

AKTUALIZÁCIÓ

II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia



MTA Nyelvtudományi Intézet
Budapest, 2008. február 8.

II. Alkalmazott Nyelvészeti
Doktorandusz Konferencia

Budapest, 2008.02.08.

ISBN 978-963-9074-47-7

Szerk.: Váradi Tamás
Technikai szerk.: Kuti Judit
Kiadja: MTA Nyelvtudományi Intézet,
Budapest, 2008.

Tartalomjegyzék

Magyar anyanyelvűek attitűdjei angol nyelvváltozatok beszélőivel szemben.....1 <i>Balogh Erzsébet</i>	1
A kontextus hatása a kollokációk megértésére.....8 <i>Csiszár Orsolya</i>	8
A szakmai önéletrajz retorikai és kulturális elemzése.....17 <i>Furka Ildikó</i>	17
„Z”-öngétlenedés: beszélőfüggő paraméter?.....34 <i>Grácsi Tekla Etelka</i>	34
Laikusok és nyelvészek a „nákolás”-ról.....44 <i>Háhn Judit</i>	44
A morfológiai termékenység korpusz-alapú vizsgálata.....56 <i>Kiss Katalin</i>	56
Ötéves gyerekek és a (bVn) változó.....66 <i>Mátyus Kinga</i>	66
The ‘Problem’ of Student Writing in Hungarian Higher Education.....75 <i>Francis J. Prescott</i>	75
A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása.....87 <i>Szabó Tamás Péter</i>	87
Az EU dokumentumok lexikai sajátosságainak vizsgálata és nyelvpedagógiai relevanciája....99 <i>Trébits Anna</i>	99
Angol–magyar főnév + ige szerkezetek és igei párjaik.....112 <i>Vincze Veronika</i>	112

Magyar anyanyelvűek attitűdjei angol nyelvváltozatok beszélőivel szemben

Balogh Erzsébet

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
baloghzs@lit.u-szeged.hu

Kivonat. Jelen tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy magyar anyanyelvű, angol szakos egyetemisták milyen nyelvi attitűdöket mutatnak különböző amerikai angol nyelvváltozatok beszélőivel szemben, azaz összességében mennyire pozitívan vagy negatívan ítélik meg különböző nyelvváltozatok beszélőit az általuk produkált nyelvi minta alapján, illetve, hogy milyen személyes tulajdonságokat rendelnek a különböző beszélőkhöz. A vizsgálatban részt vevő magyar anyanyelvű, angol szakos egyetemisták a vizsgálat során először magnóról meghallgatták a megítélendő személyeket, majd jellemezték a beszélőket 1-től 6-ig pontozva Lambert 1967-ben kidolgozott tulajdonság dimenziói alapján. Az értékelések faktor- és korrelációelemzései azt mutatják, hogy a magyar anyanyelvű, angol szakos egyetemi hallgatók képesek megkülönböztetni a különböző angol nyelvváltozatokat egymástól, hiszen különbözőképpen – pozitívabban vagy negatívan – ítélik meg a különböző nyelvváltozatok beszélőit az összértékek tekintetében. Ugyanakkor azonban az eredmények azt is mutatják, hogy a magyar válaszadók nem olyan dimenziók alapján ítélik meg a különböző angol nyelvváltozatok beszélőit, mint ahogyan azt az angol anyanyelvűek teszik.

1 Bevezetés

Attitűdkutatással, pontosabban a nyelvi attitűdök kutatásával nem csak a nemzetközi, hanem a magyar társas nyelvészet és pszicholingvisztika is mélyrehatóan foglalkozik. A nyelvi attitűdöt a társas nyelvészet egy összetett, két részből álló fogalomként definiálja: a nyelvi attitűdök egyrészt megmutatják, hogy az egyes embereknek – legyenek ezek anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélői az adott nyelvnek – milyen attitűdjeik vannak különböző nyelvekkel, illetve ezeknek a nyelveknek a változataival szemben. Másrészt a nyelvi attitűdök azt is felfedik, hogy hogyan értékeli az egyes emberek a saját nyelvváltozatuk vagy más nyelvváltozatok beszélőit, azaz rávilágítanak arra, hogy milyen külső, illetve belső tulajdonságokkal ruházzák fel az egyes emberek beszédpartnereiket az általuk beszélt nyelvváltozatok alapján (Fasold 1984).

A nyelvi attitűdök fent említett két összetevőjének vizsgálatával sok tanulmány foglalkozott az elmúlt években Magyarországon, illetve a szomszédos országokban a társas nyelvészet keretein belül (Kontra 1997; Fodor és Huszár 1998; Péntek 1998; Sándor K., Pléh és Langman 1998; Göncz 1999; Kiss 2000; Veress 2000; Sándor A. 2001; és Okamoto 2002). Ezeknek a kutatásoknak egy része a magyar

nyelvváltozatok, illetve a szomszédos országokban beszélt egyéb nyelvekkel szembeni értékítéleteket elemezte. A vizsgálatok során az adatközlőket többek között arra kérték, hogy jelöljék meg, hogy hol beszélnek legszebben vagy legcsúnyábban magyarul (Kontra 1997), illetve hogy értékeljék a nyelvváltozatokat olyan szempontból, hogy mennyire hasznosak vagy nehezek (Péntek 1998; Göncz 1999). Fodor és Huszár (1998) tanulmánya magyar egyetemistákat kérdezett meg a magyar különböző nyelvváltozataival szembeni attitűdjeikről; míg Sándor A. (2001) a nyelvi attitűdöket ugyanilyen szempontból vizsgálta egy kisebbségi helyzetben. A vizsgálatok egy másik része azt tanulmányozta, hogy milyen tulajdonságokat tulajdonítanak az adatközlők bizonyos nyelvek és nyelvváltozatok beszélőjéhez. Sándor K., Pléh és Langman (1998) azt tanulmányozta, hogy milyen sztereotípiák élnek különböző magyar nyelvváltozatok beszélőivel szemben Magyarországon, Veress (2000) pedig azt vizsgálta, hogy milyen tulajdonságokkal ruházzák fel fiatal adatközlők Kolozsváron magyar, illetve más nyelvek bizonyos változatainak beszélőit.

Összességében ezekről a tanulmányokról az mondható el, hogy vizsgálatuk tárgyai a magyar nyelv különböző változatain kívül olyan nyelvváltozatok, amelyeket az adatközlők vagy második nyelvként beszélnek, vagy környezeti nyelvként ennek beszélőivel mindennapi kapcsolatba kerülhetnek. Ugyanakkor az ezekben a vizsgálatokban részt vevő adatközlők által tanult idegen nyelvek, például az angol különböző változataival kapcsolatos attitűdök elemzésére ezek a kutatások nem térnek ki, jóllehet izgalmas lenne megfigyelni, hogy az idegen nyelvek változatainak beszélőivel szemben milyen attitűdök alakulnak ki. Jelen vizsgálatnak éppen ez a célja: a tanulmányban arra keresem a választ, hogy milyen attitűdjeik vannak magyar anyanyelvű adatközlőknek az angol különböző nyelvváltozataival szemben, amely angol nyelvet az adatközlők idegen nyelvként tanulják az adatgyűjtés időpontjában is.

2 Attitűdkutatások és attitűdök angol nyelvváltozatok beszélőivel szemben

A kutatók az 1960-as években kezdték vizsgálni angol anyanyelvűeknek a különböző angol nyelvváltozatokkal és ezeknek a nyelvváltozatoknak a beszélőivel szembeni attitűdjeit. Az egyik ilyen jellegű kutatást Labov végezte New York-ban (1973), melynek során azt figyelte meg, hogy a különböző társadalmi osztályokba tartozó amerikaiak hogyan ítélték meg a New York-ban beszélt angol különböző változatait, amelyek csak néhány fonológiai jellemzőben tértek el egymástól. Labov mellett Tucker és Lambert (1969), Fraser (1973), illetve Rey (1977) végzett hasonló kutatásokat, melyek elemzésekor a kutatók egymáshoz hasonlóan azt állapították meg, hogy azokat a változatokat, melyek jobban eltértek a standardtól, negatívabban ítélték meg az adatközlők, mint azokat a változatokat, melyek kevésbé tértek el a standard változattól.

Miközben ez előbb említett kutatások angol anyanyelvűek attitűdjeit térképezték fel az angol nyelv különböző változatainak beszélőivel szemben, az 1980-as évek közepétől kezdődően néhány kutató azt is elkezdte vizsgálni, hogy a nem angol anyanyelvűek hogyan ítélik meg a különböző angol nyelvváltozatokat beszélőket.

Eisenstein és Verdi (1985), illetve Alford és Strother (1990) azt találta, hogy a nem angol anyanyelvű adatközlők különbséget tudnak tenni az angol nyelvváltozatok beszélői között, azaz a különböző nyelvváltozatok beszélőit különbözőképpen ítélik meg bizonyos tulajdonságok alapján; illetve hogy a nem angol anyanyelvű adatközlőknek határozott attitűdjük van a különböző angol nyelvváltozatok beszélőivel szemben.

Az olyan attitűdkutatások, amelyek az egyes nyelvváltozatok beszélőivel szembeni attitűdöket vizsgálja úgy zajlik, hogy hangminták alapján kell az adatközlőknek a beszélőket megítélniük bizonyos tulajdonságok mentén. A tulajdonságok kiválasztásában a kutatók a Lambert (1967) által kidolgozott rendszert veszik alapul, mely szerint az ezekben a vizsgálatokban alkalmazott tulajdonságok három dimenzióba sorolhatók (úgy mint hozzáértés, személyes tulajdonságok és vonzóság), illetve konkrétan az amerikai angol nyelvváltozatok beszélőivel kapcsolatban a vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy míg az angol anyanyelvű adatközlők a standardhoz közelebb álló amerikai angol nyelvváltozatok beszélőit a hozzáértés szempontjából pozitívabban, ugyanakkor a személyes tulajdonságok, illetve vonzóság szempontjából negatívabban ítélik meg, addig a standardtól távolabb eső amerikai angol nyelvváltozatok beszélői esetében éppen az ellenkező figyelhető meg, azaz ezeknek a nyelvváltozatoknak a beszélőit a személyes tulajdonságok és a vonzóság dimenziói mentén ítélik meg pozitívabban az adatközlők, viszont a hozzáértés szempontjából ugyanezek a beszélők negatívabb értékelést kapnak (Preston 1989).

3 A kutatás kérdései

Jelen vizsgálatban magyar anyanyelvű adatközlők néhány amerikai angol nyelvváltozat beszélőivel szembeni nyelvi attitűdjeit szeretném elemezni. Elsőként szeretném tanulmányozni, hogy a magyar adatközlők a megadott tulajdonságok alapján hogyan, pozitívan vagy negatívan, ítélik meg a különböző angol nyelvváltozatok beszélőit. Továbbá arra a kérdésre is választ keresek, hogy az angol anyanyelvű adatközlők esetében alkalmazott, Lambert (1967) által kidolgozott dimenziók mentén történik-e a magyar adatközlők esetében is a beszélők megítélése.

4 A kutatás résztvevői, módszere és menete

A vizsgálat résztvevőinek különböző amerikai angol nyelvváltozatok négy beszélőjét kellett hangminta alapján, kilenc tulajdonság mentén, egy 1-6-ig terjedő skálán értékelniük.

A beszélőket először hét amerikai diák értékelte azért, hogy kiderüljön, hogy az angol anyanyelvű adatközlők a Lambert (1967) által kidolgozott dimenziók mentén úgy ítélik meg a beszélőket, ahogyan az a korábbi vizsgálatokból és az irodalomból kiderül. A hét amerikai adatközlő az Egyesült Államokból érkezett, és az adatfelvétel idején a Szegedi Tudományegyetemen tanult cserediákként. A hét adatközlő átlagéletkora 20,6 év volt; a hét diák közül 5 nő, 2 férfi volt.

A beszélőket később 75 magyar anyanyelvű adatközlő is értékelte, akik a vizsgálat időpontjában a Szegedi Tudományegyetem angol szakos hallgatói voltak; átlagéletkoruk 19,8 év volt; a 75 adatközlő 70%-a nő, 30%-a férfi volt; és a vizsgálat időpontjában átlagosan 9,27 éve tanulták az angolt, mint idegen nyelvet.

Mind az angol, mind a magyar anyanyelvű adatközlők ugyanolyan körülmények között vettek részt a vizsgálatban. Tehát az adatközlőknek az egyetem egyik nyelvi laboratóriumában kellett a beszélőket egy 1-6-ig terjedő skálán értékelniük, hogy az adott beszélőre az adott tulajdonságok milyen mértékben jellemzőek (az 1-es jelölte azt, amikor a tulajdonság a legkevésbé volt jellemző az adott beszélőre, illetve a 6-os jelölte azt az esetet, amikor az adott tulajdonság maximálisan jellemző volt a beszélőre). A beszélőket angol nyelvű kérdőív segítségével kellett a magyar adatközlőknek is megítélniük, egyrészt mert maguk a beszélők angol nyelvű változatokat beszéltek, másrészt így váltak az eredmények összehasonlíthatókká az angol és a nem angol anyanyelvű adatközlők esetében.

