után – nem kell minden főnévnél szerepeltetni a megfelelő igét, illetve szerkezetet, elég csak a hipernima, illetve az ige szócikkében feltüntetni őket. Mindezen előnyök miatt e megoldás alkalmazása segíti a nyelvtanulást és a nyelvtanítást, hiszen így a szerkezetek könnyen megtalálhatók a szótárban, és az általánosítások fényében a nyelvtanuló arra is képes lehet, hogy ne csak megértse, hanem ő maga alkossa meg az adott szerkezet más nyelvű megfelelőjét. Elektronikus szótárakban és adatbázisokban rendkívül könnyen megoldható az, hogy mindkét irányban (kollokátumnál és bázisnál is) megadjuk a szerkezetet, ami kétnyelvű szótárak adatbázisában különösen nagy hasznot hajt, és különféle számítógépes nyelvészeti alkalmazásokban, például információkinyerő

rendszerekben és a gépi fordításban elősegíti a rendszer működését (vö. Apresjan és Cinman 2002, Apresjan et al. 2007, illetve Vincze 2007).

A megoldás hátrányaként meg kell említeni, hogy hagyományos (papíralapú) szótáraknál kevésbé bizonyul gazdaságosnak ez a módszer (Siepmann 2005, 2006).

4 A lehetőségek összevetése

Az előző fejezetben áttekintettük a főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjának lehetséges módjait, és megvitattuk azok előnyeit és hátrányait. A négy módszer közül elméleti megfontolások alapján a legígéretesebbnek a negyedik tűnik, azaz célszerű mind a főnévi komponens (illetve annak hipernimája), mind az ige szócikkében utalást tenni a félig kompozicionális szerkezetre. A megoldás egyesíti a többi lehetőség nyújtotta előnyöket, hiszen egyfelől az igei komponens mint lexikai egység szerepel a szótárban, elkülönítve az ige „hétköznapi” jelentéseitől, másfelől pedig a bázisnál található meg a kollokáció. Azt is bemutattuk (l. 2.1), hogy a félig kompozicionális szerkezetek egyik komponense sem tekinthető szigorú értelemben vett alaptagnak. Mivel csak szemantikai, illetve szintaktikai alaptagról beszélhetünk, a szerkezet lexikai reprezentációjában sem lenne helyénvaló az egyik tag kiemelése, amely szempontnak ismét csak megfelel a 3.4 alatt leírt lehetőség.

Az elméleti megfontolásokból származó előnyök mellett a gyakorlati szempontokat figyelembe véve is a negyedik megoldás kerül ki győztesen a lehetőségek közül. A szótárhasználó szemével nézve is könnyű a szerkezeteket megadni a hagyományos szótárban, akár a főnév, akár az ige felől közelítünk (noha meg kell említeni, hogy elektronikus szótárban a többi megoldás esetén is elérhető a szerkezetek megfelelő keresőkifejezések használatával). A szerkezetekre és azok használatára jellemző általánosítások miatt az anyanyelv és idegen nyelvek tanításában is alkalmazhatók az így felépülő szótárak. Végül számítógépes nyelvészeti alkalmazások is profitálhatnak a hasonló elven felépített adatbázisból.

5 Összegzés

E dolgozatban a félig kompozicionális főnév + ige szerkezetek szótári reprezentációjának lehetőségeit mutattuk be. A szerkezet alaptagjának meghatározása során felmerülő problémák körüljárása után a lexikai reprezentáció négy lehetőségét illusztráltuk példák segítségével, és ismertettük a módszerek elméleti és gyakorlati előnyeit és hátrányait. A módszerek összevetéséből az a lehetőség került ki győztesen, amely esetében a főnévi komponens és az igei komponens szócikkében is történik utalás a szerkezetre: mind elméleti, mind gyakorlati szempontokból ez a lehetőség ígérkezik a legmegfelelőbbnek.

A szótárírás gyakorlatában azonban még nem található teljes egészében ilyen elvekre épülő szótár: a jelenlegi szótárak nagy része vagy az igei szerepelteti a szerkezeteket (például ÉKSz.), vagy pedig a főnévnél (kollokációs szótárak vagy értelmező-kombinatorikus szótárak, például Mel'čuk et al. 1984-1999). Bár egyes kétnyelvű szótárakban néhány szerkezet a főnévnél és az igei felől is előfordul, de ez nem nevezhető rendszeresnek és következetesnek még az adott szótáron belül sem (Vincze 2008b). Ahhoz, hogy a gyakorlatban is létrejöhessenek ilyen szótárak (akár

papíron, akár elektronikus változatban), további elméleti jellegű kutatások szükségesegek: egyrészt egy adott igei komponenshez tartozó főnevek szemantikai csoportjait kell feltérképezni (vö. Vincze 2007), másrészt az igék rendszeres (szintaktikai, szemantikai) leírását kell elkészíteni. Ezt követheti a definíciók készítése az igék szerkezetbeli jelentéseire, végül a munka a szótári szócikkek építésében csúcsonodhat ki. E kutatások elvégzésére és az eredmények gyakorlatba (azaz szótárakba) való átültetésére remélhetőleg mielőbb sor kerülhet.