A négy beszélő hangmintáját egy adatbázisból (Speech Accent Archive 2005) úgy választottam ki, hogy a beszélők szociolingvisztikai jellemzői megegyezzenek, amennyire csak lehet. Ezért mindegyik beszélő 52-67 év közötti férfi volt, az Egyesült Államokban született, és ott is élt a hangminta felvételekor, illetve mind a négy beszélő ugyanazt a rövid szöveget olvasta fel. Nyelvi jellemzőik tekintetében a kiválasztást az motiválta, hogy mennyire jellemző rájuk az Egyesült Államok déli államaira jellemző kiejtés. A hangmintákat véletlenszerű sorrendbe rendeztem, ezeket minden alkalommal ugyanabban a sorrendben hallgathatták meg az adatközlők. A véletlenszerű sorrendbe rendezés alapján a 3-as számú beszélő kiejtésében lehetett felfedezni legerősebben az Egyesült Államok déli államaira jellemző fonetikai vonásokat, ezután következett az 1-es számú, majd a 2-es számú, és végül a 4-es számú beszélő, akinek a kiejtése egyáltalán nem mutatott az Egyesült Államok déli államaira jellemző kiejtésbeli vonásokat.

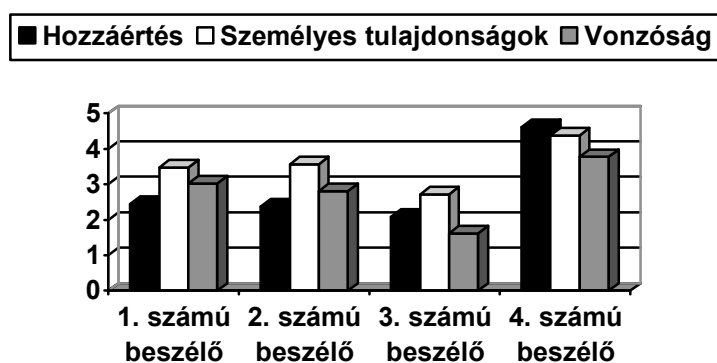
Az adatközlőknek a beszélőket a hangminták alapján kellett értékelniük, mégpedig kilenc tulajdonság alapján. A kilenc tulajdonságot úgy választottam ki, hogy megfeleljen Lambert dimenzióinak (1967), tehát három-három tulajdonság tartozott egy-egy dimenzióba a következő felosztásban: a hozzáértés dimenzióhoz tartoznak az intelligens, művelt és gazdag tulajdonságok; a személyes tulajdonságok dimenzióba tartoznak az udvarias, megbízható és becsületes jellemvonások; a vonzóság dimenzióba tartoznak a vonzó, szórakoztató és barátságos vonások.

5 Eredmények

Annak érdekében, hogy a kutatási kérdéseket megválaszolhassam, az egyes beszélőkre adott értékeléseket a három kategória alapján mind az amerikai, mind a magyar adatközlők esetében kiszámoltam; az eredmények az 1. és a 2. számú ábrán láthatók.

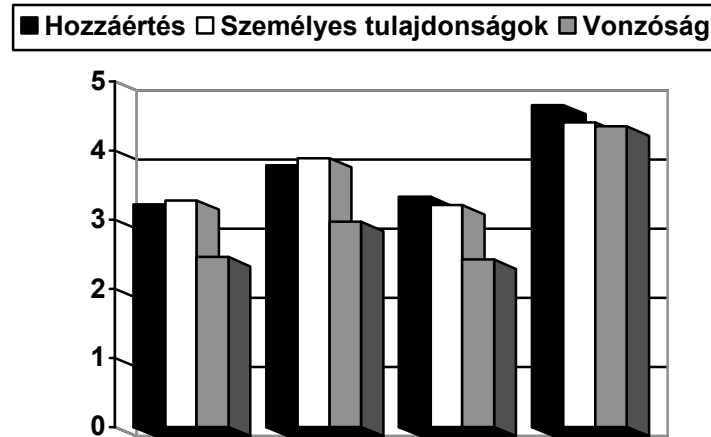
Az amerikai adatközlők esetében az eredmények azt mutatják, hogy csak a 3. számú beszélő esetében nem a korábbi kutatásokban és az irodalomban bemutatott dimenziók mentén történt az értékelés; ugyanis a 3. számú beszélő esetében az látható, hogy mind a hozzáértés, mind a vonzóság dimenziók mentén negatívan ítélték

meg az adatközlők ezt a beszélőt. A többi beszélőnél a dimenziók azt mutatják, hogy az 1. és 2. számú beszélőt negatívabban értékelték a hozzáértés kategóriában, és pozitívabban a személyes tulajdonságok és a vonzóság dimenziójában; a 4. számú beszélőt viszont éppen fordítva értékelték az adatközlők, azaz a hozzáértés dimenziójában pozitívabban értékelték, mint a személyes tulajdonságok vagy a vonzóság dimenzióiban. Ez összhangban van azzal a megfigyeléssel, amelyet az amerikai angol nyelvújítókhoz kapcsolatos vizsgálatok eredményeiből következtettek a kutatók, mely szerint a standardhoz közelebb álló amerikai angol nyelvújítók beszélőit a hozzáértés szempontjából pozitívabban, ugyanakkor a személyes tulajdonságok, illetve vonzóság szempontjából negatívabban ítélik meg az adatközlők (jelen esetben a 4. számú beszélő ilyen), addig a standardtól távolabb eső amerikai angol nyelvújítók beszélői esetében éppen az ellenkező figyelhető meg, azaz ezeknek a nyelvújítókhoz a beszélőit a személyes tulajdonságok és a vonzóság dimenziói mentén ítélik meg pozitívabban az adatközlők, viszont a hozzáértés szempontjából ugyanezek a beszélők negatívabb értékelést kapnak (jelen esetben ez igaz a 2. és 3. számú beszélő esetében).



1. ábra Amerikai adatközlők értékelései három dimenzió mentén

A magyar adatközlők esetében az eredményekből az látható, hogy a hozzáértés dimenzió mentén ugyanolyan mértékben vagy pozitívabban ítélik meg a négy beszélőt, mint a személyes tulajdonságok vagy a vonzóság dimenziói mentén. Az ítéletek mintázatában nincs nagy különbség a négy beszélő megítélésében, tehát az általános tendencia a négy beszélő megítélésében szinte ugyanaz. Különbség a négy beszélő megítélésében inkább csak az összértékekben figyelhető meg a magyar adatközlők esetében. Ezen eredmények következtében felmerült az is, hogy a magyar adatközlők talán nem a Lambert által kidolgozott, hanem más dimenziók mentén értékelik a beszélőket, ezért faktor- és korrelációelemzést végeztem, hogy kiderüljön, hogy vajon más minta alapján értékelik-e a magyar adatközlők ezeket a beszélőket, illetve hogy egyáltalán van-e minta az ő értékeléseikben.



2. ábra Magyar adatközlők értékelései három dimenzió mentén

A faktorelemzés egyetlen faktor jelenlétét mutatta ki, tehát a magyar adatközlők értékítéleteiben nincsenek olyan, az amerikai adatközlőknél megfigyelhető dimenziók, amelyekbe az egyes tulajdonságok rendezhetők. A korrelációelemzés eredményei alátámasztják a faktoranalízis eredményét, hiszen az állapítható meg, hogy szinte minden tulajdonság szignifikánsan korrelál minden tulajdonsággal a vizsgálatban. Azaz a magyar adatközlők értékelései azt a tendenciát mutatják, hogy a magyar anyanyelvűk az angol különböző nyelvváltozatainak beszélőiről alkotott értékítéleteiben ugyan különbséget tesznek a különböző nyelvváltozatok beszélői között, ugyanakkor ezek az értékelések vagy eleve pozitívak, és így a beszélőt minden jellemvonás mentén pozitívan ítélik meg az adatközlők; vagy eleve negatívak, tehát az adatközlők a beszélőt minden tulajdonságjegy mentén negatívan ítélik meg. A különbséget a különböző nyelvváltozatok beszélői között a fentiek alapján a magyar adatközlők is észlelik, ugyanakkor a további kutatásoknak az lesz majd a feladata, hogy feltérképezze, hogy pontosan milyen jellemző vagy jellemzők alapján ítélik meg az egyes beszélőket negatívan vagy pozitívan az adatközlők.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a magyar anyanyelvű adatközlők, annak ellenére, hogy olyan nyelvváltozatok beszélőit kellett a vizsgálatban értékelniük, amely nyelvet idegen nyelvként tanulják, képesek voltak különbséget tenni a különböző angol nyelvváltozatok között, hiszen különbözőképpen – pozitívabban vagy negatívabban – ítélték meg a különböző nyelvváltozatok beszélőit az összértékek tekintetében. Az eredmények továbbá azt is mutatják, hogy a magyar válaszadók nem olyan dimenziók alapján ítélik meg a különböző angol nyelvváltozatok beszélőit, mint ahogyan azt az angol anyanyelvűek teszik.

A további kutatásokban azt kell majd megvizsgálni, hogy melyek azok a nyelvi jellemzők az angol nyelv különböző nyelvváltozataiban, amelyek alapján a nem anyanyelvűek a különböző nyelvváltozatok beszélőit pozitívan vagy negatívan ítélik

meg. Ennek jelentősége lehet abban, hogy felhívja a figyelmet, illetve felkészítse a nyelvtanulókat, az idegen nyelveken beszélőket azokra az interakciós helyzetekre, amikor az angol nyelv különböző nyelvváltozatainak beszélőivel kommunikálva bizonyos nyelvi jellemzők alapján felmerülhet, hogy negatív tulajdonságokkal ruházzák fel a beszélőt kizárólag beszédének nyelvi jellemzői alapján.

Irodalom

- Alford, R. L., Strother, J. B. 1990. Attitudes of native and nonnative speakers towards selected regional accents of U.S. English. *TESOL Quarterly* Vol. 24. No. 3. 479-495.
- Eisenstein, M., Verdi, G. 1985. The intelligibility of social dialects for working-class adult learners of English. *Language learning* Vol. 35. No. 2. 287-298.
- Fasold, R. 1984. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford-New York: Basil Blackwell Ltd.
- Fodor, K., Huszár, Á. 1998. Magyar nyelvjárások presztízsének rangsora. *Magyar Nyelv* 2. évf. 196-210.
- Fraser, B. 1973. Some 'unexpected' reactions to various American-English dialects. In: Shuy R.W., Fasold R. (szerk.) *Language attitudes: Current trends and prospects*. Washington DC: Georgetown University Press, 28-35.
- Göncz, L. 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest-Újvidék: Osiris Kiadó.
- Kiss, J. 2000. Magyar nyelvjárási beszélők anyanyelvi tetszési indexéhez. *Magyar Nyelvőr* 4. évf. 465-469.
- Kontra, M. 1997. Hol beszélnek a legszebben és legcsúnyábban magyarul? *Magyar Nyelv* 2. évf. 224-232.
- Labov, W. 1973. General attitudes towards the speech of New York City. In: Bailey R. W., Robinson J. L. (szerk.) *Varieties of present-day English*. New York: Macmillan, 274-292.
- Lambert, W. E. 1967. A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* Vol. 23. 91-109.
- Okamoto, M. 2002. Magyar anyanyelvű gimnazisták viszonya nyelvjárásukhoz és a köznyelvhez. *Magyar Nyelv* 3. évf. 342-355.
- Péntek, J. 1998. Gondolatok a magyar nyelv mai helyzetéről. *Magyar Nyelv* 1. évf. 43-49.
- Preston, D. R. 1989. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rey, A. 1977. Accent and employability: language attitudes. *Language Sciences* Vol. 47. 7-12.
- Tucker, G. R., Lambert, W. E. 1969. White and Negro listeners' reactions to various American English dialects. *Social Forces* Vol. 47. 463-468.
- Sándor, A. 2001. A nyelvi attitűd kisebbségben. *Magyar Nyelv* 1. évf. 87-97.
- Sándor, K., Pléh Cs., Langman J. 1998. Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság* 41. évf. 8. sz. 29-40.
- The Speech Accent Archive*. 2005. Elérhető: <http://accent.gmu.edu/>
- Veress, M. 2000. Attitűdvizsgálat és nyelvhasználat a kolozsvári fiatalok körében. In: Borbély, A. (szerk.) *A 10. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, 239-245.

A kontextus hatása a kollokációk megértésére

Csiszár Orsolya

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
cs.orsolya@freemail.hu

Kivonat. A mondatértés folyamata elsődlegesen az elhangzottak szemantikai és szintaktikai szerkezetének feldolgozása. Sajátosan alakul a mondatértési stratégia akkor, ha a mondat kollokációkat tartalmaz. E szemantikai kapcsolatok feltételezhetően másképpen működnek tipikus és atipikus nyelvi fejlődés (pl. diszlexia) esetén. A jelen kutatás arra keresi a választ, hogy a kollokációk előhívása tükrözi-e a mentális lexikonban feltételezett tárolási sajátosságokat, tapasztalhatók-e eltérések a tipikus fejlődésű és a diszlexiás gyermekek között, az életkor hatással van-e a kollokációk sikeres előhívására, illetve a mondat mint kontextus hatással van-e a kollokációk feldolgozására. A kísérletsorozatban a kollokációk megértését multiple choice típusú teszttel és magnetofonra rögzített mondatokkal teszteltük. A kísérleti személyek 20 diszlexiásnak diagnosztizáltak, illetve 20 nem diszlexiás középiskolás, valamint 20 fő 5. és 20 fő 8. osztályos tanuló voltak. Az eredmények igazolták, hogy jellegzetes különbség van a diszlexiás és nem diszlexiás tanulók között a kollokációk megértésében, továbbá hogy az életkor jelentős befolyással bír e területen.

1 Bevezetés

A megértés a mechanizmuson belül három elkülöníthető részre, a szóértés, a mondatmegértés és a szövegértés folyamatára bontható, amelyek során a szó, a mondat vagy a szöveg grammatikai és szemantikai dekódolása zajlik. „A mondatértés az a folyamat, ahogyan a szavakat szószerzetekké kapcsoljuk össze, a szerkezetekhez mondattani funkciót rendelünk, illetőleg ezeket a szerkezeteket szemantikailag is értelmezzük.” (Gósy 2005: 176.) Sajátosan alakul a mondatértési stratégia akkor, ha a mondat kollokációkat tartalmaz, mivel a kollokációk megértésekor nem az őket felépítő résztvevők összegét, hanem a szószerkezet egészét tekintve történik a jelentésviszonyok feltárása.

A kollokációk definíciója a mai napig igen sokrétű a nyelvészetben. Burger szerint a kollokációk „olyan szókapcsolatok, melyeknek két vagy több szava »általában együtt fordul elő«, gyakori használatuk során állandósulnak” (Burger 1998). Ahogy Hausmann megjegyzi, a kollokáció egy szemantikailag autonóm tagból és egy ahhoz affin kollokátorból áll (Hausmann 1984). Ezeknek a szókapcsolatoknak a grammatikai formája stabil; jelentésük, illetve a jelentésmezőjük azonban nem az alkotóelemek összegzésének eredménye (Forgács 2003, Reder 2006). A kollokációk állandóságát, illetve kötöttségét jelzi, hogy az anyanyelvi beszélők a mentális lexikonukban nagy valószínűséggel egységként tárolják (pszicholingvisztikai

kötöttség). A tapasztalatok szerint egy kulcsszóra a kollokátor megadásával jelzik, hogy az adott szókapcsolatot egységként ismerik. A pragmatikai kötöttség azt jelenti, hogy bizonyos szituációkban meghatározott szókapcsolatokat használunk (pl. *összeszűri a levelet* ~ viszonya van valakivel ~ kalandba bocsátkozik valakivel ~ megcsal; *kordában tart* ~ szigorú fegyelemben tart ~ nem enged a gyeplőn ~ szigorkodik). Beszélhetünk strukturális kötöttségről is, amikor morfoszintaktikai vagy lexikai szinten állandósultak a kollokációk, a kollokátor nem helyettesíthető más lexémával (pl. *móresre tanít*).

A nemzetközi kutatások igazolták, hogy a kollokációk a lexémákhoz képest a mentális lexikonban másként vannak tárolva. A leginkább elfogadott Caramazza megállapítása, miszerint a kollokációk felépítő egységei az agyban egymáshoz közeli kérgi területeken helyezkednek el (Caramazza et al. 1985). Feltételezhető továbbá, hogy a neuronokban tárolt szemantikai kapcsolatok másképpen működnek tipikus és atipikus nyelvi fejlődés (pl. diszlexia) esetén. A nyelvi zavarokkal küzdő egyének beszédmegértésében a kollokációk kifejezetten problematikusak: e szerkezetek tárolása és előhívásuknak eltérő folyamata feltehetőleg nehezíti a szövegértést, valamint az idegennyelv-elsajátításban is komoly problémákat okozhat.

A kollokációk vizsgálatát számos nyelvészeti ág tekinti feladatának, úgymint a frazeológia, a korpusznyelvészet, az anyanyelvi kommunikáció, a stilisztika, a nyelv művelés és kiemelkedő szerepe van az idegennyelv-oktatás területén, valamint a fordításban. A frazeológia feladata a kollokációk meghatározása, osztályozása, valamint a frazeologizmusok más formáitól való elhatárolása – többek között – például, hogy hol húzódik a határ a szólások és a kollokációk között, milyen nyelvi kritériumok szerint lehet elkülöníteni őket. Az idegennyelv-oktatásában gyakran találkoznak a nyelvtanulók azzal a problémával, hogy a kollokációk szó szerinti megfelelőjét használják az idegen nyelvben is. Az idegennyelv-elsajátítás egy bizonyos fokán, elsősorban a nyelvek közötti távolság, illetve a kifejezés jelöltségétől függően képes a nyelvtanuló a kollokációkat hibátlanul átvinni a másik nyelvre. A kollokációk megkülönböztetése a pszicholingvisztika alapvető kérdése. A pszicholingvisztikai kutatások e tekintetben főként arra vonatkoznak, hogy hol van a helye a kollokációknak a mentális lexikonban, illetve milyen specifikus folyamatot jelent azok előhívása. Az anyanyelvi kommunikáció jelentős területe a kollokációk, az ún. kollokációs, frazeológiai kompetencia, illetve a kollokációs helyesség vizsgálata. Az angol nyelvre vonatkozóan történtek kutatások a kollokációk mentális lexikonban való elhelyezkedésére, az agglutináló magyar nyelvre azonban még nem. Az anyanyelv-elsajátítás folyamatát tekintve régóta tudjuk, hogy a gyermek az első hat évben sok ezer szót tanul meg. De arra vonatkozóan, hogy abba a csoportba, amely a szavakat tartalmazza, beletartoznak-e a kollokációk és hogy melyik az az életkor, amikor a kollokációk előhívása már tudatos és teljes mértékben sikeres, még nem végeztek kísérleteket a magyar nyelvre vonatkozóan.

Hipotéziseink szerint az életkor és a nyelvi zavar ténye befolyásolja a kollokációk megértésének sikerességét. Feltételeztük tehát, hogy emiatt a diszlexiás tanulók, illetve a 10-14 év közötti általános iskolások eredményei lesznek a leggyengébbek. A megértést befolyásoló tényezőnek véltük még a szavak jelentésének ismerete, illetve feltételezéseink szerint a szavak fonetikai hasonlósága gátolja, míg a kontextus segíti a kollokációk megértését. Hipotéziseink szerint a diszlexiás tanulók eltérő stratégiákat mutatnak a kollokációk megértésében, illetőleg a hozzáférési folyamatokban.

Hipotéziseink a lexikális előhívás különbözőségét feltételeztük. Emiatt feltételeztük, hogy az eredmények feladattípusonként is különbözőek lesznek. Azt vártuk, hogy a magyarázatok esetében a diszlexiások és az általános iskolások kevesebb helyes választ adnak, valamint kevesebb kérdésre adnak választ, mint a kontrollcsoport tagjai, azaz a nem diszlexiások. Feltételeztük továbbá, hogy a feleletválasztós kérdések esetében minden személy megválaszolja az összes kérdést, a diszlexiások és az 5. osztályosok kevesebb helyes választ adnak, illetve mindegyik csoport jobb eredményt mutat, mint a magyarázatok esetében. A magyarázatok esetében azt feltételeztük, hogy a nem diszlexiás középiskolások adják a legtöbb helyes választ.

A jelen kutatás a következő kérdésekre keresi a választ: a) a kollokációk előhívása tükrözi-e a mentális lexikonban feltételezett tárolási sajátosságokat, b) tapasztalható-e eltérések a tipikus és atipikus fejlődésű gyermekek között és c) a mondat mint kontextus hatással van-e a kollokációk feldolgozására. A diszlexiások mondatmegértésének kutatása a kollokációk tekintetében a magyar szakirodalomban eddig még ismeretlen volt. A kollokációk megértésének kutatásával e tanulmányban foglalkoztunk először.

2 Kísérleti személyek, anyag és módszer

A kísérletben 20 diszlexiásnak diagnosztizált, átlagosan 17,9 éves tanuló vett részt, a kontrollcsoportot korban és számban illesztett, nem diszlexiás tanuló (átlagéletkoruk 17,4 év) alkotta. A kísérlet során úgy véltük, hogy érdemes lenne a vizsgálatot a középiskolás korosztályon túl az általános iskola felső tagozatára is kiterjeszteni. Ennek megfelelően a következő kísérletben a 20 fő 20 fő 8. osztályos (átlagéletkoruk 13,8 év) és további 20 fő 5. osztályos általános iskolai tanuló (átlagéletkoruk 12,2 év) is részt vett.

A kísérletek tanóra keretében zajlottak.

Kísérletsorozatunk nyelvi anyaga 20 eltérő gyakoriságú kollokációból állt, amelyek ma is élő, azaz a mindennapi nyelvhasználatban előforduló szószervezetek. A kollokációk kiválasztását meghatározta az, hogy az aktiválandó szerkezetek a kutatás időpontjában a tömegtájékoztató eszközökben, illetve az adatközlők életkorának megfelelő és számukra elérhető forrásokban (ld. tankönyvek, szépirodalmi olvasmányok) relatíve sűrűn használtak legyenek. Az előhívandó szerkezetek az alábbiak voltak:

a) a feleletválasztós feladatban: *összeszűri a levelet; felkopik az állát; csütörtököt mond; petrezselymet árul; fűbe harap; kosarat kap; lépre csal; ajtót mutat valakinek; beletörlik a bicskájára; móresre tanít; dugába dől; karót nyelt; összerúgták a port; zsákbamacskát árul; vért izzad; veszi a lapot; rázza a rongyot; van sütnivalója; adja a bankot; hegyezi a fülét.*

b) a magyarázatokban: *lóvá tettek bennünket; a falnak is füle van; nem sok vizet zavar; csapja a szelet valakinek; az Isten háta mögött; a pohár fenekére néz; törbe csalta; falra mászik; sportot űzött; kordában tartani; bekötik a fejét; öngólt lőtt; betette a kiskaput; megüti a bokáját; kötélnek áll; forr a vére; számot vet; kenyértörésre kerül a sor; vérszemet kapott; a körmére ég a munka.*

A kollokációk pontos jelentését az Értelmező kéziszótár (Pusztai 2003), a Magyar szólások és közmondások szótára (Forgács 2003) és a *Mi fán terem?* (O. Nagy 1988) című könyvek alapján definiáltuk. Ezeket tekintettük „helyes válasznak”. Az értékelésnél – az adatközlők életkori sajátosságait figyelembe véve – a kollokációk köznyelvi, illetve ifjúsági nyelvbeli változatának jelentését is figyelembe vettük, például: *forr a vére 'a falu bikája'*, illetve *'fiatalosan/szexuálisan aktív; szexuálisan még használható'*.

Mószerként az írásos feladatokat választottuk, a kollokációk megértését tesztlapokkal vizsgáltuk. Az első feladatban saját kidolgozású, ún. multiple choice típusú tesztet alkalmaztunk. A kísérletben résztvevőknek a feladatlapon szereplő kollokációk jelentését a megadott négy lehetséges válasz közül kellett kiválasztaniuk. A megoldásra 10 percnyi időt adtunk. Azt feltételeztük, hogy a nyelvi zavar, valamint az életkor megnöveli a feladat megoldásának időtartamát, ezért a diszlexiások, illetve az 5. osztályosok 5 perccel hosszabb ideig dolgozhattak. A második feladat során a kísérleti személyek magnetofonra rögzített, 2,18 perces, női beszélő által felolvasott mondatokat kaptak, melyben a kollokációk feldolgozását megértést ellenőrző kérdésekkel teszteltük (e feladattípust a továbbiakban a „magyarázatoknak” nevezzük). A mondatok között 10 s szünetet tartottunk. A diszlexiások és az 5. osztályos diákok esetében – a már említett okok miatt – 15 s szünetet tartottunk.

Az adatok feldolgozását az SPSS 8.0 statisztikai programmal 95%-os szignifikanciaszinten végeztük (kétmintás és párosított t-próba).

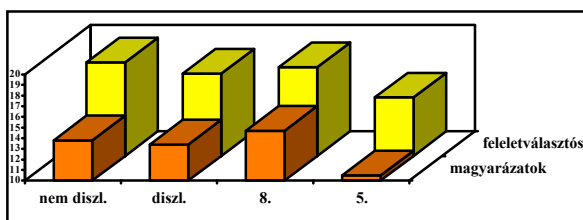
3 Eredmények

Az eredményeket először csoportonként elemeztük: életkor, illetve tipikus és atipikus fejlődés szerint csoportokat alkottunk, így az eredmények négy kategóriára oszthatók: a nem diszlexiások, a diszlexiások, a 8. osztályosok és az 5. osztályosok csoportjára. Az eredményeket feladattípusonként is tanulmányoztuk.