Irodalom

- Alonso Ramos, M. 1998. *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe supporte*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Apresjan, Ju. D. 2004. O semantičeskoj nepustote i motivirovannosti glagol'nyx leksičekix funkcij. *Voprosy jazykoznanija* Vol. 53. No. 4. 3-18.
- Apresjan, Ju. D., Boguslavsky I. M., Iomdin L. I., Tsinman L. L. 2007. Lexical Functions in Actual NLP-Applications. In: Wanner, L. (szerk.) *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory. In Honour of Igor Mel'čuk*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 203-233.
- Apresjan, Ju. D., Cinman, L. L. 2002. Formal'naja model' perifrázirovanija predložnij dlja sistem pererabotik tekstov na estestvennyx jazykax. *Russkij jazyk b naučnom osveščenii* Vol. 2. No. 4. 102-146.
- Csendes, D., Csirik J., Gyimóthy T., Kocsor A. 2005. The Szeged TreeBank. In: Matousek, V., Mautner P., Pavelka T. (szerk.) *Text, Speech and Dialogue, 8th International Conference, TSD 2005, Karlovy Vary, Czech Republic, September 12-15, 2005, Proceedings*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 123-132.
- Dobos, Cs. 2001. *A funkcióigés szerkezetek vizsgálata (különös tekintettel az orosz jogi szaknyelvre)*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Debrecen.
- Guenther, F., Blanco, X. 2004. Multi-Lexemic Expressions: An Overview. In: Leclère, C., Laporte E., Piot M., Silberstein M. (szerk.) *Lexique, Syntaxe et Lexique-Grammaire / Syntax, Lexis & Lexicon-Grammar. Papers in honour of Maurice Gross. Lingvisticae Investigationes Supplementa 24*. LADL, CNRS / Univ. de Marne-la-Vallée / Université de Grenoble 3 / IBM Watson Research Center, Hawthorne. 239-252.
- Langer, S. 2004. A Linguistic Test Battery for Support Verb Constructions. *Lingvisticae Investigationes* Vol. 27. No. 2. 171-184.
- Magyar értelmező kéziszótár*. 2003. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- 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.
- Miháltz, M., Hatvani Cs., Kuti J., Szarvas Gy., Csirik J., Prószéky G., Váradi T. 2008. Methods and Results of the Hungarian WordNet Project. In: Tanács, A., Csendes D., Vincze V., Fellbaum C., Vossen P. (szerk.) *Proceedings of the Fourth Global WordNet Conference (GWC 2008)*. Szeged: University of Szeged. 311-320.
- Prószéky, G. 2004. Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótárak felé. In: Fóris, Á., Pálffy, M. (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 81-87.
- 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 Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics 2002*. Mexico City.
- Sass, B. 2007. First attempt to automatically generate Hungarian semantic verb classes. In: Davies, M., Rayson, P., Hunston, S., Danielsson, P. (szerk.) *Proceedings of the 4th Corpus Linguistics Conference*. Birmingham.

- Sass, B. 2008. The Verb Argument Browser. In: Sojka, P., Horák, A., Kopecek, I., Pala, K. (szerk.) *11th International Conference on Text, Speech and Dialog, TSD 2008. Lecture Notes in Computer Science 5246*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. 187-192.
- Sass, B. 2009. „Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In: Váradi T. (szerk.) *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásiából*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 117-129.
- 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.
- Vincze, V. 2007. A félig kompozicionális szerkezetek gépi fordításainak lehetőségéről. In: Váradi T. (szerk.) *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 207-218. Elérhető: www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Vincze.pdf
- Vincze, V. 2008a. A puszta köznév + ige komplexumok státusáról. In: Kenesei, István (szerk.) *LingDok 7. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 265-283.
- Vincze, V. 2008b. *A főnév + ige szerkezetek lexikai reprezentációjáról*. Elhangzott: Nyelvészdoktoranduszok 12. Országos Konferenciája, Szeged, 2008. december 2-3.
- Vincze, V. 2009. Angol–magyar főnév + ige szerkezetek és igei párjaik. In: Váradi T. (szerk.) *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 113-123.

III. Alknyelvdok Konferencia kötet. Szerk.: Váradi Tamás
MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2009
ISBN 978 963 9074 50 7