A kéttényezős t-teszt alapján elsősorban a feladattípusokat (feleletválasztós tesztek és magyarázatok) tekintve vannak szignifikáns különbségek az egyes csoportok között. (A statisztikai eredmények a következők: a nem diszlexiásoknál: $t(19) = 5,137$, a diszlexiásoknál $t(19) = 4,812$, a 8. osztályosoknál $t(19) = 6,893$, az 5. osztályosoknál $t(19) = 6,116$, valamennyi esetben $p < 0,000$.) A feleletválasztós tesztek esetében szignifikáns a különbség a 8. osztályosok és az 5. osztályosok, az 5. osztályosok és a diszlexiások, valamint a nem diszlexiások és a diszlexiások között. (Statisztikailag a feleletválasztós tesztek esetében: a nem diszlexiások és a 8. osztályosok között $t(19) = 0,216$, a nem diszlexiások és a diszlexiások között $t(19) = 0,083$, a nem diszlexiások és az 5. osztályosok között $t(19) = 0,000$, a 8. osztályosok és az 5. osztályosok között $t(19) = 0,001$, a 8. osztályosok és a diszlexiások között $t(19) = 0,379$, az 5. osztályosok és a diszlexiások között $t(19) = 0,006$, valamennyi esetben $p < 0,000$.) A magyarázatok esetében a különbség a nem diszlexiások és az 5. osztályosok, a 8. osztályosok és az 5. osztályosok, valamint az 5. osztályosok és a diszlexiások között szignifikáns. (A magyarázatok feladattípus esetében a nem diszlexiások és a 8. osztályosok között $t(19) = 0,327$, a nem diszlexiások és a diszlexiások között $t(19) = 0,670$, a nem diszlexiások és az 5. osztályosok között

$t(19) = 0,003$, a 8. osztályosok és a diszlexiások között $t(19) = 0,028$, a 8. osztályosok és az 5. osztályosok között $t(19) = 0,000$, az 5. osztályosok és a diszlexiások között $t(19) = 0,010$, valamennyi esetben $p < 0,000$.)

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy nincs olyan csoport, amelynek minden tagja valamennyi kollokációt helyesen aktivált volna. A feleletválasztós tesztek eredményei jobbak, mint a magyarázatoké. Jelentős különbségeket találtunk az adatközlők teljesítménye között. A feleletválasztós feladatban a nem diszlexiás tanulók teljesítettek a legjobban, ők a 20 kollokációból átlagosan 18,8-at tudtak sikeresen aktiválni (94%). A 8. osztályosok átlagosan 18,35 (91,75%), diszlexiások 17,75 (88,75%), míg az 5. osztályosok mindössze 15,5 pontot értek el a 20-ból (77,50%). A magyarázatok valamivel gyengébben sikerültek. Ebben a feladatban a 8. osztályosok érték el a legjobb eredményt, átlagosan 14,70 pontot (73,50%). A nem diszlexiás tanulók átlagosan 13,80 (69%), a diszlexiások 13,40 (67%), az 5. osztályosok 10,50 pontot (59,50%). Szembetűnő, hogy az 5. osztályosok teljesítettek a leggyengébben mindkét feladattípusban. Az eredményeket az 1. ábra tartalmazza.

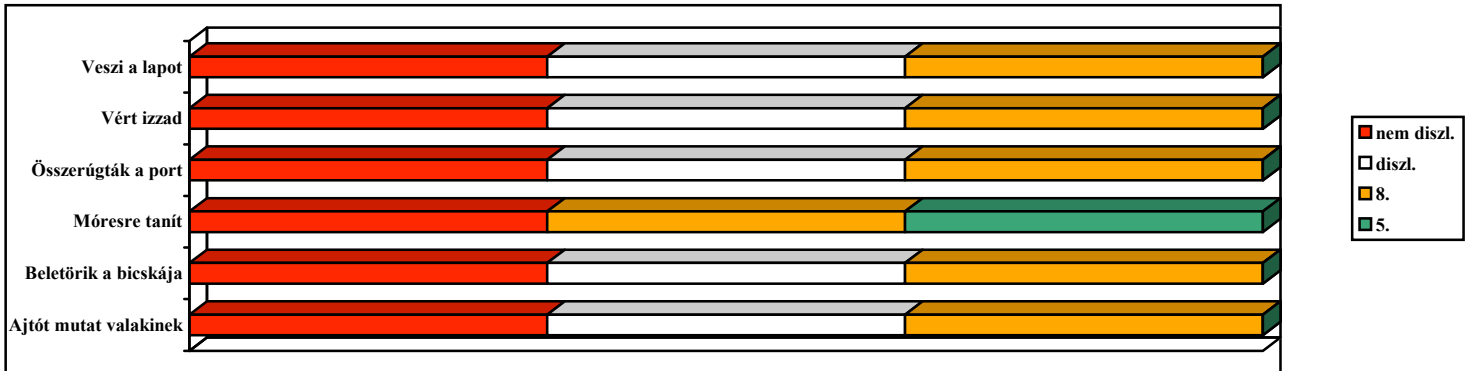


3. ábra Átlageredmények

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a különböző csoportokból hány fő tudta az összes kollokációt helyesen aktiválni. Míg a feleletválasztós tesztek esetében jelentős a 100%-os megoldások száma (nem diszlexiások esetében 7, a diszlexiások csoportjában 3, a 8. osztályosoknál 4 és az 5. osztályosok közül 1 fő), addig a magyarázatoknál csak a diszlexiások között volt olyan adatközlő (1 fő), aki teljesen hibátlanul oldotta meg a feladatot.

A hibátlanul aktivált kollokációk esetében felmerül a kérdés, hogy milyen tényezőnek köszönhető a teljes mértékben sikeres aktiválás, illetve ez mennyire kollokáció-, feladat-, illetve csoportspecifikus. Azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a kollokációk, amelyeket valamennyi csoport hibátlanul aktivált. Mivel a feleletválasztós tesztek esetében nem volt olyan kollokáció, amelyet mindegyik csoport hibátlanul aktivált, azokat választottuk ki, amelyeket legalább három csoport sikeresen előhívott. A nem diszlexiások, a diszlexiások és a 8. osztályosok által hibátlanul aktivált kollokációk az alábbiak voltak (2. ábra): *ajtót mutat valakinek* 'elküld valakit'; *beletörik a bicskája* 'nem sikerül neki, feladja a dolgot'; *összerúgták a port* 'összevesztek'; *vért izzad* 'erőlködik, nagyon akarja a dolgot'; *veszi a lapot* 'érti a másik szándékait'. A feleletválasztós tesztekben a *móresre tanít* 'megleckéztet valakit' kollokációt a diszlexiások csoportjában nem tudta mindenki aktiválni. A

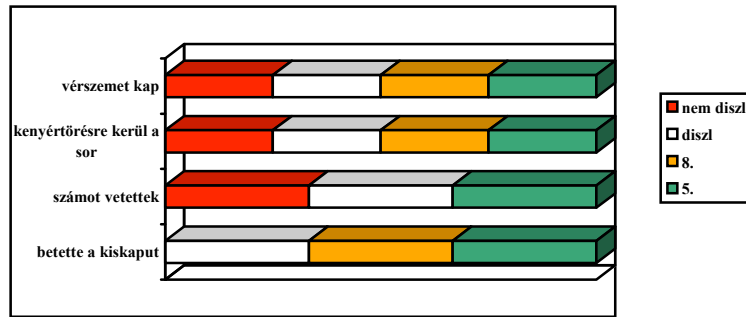
fentiekből tehát kitűnik, hogy a legkevésbé sikeresen az 5. osztályos adatközlők tudták előhívni a szerkezeteket.



4. ábra A hibátlanul aktivált kollokációk a feleletválasztós tesztek esetében

A hibátlanul aktivált kollokációk csoportja igen csekély a magyarázatok esetében: csak a 8. osztályosok és mindössze egyetlen, a *falra mászik* 'nagyon kínlódik, ideges lesz tőle' kollokáció esetében voltak 100%-osan sikeresek.

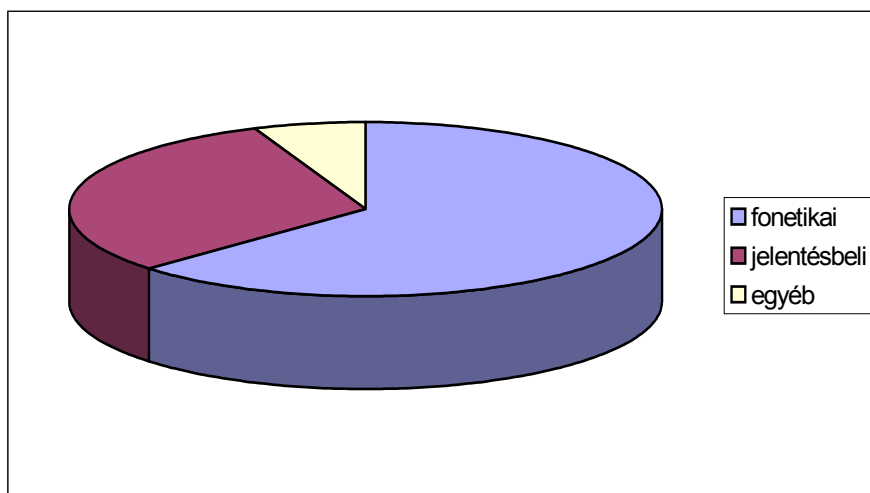
Elemeztük azokat a kollokációkat, amelyek aktiválása a legkevésbé sikeres volt. A feleletválasztós tesztekben kevesebb mint 50%-os mértékben csak az 5. osztályosok hívták elő a *csütörtököt mond* 'nem működik' és a *karót nyelt* 'túl merev' kollokációkat, a többi csoport tagjai csak elvétve hibáztak, tehát ez a jelenség csoportspecifikusnak mondható. Az 50%-os sikeresség alatt aktivált kollokációk a magyarázatok esetében némileg módosultak. Egyrészt jóval több kollokációt (*kenyértörésre kerül a sor* 'szakítanak'; *vérszemet kap* 'nekibátorodik, elszemtelenedik'; *betette a kiskaput* 'valami nagyon felbosszantja'; *számot vetettek* 'számadást csinál, elszámol') találunk ebben a csoportban, mint a feleletválasztós tesztek között, másrészt a csoportok megoszlása is változatosabb kép mutat: egyik csoport sem tudta 100%-osan aktiválni a *kenyértörésre kerül a sor*, illetve a *vérszemet kap* kollokációkat, míg három csoport tagjai hibáztak a *betette a kiskaput* és a *számot vetettek* szerkezetek előhívásánál. A csoportok és a kollokációk megoszlását a 3. ábra tartalmazza.



3. ábra A hibátlanul aktivált kollokációk a magyarázatok esetében

A fentiekén túl kiemeljük az 5. osztályos tanulókat, akik igen sok esetben nem tudták hibátlanul aktiválni a *nem sok vizet zavar* 'keveset számít, nemigen avatkozik semmibe'; *csapja a szelet valakinek* 'udvarol'; *törbe csalta* 'átver'; *bekötik a fejét* 'feleségül veszik'; *kötélnek áll* 'hagyja magát valamire rábeszélni'; *forr a vére* 'szexuális tevékenységre kész' kollokációkat. Az, hogy a közel 12 éves gyermekek nem tudják vagy legalábbis nem hibátlanul előhívni ezeket a szerkezeteket, elgondolkodtató: nem találkoznak még 12 évesen ezekkel a kifejezésekkel, nem biztosak a jelentésükben, esetleg a magyarázatok feladattípusa jelentett nekik nehézséget?

A kísérletek eredményeinek tanulmányozásakor hibaanalízist is végeztünk. A hibaanalízis során azt vizsgáltuk, hogy mi okozhatta a helytelen válaszokat. Mivel a mentális lexikon aktiválásának korábbi kísérleti adataiból (vö. Gósy 2005) tudjuk, hogy könnyebb valamilyen szemantikai összefüggés alapján szavakat keresni és találni, mint például fonetikai hasonlóság alapján. Ezért arra gondoltunk, hogy a felidézés során a hiba elsősorban a hasonló hangzásnak lesz köszönhető. A tesztlapon így a legtöbb esetben a lehetséges válaszok szándékoltan fonetikailag hasonló hangsorokat is tartalmaztak, például *összeszűri a levelet* 'viszonya van valakivel' - *összeveszik valakivel*; *hegyezi a fülét* 'figyel' - *hallójáratot tisztít*, illetve hasonló jelentésű szavakat, például *felkopik az állát* 'éhezik' - *leesik az állát*; *karót nyelt* 'túl merev' - *egyest kapott az iskolában* is.



4. ábra A tévesztések okainak megoszlása

A kollokációk téves aktiválásának elemzésekor kitértünk arra is, hogy a hiba szemantikai vagy fonetikai hasonlóságnak volt köszönhető (4. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a fonetikai hasonlóság (72%) nagyobb szerepet játszik a tévesztésben, mint a jelentésbeli hasonlóság (25%). A *lépre csal* ('becsapja') kollokáció esetében a 'mézezésre csábít' (ti. lépesméz) és az 'adóbefizetési hátralékát nem rendezi' (ti. 'csal') jelentés-lehetőségek egyaránt megtévesztették az adatközlőket; mindkettő a kollokáció egyik tagjának jelentésével kapcsolatos. Az „egyéb” hibakategóriába azokat a megoldásokat soroltuk, amelynél a válaszlehetőség véletlenszerűen került a tesztlapra, például *csütörtököt mond* 'sokat beszél' ('nem működik').

4 Következtetések

A jelen kutatással arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen különbségek fedezhetők fel 10-18 év közötti diszlexiás és nem diszlexiás személyek mentális lexikonának aktiválása között. A vizsgálat eredményei szerint a mentális lexikon működését nagymértékben befolyásolja az életkor, ezt támasztja alá az, hogy az ötödik osztályos tanulók voltak azok, akik mindkét feladattípusban és majdnem az összes kollokáció aktiválásában gyengének bizonyultak. A nyelvi zavar hatással van a kollokációk előhívásának sikerességére, hiszen az eredmények igazolták, hogy jellegzetes különbség van a kollokációk megértésében a diszlexiás és nem diszlexiás tanulók csoportjában: a diszlexiások valamennyi vizsgált területen gyengébben teljesítettek, mint az azonos életkorú kontrollcsoport. Az a feltevésünk, miszerint a fonetikai hasonlóság nagy jelentőséggel bír a kollokációk aktiválása során, teljes mértékben igazolódott, hiszen a legtöbb tévesztést az adott szerkezet fonetikailag hasonló hangsora idézte elő.

A vizsgálat során gyakran talákoztunk a kísérleti személyek azon problémájával, miszerint „értem, de nem tudom megfogalmazni” a szó szerkezetek jelentését. Ennek a háttérben a szegényes szókincs és az árnyalt megfogalmazás csekély

megnyilvánulási lehetőségei állhatnak. A kollokációk hibás aktiválásának oka lehet többek között a rossz rögzülés, lexikai bizonytalanság vagy hiány, észlelési zavar is. A bizonytalan előhívást morfológiai vagy szintaktikai hibák is okozhatják, de a mentális lexikonban feltételezhetően tárolási hibával is találkozhatunk. A kollokációk megértési nehézsége esetlegesen a feldolgozási lassúságból is adódhat.

A kutatás bizonyította továbbá azt, hogy a kísérleti személyeket a kontextus kevésbé segíti, ha nincs sikeres aktiválás a mentális lexikonban.

A vizsgálat rávilágított arra, hogy van egy életkori határ vonal, ami felett a kísérleti személyek jelentős része képes sikeresen aktiválni az egyes kollokációkat, ezzel szemben a határ vonal alatti tanulók nagy aránya nem. Ennek a fentiekben említett határ vonalnak a pontos meghatározása további kutatásokat igényel.

A mentális lexikon vizsgálata számos nyelvészeti tudományágot érint, s a kollokációk előhívásának problematikája segíthet az agyi „szótároló” további megismerésében.

A kollokációk mindennapi életünk részei: nap mint nap halljuk, olvassuk, illetve használjuk is őket, a jelen magyar nyelvi érettségi nagy hangsúlyt fektet a szözszerkezetek megértésére a szövegértés területén. A mondatok megértése az egész szöveg értését is befolyásolja. A mondatértéssel a jelen kutatás előtt a szakirodalomban nem találkozunk, pedig a szövegértés kutatásában is nagy jelentősége van. Amennyiben a középiskolások is nehezen vagy hibásan aktiválják őket az anyanyelvükön, megjósolható, hogy az idegen nyelvi szövegek értésének is egyik akadálya lesz a kollokációk téves előhívása.

Irodalom

- Burger, H. 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Caramazza, A., Miceli G., Silveri M. C., Laudanna A. 1985. Reading Mechanisms and the organisation of the lexicon: Evidence from acquired dyslexia. *Cognitive Neuropsychology* Vol. 2. 81-114.
- Forgács, T. 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélítve*. Budapest: Tinta.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Hausmann, F. J. 2003. Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, K. (szerk.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter. 309-335.
- Reder, A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.

A szakmai önéletrajz retorikai és kulturális elemzése

Furka Ildikó

ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola
furka.ildiko@upcmail.hu

Kivonat. A tanulmány két szorosan összefüggő műfajt - a szakmai önéletrajzot (CV) és a motivációs levelet (ML) - vizsgál meg retorikai és kulturális mintázatuk szempontjából. Egyrészt a CV retorikai mintázatának elméleti alapú elemzési modelljét kísérli meg felállítani. Másrészt (1) teszteli a modell használhatóságát magyar diákok angolul írt önéletrajzain, és (2) elemzi a CV-hez szorosan kapcsolódó motivációs levelek retorikai szerkezetét Bhatia (1993) elemzési modelljének felhasználásával. Végül Hofstede (1991), Hall (1973) és Trompenaars & Hampden-Turner (1996) kulturális értékorientációs kutatásai alapján megvizsgálja, hogy megjelennek-e magyar értékorientációs jellegzetességek az angolul írt szövegekben. A magyar diákok angolul írt önéletrajzaiból és motivációs leveleiből összeállított korpuszra, valamint a tanulók szakmai önéletrajz és a motivációs levél írásának tapasztalataival kapcsolatos kérdőívben összegyűjtött adataira épülő kvalitatív kutatás (1) hipotézist állít fel a két műfaj magyarországi angol-mint-idegennyelv tanítás kontextusára; (2) feltárja az eredeti és a célnyelvi kultúra különbségeit a korpuszban; és (3) kitér olyan pedagógiai implikációkra, amelyekkel növelni lehet a pályakezdők kulturális tudatosságát és piacképességét.

1 Bevezetés

Álláskereséskor önéletrajzot (CV) és motivációs levelet (ML) kell írnia a pályázónak azért, hogy megindokolja a pozícióra való jelentkezését (Seely 2005). Magyarországon a szociológiai felmérések azt mutatják, hogy ez 57 %-ban angol nyelvű CV-t és ML-t jelent (Híves 2006). Az interkulturális kommunikáció szempontjából a feladat pedig nemcsak nyelvi, hanem séma és gondolkodás mintázati eltéréseket is magába foglalhat (Kaplan 1966, 1987). Míg az idegennyelv-tanulás a legjobb módja a kulturális különbségekre való érzékenység fejlesztésének (Byram 1997), a második nyelvi identitás kialakulása időbe telik (Brown 2000). Az erre való felkészülést már középiskolában érdemes elkezdni, hiszen a kulturális különbségek explicit tanításával a folyamat felgyorsítható (Nemetz-Robinson 1985). Mivel az állásokra jelentkezők sikere azon múlik, hogyan alkalmazkodnak az elvárásokhoz, a CV és a ML írásának idegennyelv órán való gyakorlása a nyelvi akadályok leküzdésén túl a kulturális különbségek megértésével, megismerésével és az azokat áthidaló viselkedési formák alkalmazásának képességével növelheti a munkavállaló piacképességét a nemzetközi munkaerőpiacon (Falkné 2000).

2 Elméleti háttér

Bár Swales műfaj definíciója roppant befolyással bír a mai napig (Bhatia 1993; Károly 2007), az ő és Bhatia műfaj-definícióval kapcsolatos vizsgálatainak kiindulópontját csak bizonyos nyelvű és típusú szövegek alkották. Swales angol nyelvű tudományos szövegeket, Bhatia pedig angol nyelvű írott üzleti és jogi szövegeket elemzett. A terület többi képviselője is egyes nyelvek adott műfajainak bizonyos szegmenseire fordított figyelmet (Zhu 2000; Dyer és Friederich 2002; DeKay 2006; Ostler 1987; Liu 2007; Davis és Muir 2003; Bowen, Sapp és Sargssyan 2006). Bár Károly (2007) felhívja a figyelmet a különböző nyelvi kontextusok egységes retorikai elemzésének hiányára, az egységesített, nyelvek és kultúrák felett átvélő elméleti munka továbbra is várat magára.

Ezért fordulhat elő, hogy a szakmai kommunikációban gyakran előforduló szakmai önéletrajz műfaji definíciója nem került meghatározásra és elemzésre, sem egy kultúrán belül, sem kultúrák között. Connor (1996) érintőlegesen foglalkozik vele, mint önálló és kevésbé kutatott műfajjal. Arról számol be, hogy egy TESL angol tanártovábbképzésen az egyik magyar résztvevő narratív típusú önéletrajzot írt, ami az angol vezetőtanároknak idegen volt, ezért Connor amellett érvel, hogy feltehetőleg az önéletrajznak különböző kulturális megnyilvánulási formái léteznek. Bhatia (1993) is csak a ML csatolmányaként utal a CV-re, de szövegnyelvészeti szempontból nem elemzi.

A ML elemzése terén Bhatia (1993) azonban jelentős tevékenységet végzett. Szerinte a ML az üzleti promóciós irodalom műfajába tartozik, így hasonlít a reklámokhoz, céges ismertetőkhöz és szórólapokhoz. Célja a válasz, jelen esetben egy felvételi beszélgetés elérése. Ehhez a jelöltnek meg kell határoznia a profilját, „kedvező, pozitív és releváns leírást kell adnia képességeiről a meghirdetett állás figyelembevételével” és csak a „jelöltség legfontosabb és leglényegesebb aspektusait kell kiemelnie”ⁱ (Bhatia 1993: 60). A ML műfajt ennek megfelelően a következőképp lehet meghatározni: olyan, az álláshirdetés során létrejövő kommunikatív esemény, melyben a jelentkező célja a munkaadó meggyőzése arról, hogy őt válassza a kiválasztási folyamat végén. Bhatia (1993) Swales (1990) tudományos cikkek bevezetőinek mozzanat modelljéhez hasonló struktúrát dolgozott ki a motivációs levelek retorikai elemzésére, amelyet egy több mint 200 motivációs levél alkotta korpusz alapján állított fel.

A szövegalkotás tanításához azonban nem elegendő a szövegfajta ismerete. Ahogy arra már Kaplan (1966, 1987) utalt, az írók eredendő kulturális gondolati mintázata megtalálható az angol-mint-idegennyelven írott műveikben. Emellett Bhatia (1993) is beszámol arról, hogy a motivációs levelek olyan, ún. honosítási (*nativization*) folyamaton esnek át Dél-Ázsiában, ami a helyi kulturális minták beszivárgását tükrözi. Bár számos elemzési módszer terjedt el a kulturális mintázatok megfogalmazására (Buckley 2000), a kulturális jellegzetességek dimenziókba való csoportosítása vált a legelterjedtebbé (Hofstede 1991; Hall 1973; Trompenaars és Hampden-Turner 1996). Ezek a kulturális értékorientációs kutatások mind azt mutatják, hogy az értékrendbeli különbözőség felelhet az egyes embercsoportok gondolkodási mintázatának eltéréseiért. Mivel ezek az értékek tükröződnek

ⁱ A szerző fordítása.

viselkedésünkben is, kulturális félreértéseket okozhatnak mindennapi tevékenységek során is (Utley 2000; Buckley 2000; Hofstede 1991). Az is feltételezhető, hogy az értékrendbeli különbségek megjelennek a különféle csoportok nyelvhasználatában és nyelvi eszközeiben is, mint pl. a szórendben, bizonyos nyelvtani formulák preferenciájában, vagy a forma és regiszter használatában. Ezért a szövegnyelvészeti kutatás során azt is figyelembe kell venni, hogy befolyásolják-e a szövegalkotás folyamatát és eredményét az alkotó kulturális értékrendbeli sajátosságai is.

3 A szakmai önéletrajz elméleti alapú elemzési modellje

A tanulmány elméleti célja, egy olyan elemzési modell felállítása az önéletrajz műfajának retorikai leírására, amely alkalmazható mind az angol-mint-idegennyelv, mind egyéb kontextusokban. Mivel jelentős hiány mutatkozik meg e műfaj szövegnyelvészeti leírásában, a modellt több, eltérő forrásra alapozva igyekeztem felállítani. A források kiválasztását az is befolyásolta, hogy egy állásjelölt milyen információforrást használna a megírásához, illetve melyek a hivatalos előírások. Így a források között szerepelnek nyomtatott anyagok: angol nyelvkönyvek (Naunton, 2000; Kay és Jones 2001; Tímár 2004); egy segédkönyv (Seely 2005); két angol szótár (Hornby, 1995; Pickett, 2000); internetes oldalak (profession.hu, oneletrajzmintak.hu, job-center.hu, jegyzetek.hu, europass.cedefop.eu és frissdiplomas.hu); a Nemzeti Alaptanterv (NAT 2007) és a Közös Európai Referenciakeret (Järvinen 2006), valamint magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító középiskolai tanárok tanítási tapasztalatai, szokásai (Veszelszki 2006).

Az áttekintett dokumentumok alapján két tendencia figyelhető meg a mai magyarországi kontextusban a CV írással kapcsolatban. Egyrészt a hagyományos és egyben továbbra is oktatót magyar CV narratív jellegű, levél formátumú, a személyiség egésze kap szerepet benne (holisztikus), és az olvasón sok múlik, hogy hogyan értelmezi a CV részleteit (olvasói felelősség; Hinds, 1987). Másrészt ugyanakkor az ún. angol-amerikai típusú CV az uralkodó a munkaerőpiacon, ami táblázatjellegű és relevanciára törekvő, az írókn múlik, mit hangsúlyoz (írói felelősség; Hinds, 1987), és a pontokba szedettséggel is tömörebb CV. A két eltérő minta találkozása eredményeképpen a munkaerőpiac magyar nyelvű önéletrajzai is az angol-szász formai és tartalmi jegyeket követik. Hasonló jelenségről számol be Bowen, Sargsyan és Sapp (2006) Oroszországban. Hogy ez a paradigma-váltás teljes mértékű és valódi mintaváltás-e, arra a tanulmány kísérleti része igyekszik fényt deríteni.

Swales (1990) és Seely (2005) is megjegyzi, hogy az CV minden egyes alkalommal más és más formai és tartalmi céloknak köteles megfelelni a megpályázott pozíció esetében. A fent említett források áttekintése és Swales (1990) műfaj definíciója alapján az önéletrajzról elmondható, hogy olyan, az álláshirdetési folyamat során létrejövő kommunikatív események csoportja, amelynek közös kommunikatív célja, hogy tájékoztassa a munkaadót a jelentkező életének főbb eseményeiről meghatározott kategóriákban, és amelynek tematikus strukturális tartalma és stílusa nem független a megvalósítás nyelvétől és annak kulturális

közegétől. Az önéletrajz retorikai struktúráját leíró elemzési modell az áttekintett források alapján a következőképpen alakul:

Önéletrajz-elemzési modell

Személyes adatok

Név
Lakcím
Telefon
Születési idő
Email
Állampolgárság

Munkatapasztalat

Ideje
Alkalmazó neve
Feladatkör
Betöltött pozíció

Iskolai végzettség

Ideje
Intézmény neve
Szak/tantárgy

Készségek (általános és egyéb)

5. ábra Az önéletrajz elemzési modellje

4 Kísérleti rész

4.1 Kutatási kérdések

A kutatás alapvetően kvalitatív, feltáró-leíró jellegű. Ahogy azt Bowen, Sargsyan és Sapp (2006) kifejtették „az esettanulmány kutatási módszerét gyakran használják elmélet felállítására (Yin 1984) vagy hasonló helyzetek megoldására”ⁱⁱ (Bowen, Sargsyan és Sapp 2006: 130). A jelen kutatás keretei is azon a meggyőződésen alapulnak, hogy ha egy adott kontextust és jelenséget mélyrehatóan feltárunk, az a későbbi elméletalkotás folyamatához, valamint a gyakorlati problémák megoldásához is jelentősen hozzájárul (Hays 2004).

Az empirikus vizsgálat céljai között szerepelt, hogy (1) tesztelje az 1. ábrában felállított önéletrajz-elemzési modell alkalmazhatóságát, és (2) feltérképezze a magyar diákok által angolul írt önéletrajzi és motivációs levél-korpusz retorikai struktúráját és kulturális mintázatát. A kísérleti rész így három kérdésre keresett választ:

1. Milyen tapasztalatuk van magyar diákoknak a szakmai önéletrajz és a motivációs levélírás területén?

ⁱⁱ A szerző fordítása.

2. Milyen retorikai struktúra jellemzi a magyar diákok angol nyelven írt szakmai önéletrajzait és motivációs leveleit?
3. Van-e jellegzetes kulturális sajátossága a magyar diákok angol nyelven írt szakmai önéletrajzainak és motivációs leveleinek?

4.2 Kontextus, résztvevők, adatgyűjtés

A kérdések megválaszolásában kilenc, középhasadó nyelvtudással rendelkező 11. évfolyamos budapesti gimnazista diák (4 fiú, 5 lány) segített. Második nyelvük a német, az angolt harmadik nyelvként tanulják, de már 10-12 éve.

Ahogy egy rövid beszélgetés a magyar nyelv és irodalom tanárukkal megmutatta, a résztvevők a 10. évfolyam végén és a 11. elején is tanultak anyanyelvükön az önéletrajz írás szabályairól és formáiról. Ez két-három hónappal a kutatás elvégzése előtt történt. A tanult formák között szerepelt a hagyományos magyar narratív CV, az angol-szász táblázatos változat, és az Európai Unió által javasolt Europass önéletrajz. Idegennyelven nem tanultak sem CV, sem ML írást.

Az első kutatási kérdéshez szükséges háttér-információk összegyűjtését kérdőív segítette, melyet – a rendelkezésemre álló idő rövideje miatt – a diákok házi feladatként töltöttek ki. A kérdések elsősorban arra kerestek választ, hogy tanult-e a diák valaha önéletrajz illetve motivációs levélírást magyarul, angolul vagy egyéb idegen nyelven, és ha igen, akkor mikor, és pontosan mit tanult róla.

A második és harmadik kutatási kérdéshez – a szövegelemzéshez – az adatokat a diákok angol nyelvű önéletrajzaiból és motivációs leveleiből összeállított korpusz alkotta, melyet válaszul kellett írniuk – egy tanítási óra keretén belül – egy autentikus angol nyelvű álláshirdetésre. A hirdetés részleteit annyiban változtattam csak meg, hogy lehetőleg mindegyik diák megfeleljen a feltételeknek. Az instrukciókat magyarul írtam, ezzel is elkerülve a félreértéseket. A feladatra 45 percük volt, szótárt lehetett használni, a kooperáció viszont nem volt megengedett. Az instrukciók lehetőséget adtak arra, hogy kitalált karakterként írják meg a feladatot, amit sokan örömmel fogadtak és éltek a lehetőséggel. Egy diák, hiányzása miatt, otthon írta meg a feladatot.

4.3 Az elemzés menete

A kérdőívek elemzése során gyakoriságot kerestem, azaz azt néztem, hogy a résztvevők hány százaléka válaszolt ugyanúgy, a kiegészítendő kérdéseknél pedig az extrém válaszokat vizsgáltam.

A retorikai struktúra elemzés az önéletrajzok esetében a fentiekben leírt elméleti alapú modellre épült és azt vizsgálta, hogy mennyire felelnek meg a korpuszban szereplő önéletrajzok a modell által felvázolt struktúrának. A motivációs levelek esetében a Bhatia (1993) által kidolgozott mozzanat modell alapján a leveleket mondatokra, ill. mondatrészekre bontottam, majd ezeket Bhatia (1993) hét mozzanatába, valamint a második mozzanat három részébe soroltam. A Bhatia szerint a ML-t meghatározó mozzanatokat az 1. táblázat foglalja össze.

2. mozzanat	A jelölt bemutatása
1. rész	A jelöltség felajánlása
2. rész	A jelöltség részletei
3. rész	A jelöltség értéke
3. mozzanat	Ösztönzők bemutatása
4. mozzanat	Dokumentumok csatolása
5. mozzanat	Válaszadás szorgalmazása
6. mozzanat	Nyomásgyakorlás
7. mozzanat	Udvarias befejezés

1. táblázat A motivációs levél mozzanat modellje Bhatia (1993) alapján.ⁱⁱⁱ

A 2. táblázat – Bhatia mintájával együtt – egy mintaelemzést mutat be. A baloldali szélső oszlop tartalmazza a mozzanatok megnevezéseit; a baloldali belső oszlop pedig a Bhatia (1993) által közölt mintalevelet. A jobb szélső oszlop az egyik magyar ML mozzanat-szerkezetét jelöli az abban szereplő sorrendben, míg a jobb belső oszlopban maga a levél mondatai találhatóak a mozzanatok szerint felosztva. Jól látható, hol vannak a két levél mind strukturális, mind mennyiségbeli eltérései. Emellett az táblázat azt is szemlélteti, mennyiben tért el a magyar mozzanat-struktúra Bhatia modelljétől.

Mozzanat	Bhatia (1993)	ML1	Mozzanat
Jelölt bemutatása Jelöltség felajánlása	<i>I wish to make application for a lectureship in the Department of English at this University.</i>	<i>'My name is Christina Kis. I was born in 1988, so I'm 19 years old.</i>	Jelölt profiljának meghatározása Jelöltség felajánlása
		<i>As you can see I'm not enough old to have a diploma yet, but I study now at the University in Budapest.</i>	Jelöltség részletei
Jelölt profiljának meghatározása	<i>I have a Ph.D. in English from the University of Guelph in Ontario, Canada, where I studied under such distinguished scholars as Professors K.R. Sisson and P. Hogg. I also have an M.A. in English from Napoli University.</i>	<i>In the summer I worked in Italy on the beach (I sailed the sunbeds and wather), and I've swum 15 years. I've won on the country champion</i>	Jelöltség részletei
Jelöltség részletei	<i>I have taught English at a number of American and Canadian educational institutions, including Purdue and Oklahoma universities. I have also taught at Lohis College in Tehran, Iran, where I had experience in teaching English as a second language. Currently I am on the staff of Riyadh</i>	<i>so I can say, that I can swim.</i>	Jelöltség értéke

ⁱⁱⁱ A mozzanat modell magyar terminusait Zsubrinzsky (2007) alapján közlöm.

	<i>university in Saudi Arabia.</i>		
Jelöltség értéke	<i>I have written about ten research articles in the last seven years, all of which have been published in scholarly journals. I have also written two books, one on Shakespeare and the other on the teaching of writing, which are being published by Guelph University and will be out in a few months.</i>	<i>(I attach the diplom of the swimming)</i>	Dokumentumok csatolása
Ösztönzők bemutatása	<i>My specialty is Shakespeare and Renaissance drama in general, but I am also qualified to teach a wide variety of other courses, including the Novel, Poetry, Composition, writing and teaching of writing and ESL.</i>	<i>Before this job I've passed an inter-mediate-level exam © in german and after the job have I in Italian too.</i>	Jelöltség részletei
Dokumentumok csatolása	<i>I hope this letter of 'application' will clarify some of the information on the enclosed C.V., which outlines my qualifications, experience and research interests.</i>	<i>And because I languages, people and work like, I think that this job would be perfect to me. And because I will love my job I think I meet the requirements.</i>	Jelöltség értéke
Nyomásgyakorlás	<i>I am required to give notice to Riyadh in early April and therefore look forward to hearing from you soon.</i>	<i>I really hope, that you will choose me for this job.</i>	Nyomásgyakorlás /udvarias befejezés
Válasz szorgalmazása	<i>Since I do not have a telephone, I will be happy to call you should a telephone discussion become appropriate.</i>	<i>I'm looking forward to get your answerletter.</i>	Válasz szorgalmazása/ Udvarias befejezés
Udvarias befejezés	<i>Thank you very much.</i>	<i>Yours faithfully, Christina Kis</i>	Üdvözlés Aláírás
Üdvözlés aláírás		<i>Please find enclosed my: Curriculum vitae, some dimploms of swim, may exams (language)</i>	Dokumentumok csatolása

1. táblázat Mintaelemzés Bhatia (1993: 60) mozzanat modelljével.

A két műfaj retorikai strukturális elemzésén kívül azt is megvizsgáltam, hogy tükröződik-e a magyar diákok angolul írt önéletrajzaiban és motivációs leveleiben valamilyen kulturális értékrendbeli sajátosság. Az elemzés során a Hofstede (1991), Hall (1973) és Trompenaars és Hampden-Turner (1996) által kidolgozott nyolc kulturális dimenziót kerestem a korpuszban, amelyek egy, az interneten megtalálható

kérdőív alapjául is szolgálnak (Groniewsky, 2005) így a különböző forrásból származó adatok összevethetősége lehetővé válhat a jövőben. A kérdéses nyolc dimenziót 3. táblázat foglalja össze.

Nagy hatalmi távolság

A vezetőt a beosztottól elválasztó érzelmi távolság nagy (Hofstede, 1991)

Individualizmus

Az egyén érdeke a csoporténál fontosabb (Hofstede, 1991)

Maszkulin

A nemi szerepek egyértelműen elkülönülnek (a férfiaknak öntudatosnak, keménynek kell lenniük és az anyagi sikerekre kell fektetniük a hangsúlyt, míg a nők legyenek szerényebbek, kedvesek és az élet minőségére összpontosítsanak.) (Hofstede, 1991)

Bizonytalanság-kerülés

Az a mérték, amennyire egy kultúra tagjai kerülnek a bizonytalan ill. ismeretlen helyzeteket (Hofstede, 1991)

Rövid-távú orientáció

Kezdeményező, kockáztató, változás, érzékenység a társadalmi szokásokra a fogyasztásban (Hofstede, Pedersen és Hofstede 2002)

Polikrón

Egyszerre több tevékenység párhuzamosan, határidők flexibilisek, „Azért dolgozunk, hogy éljünk” (Hall, 1973)

Magas kontextusfüggés

Nem-verbális jelek fontosak, tagság a fontos, vezető személyes felelőssége (Hall, 1973)

Univerzalizmus

Törvények mindenkire vonatkoznak (Trompenaars & Hampden-Turner, 1996)

Kis hatalmi távolság

A vezetőt a beosztottól elválasztó érzelmi távolság kicsi (Hofstede, 1991)

Kollektívizmus

A csoport érdeke fontosabb az egyénénél (Hofstede, 1991)

Feminin

A nemi szerepek átfedik egymást (mind a férfiak és a nők legyenek szerények, kedvesek és az életminőségére összpontosítsanak) (Hofstede, 1991)

Bizonytalanság-tűrés

Az a mérték, amennyire egy kultúra tagjai tolerálni tudják a bizonytalan ill. ismeretlen helyzeteket. (Hofstede, 1991)

Hosszú-távú orientáció

Személyes stabilitás, méltóság megőrzése, hagyomány, kitartás (Hofstede, 2002)

Monokrón

Egyszerre csak egy dolog, időbeosztás, időpazarlás nem elfogadott, pontosság, hatékonyság, „Azért élünk, hogy dolgozzunk” (Hall, 1973)

Alacsony kontextusfüggés

Direkt verbális üzenetek, hatalom elosztva (Hall, 1973)

Partikularizmus

Törvények nem mindenkire vonatkoznak, kapcsolatokon van a hangsúly (Trompenaars & Hampden-Turner, 1996)

2. táblázat A nyolc kulturális dimenzió két-két pólusa. (Hofstede 1991; Hofstede, Pedersen, és Hofstede 2002; Hall 1973; és Trompenaars és Hampden-Turner 1996).

Bár az ún. ökológiai hamis érvelés (*ecological fallacy*) veszélye fennáll az ilyen kulturális elemzéseknél (Dahl 2005), a kutató feladata felhívni az egyéni eltérésekre a figyelmet miközben kihangsúlyozza a tendenciákat. Ezért az elemzés megbízhatóságát kettős kódolás biztosította. A második értékelő személy kulturális háttere eltérő volt azért, hogy a dimenziók feltárása minél objektívebb legyen, s így elkerülhető legyen a kutatói elfogultság.

5 Eredmények

5.1 Kérdőív

A kérdőíves felmérés eredményei alapján a diákok átlagosan 7.1 éve tanulnak angolul. Arra vonatkozóan, hogy írtak-e már CV-t és mikor, az egyik diák leírta, hogy a gimnáziumi felvételt kellett magyarul CV-t írnia. A tanultak között a következők szerepeltek: az CV különböző formái, a kötelező elemek, pl. család, iskola és munkatapasztalat. Ugyanezeket tárta fel a diákok tanárával folytatott rövid, informális beszélgetés is, melynek célja a diákok válaszainak kontrollálása volt, és amire már utaltam az adatgyűjtésnél is (4.2 rész). A diákok azt is a tanultak között sorolták fel, hogy az angol-szász típusú önéletrajz a népszerűbb a munkaerőpiacon, és hogy azt is bele kell írni egy CV-ba, hogy miért íródik. Az egyik diák megemlítette a fordított kronológiai sorrendű angol nyelvű CV-t, a többiek azonban nem tanultak idegennyelven CV-t írni.

A ML-ekkel kapcsolatban annyira derült fény a kérdőíves válaszokból, hogy csak egy diáknak kellett írnia egyet szintén a gimnáziumi felvételt, és azt is megemlítette, hogy a jelentkezés okát kellett benne kifejtenie. A többiek semmilyen nyelven nem tanultak a motivációs levél megírásának sajátosságairól. A feladat megírásával kapcsolatban megjegyezték, hogy nehéznek találták, mert nem volt benne se gyakorlatuk, se tapasztalatuk („*A formai dolgok, bekezdések, udvarias megszólítás nehéz volt*” ML 3; „*A címzés nehéz volt*” ML 8;). Összességében elmondhatjuk, hogy a diákok már találkoztak a két műfajjal, tudtak is egyet s mást róluk (formai követelmények, eltérő típusok a CV-nél;), de különösen a ML-lel kapcsolatban teljesen tapasztalatlanok voltak („*Életkoromból adódóan soha nem kellett hivatalos levelet küldözgetnem, de nyilván majd kelleni fog, úgyhogy megtanulom, mi az a motivációs levél.*” ML 9).

5.2 Önéletrajzok

A korpusz elemzésekor kiderült, hogy bár a diákok explicit oktatásban részesültek az CV-írás sajátosságairól magyar nyelv órán, a kilencből csak 2 diák (22%) írt táblázatjellegű CV-t (CV1 és 2). A többiek ötvözték a ML-t és az CV-t. Ez a két, a ML-től külön megírt CV bár formailag közelebb áll a modellben feltüntetett struktúrához, tartalmilag bizonyos elemek (kor és elérhetőség például), a ML-eikben voltak jelen. Továbbá ugyanúgy eseményeket sorolnak fel, pontokba szedve, mintha narratív magyar CV-k lennének, és nem a relevancia szabja meg bennük az elemek megjelenését. Az alábbi táblázatban a ML-től külön írt két CV látható az elemzési modell által azonosított szerkezettel párhuzamosan.

Az önéletrajz elemzési modellje	CV 1	CV 2
Személyes adatok Név Lakcím Telefon Születési idő Email Állampolgárság Munkatapasztalat Ideje Alkalmazó neve Feladatkör Betöltött pozíció Iskolai végzettség Ideje Intézmény neve Szak/tantárgy Készségek (általános és egyéb)	<i>Curriculum Vitae</i> <i>Christina Kis</i> 2007: I've passed the exam in Italian and in German. I worked in Italy on the beach, I met with people. 2006-2001: I went to grammarly school where my results were good 2000: I passed the intermediate exam in English 2001-1993: I went to elementary school. 1988: I was born.	<i>Curriculum Vitae</i> <i>XY</i> 1991: I was born in Budapest. 1997-2005: I went to the elementary school. My average was 5. 2005-2009: I went to the grammarly school. My average was almost always 5. 2006 summer: I worked as a waitress in a restaurant in my living place 2009-2013: I went to the University of Tourism. I practiced it every summer. 2011: I passed a high-level language exam in English. 2012: I passed an intermediate-level language exam in Spanish and German.

3. táblázat Önéletrajzi modell és a két külön írt önéletrajz

A többi CV (78%) narratív formájú motivációs levéllé alakult (ML3-9). Az egyik motivációs levél jól tükrözi ezt a tendenciát:

Dear Sir/Madam,
My name is Krisztina Nagy, I was born in 1985.
I studied at tourism university in my country in Hungary. I've worked in England in the summer, I practiced the language. Last year I've done the advanced level examination in English. In England I worked as a waitress, this year the restaurant invited me to this term again, but I have new plans for the future. I moved separate from my family. My pipe dream is to travel around the world. I can easily work in team, I like to know people.
I would like to apply for the job.
I'm waiting for your answer excitedly.
Yours sincerely,
Signature (ML3)

Ez a levél ugyan tartalmazza az CV-ben elvárt információkat, de formátuma és az „I would like to apply for the job” mondat miatt inkább egy ML-kísérletként lehet értelmezni.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy az elemzés eredményei azt mutatják, hogy az önéletrajz műfajára felállított elemzési modell alkalmazható az önéletrajzok retorikai struktúrájának feltérképezésére. Jó összevetési alapnak bizonyult, amikor a begyűjtött szövegeket mind tartalmilag, mind formailag elemezni kellett. Ennek alapján vált láthatóvá, hogy mindegyik CV-ben a diákok élettörténete jelenik meg időrendi sorrendben, (narratív vagy táblázatos) formátumtól függetlenül. Érdekes sajátossága volt a szövegeknek, hogy sem funkció, sem fontosság szerint nem csoportosították íróik az eseményeket.

5.3 Motivációs levelek

A ML-kel kapcsolatban a korpusz sokkal részletesebb elemzésre ad lehetőséget. A levelekben ugyan a kommunikatív cél valóra válik, de íróik nem a megfelelő nyelvi és retorikai eszközökkel valósítják meg őket. A mozzanatok nem a Bhatia által meghatározott sorrendben jelennek meg. Például csak egy levél kezdődik a **jelölt profiljának meghatározásával** („*I am writing to you because I saw your advertisement in a newspaper*” ML 4). Az „*I have read that Wizz Air is seeking cabin crew of its flights*” (ML7) szintén ezt a funkciót tölti be, azonban csak harmadik elemként jelenik meg a levélben, annak ellenére, hogy Bhatia rendszerében még esetleg a második helyen szerepelhetne.

Hét levél a kilencből (ML 1, 2, 3, 5, 6, 7, és 9) a **jelölt bemutatásával** kezdődik, ami ugyan elfogadott (ld. Bhatia levele, 4. táblázat), de azok sem az elvárt „*I wish to make an application for...*” mondattal indulnak, hanem a jelölt nevével, korával, néha a születés helyével. Például:

„*My name is XY. I was born in 1988, so I'm 19 years old.*” (ML 1) és
 „*I am XY, a twenty-year old student.*” (ML 5).

Elsősorban nem is a mozzanatok helye, hanem inkább a nyelvi megformálásuk a zavaró. Ha ugyanezt magyarul olvasná egy magyar anyanyelvű olvasó, talán nem találna kifogást az információ helyével és időzítésével kapcsolatban. Azonban Bhatia **jelölt bemutatása** mozzanatában nem szerepelnek előírva ilyen személyes információk. Így a jelölt nevével, nemével, korával, születési helyével és idejével való bemutatása magyar sajátosságnak tekinthető. Az elemzés folyamán ezt a sajátosság elemet az *identitás meghatározása* almozanatként kezeltem.

A *jelöltség részletei* almozanatot nehéz volt azonosítani, mert összekeveredett a *jelöltség felajánlásával* és *értékével*, valamint ebben a részben volt a legtöbb olyan összetett mondat, amelyek kisebb részekbe tagolása néha többféle képpen is elképzelhető volt. Például a ML 6-ban miután a jelölt bemutatja magát, az „*I've not finished my final exams*” mondattal a jelöltség részleteire tér át. Ezt követi a jelöltség felajánlása az „*I want to apply for this job*” mondatrészszel, amit viszont a jelöltség értéke követ a „*...because I have all the abilities*” mondatrészszel. Ezután megint a részletekre tér át („*I started studies.... During the years I played a lot of sports...*”), majd megint a jelöltség értéke következik („*...so I learnt team work and the ability to swim...*”), etc. A legjobban azonban az időbeli struktúra, mint rendező elv jellemezte e szakaszokat. Ahogy az a ML 6 előbbi mondataiból és a ML 3-ból is látszik („*I studied tourism...I've worked in England...I've done language exam...I moved separate.... My pipe dream is...*”), bár az időhatározó szavak és kifejezések explicit használata minimális (3 *after* és 2 *before*, 0 *then*, 0 *afterwards*, etc), a mondatok ténybeli eseményeit csak az időbeli folytonosság köti össze és ad a szövegeknek valamennyi kohéziót.

A *jelöltség értéke* elnevezésű almozanatot hozta a legérdekesebb mondatokat. Az „*I'd be great in your crew because I'm hard working, easygoing and helpful...so I'm suitable to the team*” (ML 8) és a „*so I can say I'm perfect*” (ML 2) mondatok jól tükrözik azt a jelenséget, amit Bhatia öndicsőítésnek (*self-glorification*), az egyik

résztevő pedig árulkodóan „önfényezésnek” nevezett (A feladat kézhezvételekor így szólt: „*Jaj ne, már megint önfényezni kell magamat!!!*”)

Az **ösztönzők bemutatása** rész teljes egészében hiányzott levelekből, és a dokumentumok csatolására utaló kifejezéseket is a modelltől és egymástól is eltérő helyeken alkalmazták. A **nyomásgyakorlás** mozzanatát az „*I really hope, that you will choose me for this job*” (ML 1) típusú mondatokkal fejezték ki, ami viszont Bhatia mintalevelében egyértelműbb utalással, valamint az „*I am looking forward to hearing from you*” mondattal került kifejezésre. Ez utóbbit a jelen korpuszban a **válasz sürgetése** mozzanatként azonosítottam, mert a szövegekörnyezet figyelembevételével e funkció betöltésére alkalmazták őket. Végül az utolsó mozzanat is Bhatia modelljétől eltérően valósult meg amennyiben ebben a korpuszban a diákok az **udvarias befejezésbe** az aláírás, vagy „*Yours faithfully/sincerely*” kifejezéseket vették, míg Bhatia-nál ezt a mozzanatot egy külön mondat, a „*Thank you very much*” képviseli, és csak ezután jön az aláírás és a fent említett formulák.

Mindent egybevéve, a magyar diákok, tanulmányaik ellenére, külön önéletrajz és motivációs levél helyett, önéletrajzzal kombinált motivációs leveleket írtak, amelyek a hivatalos levél formai és bizonyos nyelvi követelményeinek ugyan megfeleltek, Bhatia mozzanatai mind megjelentek bennük, de ezek súlyozása eltért az angol mintától. A **jelöltség részleteinek kifejtésére** például kétszer annyi mondat található a korpuszban, mint Bhatia mintalevelében ugyanebben a mozzanatban (A magyar ML-kben 42%-a a mondatoknak ebbe a kategóriába tartozik, míg Bhatianál csupán 21 %). Egy új elem is elkülöníthető a jelen korpuszban, és ez a szöveg írójának egész személyiségét holisztikus szempontból bemutató bemutatkozás. A korpusz ML-jei leíró jellegűek, ami Bhatia elemzése és definíciója alapján nem kritériuma a ML-knek. Viszont kritérium lenne a motiváció megnevezése, ami a korpusz minden levéléből hiányzott. Végül pedig fontos megjegyezni, hogy a rendező elv itt is az időrend volt, hasonlóan az önéletrajzokhoz.

5. 4 Kulturális dimenziók

A kulturális elemzés eredményét az áttekinthetőség kedvéért a 4. táblázatban foglaltam össze.

Individualizmus-kollektívizmus	-
Bizonytalanság kerülés - bizonytalanság-tűrés	-
Univerzalizmus - Partikularizmus	-
Hosszú-távú orientáció	Időrend, mint rendezési elv
Polikrón	' <i>And because I will love my job I think I meet the requirements</i> ' (ML 1) attitűd fontosabb a teljesítménynél
Maszkulin	Jegyek megemlítése – eredmény fontossága, de egyébként 'semleges'

Nagy hatalmi távolság	„...if I could travel, I would be even better” in ML 2 – vezető felelőssége a személyes és szakmai fejlődés
Magas kontextusfüggés	‘Hogyan’ fontosabb, mint a ‘mit’; Családi állapot fontos; narratív; kor és információ a családról
Integratív (Trompenaars & Hampden-Turner, 1996)	Személyiség - holisztikus megközelítés
Idő sorrend (Trompenaars & Hampden-Turner, 1996)	Szövegek rendezési elve
Alkotói felelősség (Hinds, 1987)	Olvasói

4. táblázat A korpuszban megjelenő kulturális dimenziók összességese.

Bár három dimenzió nem volt azonosítható a korpuszban, a hosszú-távú orientáció fellelhető a korpusz szerkezeti jellegzetességeiben. Úgy tűnik, hogy a korpusz anyaga időrendi sorrendet követ, mint rendező elvet, ami a hosszú-távra fókuszáló kultúrák jellegzetességét tükrözheti. Ezek a kultúrák általában a múltat, a hagyományt és a stabilitást részesítik előnyben.

Az „*And because I will love my job I think I meet the requirements*” mondat (ML 1) azt tükrözi, hogy az egyén hozzáállása sokkal fontosabb a jelölt szerint, mint a teljesítménye, ami a polikrón kultúrára jellemző értékrendet mutat. Ez eltér az angol-szász CV modellben és az álláskeresési folyamatban megjelenítendő identitástól, amely az időpazarlást elítéli (hosszas jelentkezési anyagok olvasgatása), és a hatékonyságot tartja mérvadónak.

A maskulinitás a tantárgyjegyek megemlékezésében lelhető fel és a versenyszellem pozitív értékét tükrözheti, de ugyanakkor nem utal semmi arra, hogy a nemek képviselői másképp állnának a feladatokhoz. A feladatok mindenki által végezhetősége pedig általában inkább feminin kulturális jelleg. Így ezen a dimenzióan semlegesnek tekinthető a korpusz.

A nagy hatalmi távolság indukálhatta az „... if I could travel, I would even be better” (ML 2) mondatot, ami által a vezetők, azaz a „hatalom” kezébe kerül az egyén személyes és szakmai fejlődése, ők a felelősek érte, nem az egyén. Ez klasszikus példája a nagy hatalmi távolságú kultúrák értékrendjének, ahol a vezetőktől rendszerint elvárják, hogy megmondják, ki mit tegyen, és gondoskodnak is az alattuk levőkről.

A magas kontextusfüggés jelentős mértékben megnyilvánult a szövegekben. Míg az angol-szász CV-kben csak a betöltendő álláshoz releváns információkat kell megadni (explicit, alacsony kontextusfüggés), a hagyományos magyar CV arra koncentrál, hogyan tudja a jelentkező bemutatni magát. A magas kontextusú kultúrákban a családi státusz és a kor is sokkal fontosabb elem (Pethő és Heidrich 2005). Az a tény, hogy kilencből hét „önéletrajz-motivációs levél” narratív jellegzetességei mellett tartalmazta a családi helyzetet és a kort, valamint, hogy a magyar diákok által írt ML-kben fellelhető volt egy új elem, a jelölt bemutatása, mind a magyar kultúra magas kontextusfüggésére utal.

A kulturális elemzés három másik dimenziót is felszínre hozott. Az egyik Trompenaars és Hampden-Turner analitikus-integratív dimenziója (Pethő és Heidrich 2005). Az integratív kultúrák az egésze koncentrálnak, és úgy érzik, hogy ha a

részletekkel foglalkoznak, lemaradnak az igazi megértésről. A magyar holisztikus személyiségábrázolás („*My name is... I was born in 1988, so I'm 19 yrs old.*”) valószínűleg ennek az értékrendi dimenzióknak köszönhetően merült fel többször is a korpuszban: a kilenc levélből hét ezzel kezdődik.

A másik megjelenő dimenzió szintén Trompenaars és Hampden-Turner nevéhez fűződik. Az időrend, mint rendező elv és az idő, mint szinkron dimenzió két végén az események egymásutánisága, illetve az események párhuzamosan történése helyezkedik el. A magyar narratív, az eseményeket egymás utáni sorrendjében felsorakoztató gondolkodásmód jól tükrözi ezt a sajátosságot, szemben az angol-szász gondolkodásmóddal, ahol a funkciók alapján szerkesztett CV-ben az időrend többször egymással párhuzamosan jelenik meg.

Végül Hinds (1987) azon dimenziója, mely a kultúrákat alkotói illetve olvasói felelősségűre bontja, szintén fellelhető a korpuszban. Hinds alkotói felelősségnek nevezi azt, amikor az alkotónak kell mindent úgy megjelenítenie, hogy az olvasó csak azt érthesse a műben, amit az alkotó el akart érni. Az olvasói felelősség ezzel szemben az olvasóra bízta, hogy a megadott adatokból, részletekből, hogyan és milyen képet alakít ki az íróról. Ahogy Kosztolányi mondta egyszer, a mű csak akkor van befejezve, amikor az olvasó elolvasta. Míg a CV és ML elemzési modellek az író feladatának tartják, hogy csak azon információkat írja le, amire tényleg szükség van az állás megszerzéséhez, addig úgy tűnik, hogy a magyar gondolkodási minta azt a tendenciát tükrözi, hogy az olvasó feladata megtalálni az információkat a szövegben, és eldönteni, mi is igazán fontos közülük.

6 Összegzés

A jelen tanulmány keretei ellenére sikeresen hívja fel a figyelmet az eltérő kulturális sajátosságokra az önéletrajz és motivációs levél műfaji szempontú elemzésében. Először is úgy tűnik, hogy a manapság Magyarországon elfogadott és elterjedt önéletrajz az angol-szász táblázatjellegű, tartalmilag az adott álláshoz alkalmazkodó, de az alapvető elemeket mindig felsorakoztató önéletrajz-típus. Állandósult elemei között megjelennek a személyes adatok és elérhetőségek, iskolai és szakmai tapasztalat, valamint a releváns készségek. Az álláshirdetésekhöz való alkalmazkodás kényszere miatt az empirikus kutatások hiányában különböző forrásokra épülő Önéletrajz-modell nagyobb méretű korpuszon való tesztelése a jövő kutatásainak fontos feladata kell, hogy legyen.

A jelen kutatás első kérdése arra keresett választ, hogy milyen tapasztalatuk van a magyar diákoknak a szakmai önéletrajz és a motivációs levélírás területén. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok tanultak az önéletrajzírás eltérő változatairól, de a motivációs levélről nem. Az adatokból ugyanakkor az is kitűnt, hogy a tanultak nem jelentek meg készség szinten az idegennyelvű szövegek alkotásakor.

A második kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy milyen retorikai struktúra jellemzi a magyar diákok angol nyelven írt szakmai önéletrajzait és motivációs leveleit. Az elemzésből kiderül, hogy az ‘angol/amerikai’ típusú önéletrajz az ‘elvárt’, de ebből csak a vázlatos forma valósult meg a korpuszban. Mind kulturálisan, mind nyelvileg elmaradtak az írások a megfelelő szinttől. A megpályázott pozíció fényében az

önéletrajzokon szükséges állandó változtatás láthatóan nehezebbre esik a magyar anyanyelvű íróknak személyiség-képe holisztikus mivolta miatt. Emellett folytonos, fölöslegesnek és illetlennek érzett „önfényezés” érzetét kelti benne.

Végül a harmadik kutatási kérdésre, hogy van-e jellegzetes kulturális sajátossága a magyar diákok angol nyelven írt szakmai önéletrajzainak és motivációs leveleinek, is érdekes választ kaptunk. A magyar gondolkodásmódra a hosszabb-távú orientáció, az inkább polikrón és az egyidejűleg maskulin és feminin jelleg, a nagyobb a hatalmi távolság, a magasabb a kontextus-függés, az idő, mint rendezőelv, az integrált szemlélet és az olvasói felelősség jellemző.

7 Gyakorlati implikációk

A jelen eredmények összhangban vannak a korábbi tanulmányok eredményeivel (Falkné 2000) és az itt talált kulturális tendenciák egybeesnek Hofstede becstült értékeivel (Hofstede honlap). Az önéletrajz és a motivációs levél kontrasztív kulturális és retorikai elemzését jól illusztrálta a korpusz. Mivel a paradigmaváltás csak felszíni, csakúgy, mint Oroszországban (Bowen, Sargsyan és Sapp 2006), a kulturális különbségek iránti érzékenység növelésére jó alkalomnak mutatkozik az önéletrajz és a motivációs levél tanítása, amellyel a munkavállalási készségek naprakész gyakorlása is megvalósítható.

Az eredmények a nyelvi elemek és a kulturális gondolkodási minták direkter és részletesebb oktatásának szükségességére hívják fel a figyelmet, mind magyar nyelv és irodalom órán és az idegennyelvi órákon. A motivációs levélírásban fontos felhívni a figyelmet a személyiség sajátos holisztikus bemutatásának elhagyására, míg az önéletrajzok esetében a megfelelő kategóriák alkalmazása lényeges szempont. A kutatás eredményei arra is felhívják a figyelmet, hogy még több hangsúlyt kellene fektetni a az oktatásban a releváns mondatok szerkesztésének gyakorlására és a motivációs levél mozzanatainak helyes sorrendjére.

Irodalom

- Bhatia, V. K. 1993. *Analyzing genre: Language use in professional settings*. NY: Longman.
- Bowen, B., Sapp D. A., Sargsyan N. 2006. Résumé Writing in Russia and the Newly Independent States. *Business Communication Quarterly* Vol. 69. 128-143.
- Brown, D. H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Buckley, L. C. 2000. A framework for understanding cross-cultural issues in the English as a second language classroom. *The CATESOL Journal* Vol. 12. No. 1. 53-72.
- Byram, M. 1997. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Dahl, S. 2005. Intercultural research: The state of current knowledge. Elérhető: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=658202

- Davis, B. D., Muir, C. 2003. Resume writing and the minority student. *Business Communication Quarterly* Vol. 66. 39-50.
- DeKay, S. H. 2006. Expressing emotion in electronic job cover letters. *Business Communication Quarterly* Vol. 69. 435-439.
- Dyer, B., Friedrich, L. 2002. The personal narrative as cultural artifact: teaching autobiography in Japan. *Business Communication Quarterly* Vol. 19. 265-296.
- Falkné Bánó, K. 2000. Magyarország EU-csatlakozási folyamatának kulturális aspektusai. *EU working papers* Vol. 3. No. 2. 28-49.
- Groniewsky, D. 2005. <http://www.grocom.hu/pagesIC/kerdoiv.html>
- Hall, E. T. 1973. *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Hays, P. A. 2004. Case study research. In: deMarrais, K.B., Lapan, S.D. (szerk.) *Foundations for research. Methods of inquiry in education and the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 214-234.
- Hinds, J. 1987. *Reader versus writer responsibility: a new typology*. In: Kaplan, R. B., Connor, U. (szerk.) 141-152.
- Híves, T. 2006. Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. In: Berde, É. (szerk.) *Diplomával a munkaerőpiacon*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 75-87.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: Harper Collind Publishers. Hofstede honlapja elérhető: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_hungary.shtml
- Hofstede, G.J., Pedersen B.P., Hofstede G. 2002. *Exploring culture: Exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hornby, A. S. (szerk.). 1995. *The Oxford Advanced Learners' Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Järvinen, H. M. 2006. *The Common European Framework in teaching Writing*. Elérhető: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Heini-Marja%20Jarvinen2004pdf>
- Kaplan, R. B. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* Vol. 15. No. 1-2. 1-20.
- Kaplan, R. B. 1987. *Cultural thought patterns revisited*. In: Kaplan, R. B., Connor, U. (szerk.) 9-21.
- Kaplan, R. B., Connor, U. (szerk.) 1987. *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Károly, K. 2007. *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Kay, S., Jones, V. 2001. *Inside out*. MacMillan Publishers Limited.
- Liu, J. 2007. Intercultural communication in letters of recommendation. *Journal of Intercultural Communication* Vol. 13. Elérhető: <http://www.immi.se/intercultural/>
- NAT. 2007. Nemzeti Alaptanterv. Elérhető: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Naunton, J. 2000. *Head for business*. Oxford: Oxford University Press.
- Nemetz-Robinson, G. L. 1985. *Cross-cultural understanding. Process and approaches for Foreign Language ESL and bilingual educators*. Prentice-Hall.
- Ostler, S. 1987. *English in parallels: A comparison of English and Arabic prose*. In: Kaplan, R. B., Connor, U. (szerk.) 169-185.
- Pethő, E., Heidrich, B. 2005. Differences of language from a cross-cultural perspective. *European Integration Studies* Vol. 4. No. 1. 73-96.
- Pickett, J.P. (szerk.) 2000. *The American Heritage® Dictionary of the English Language*. 4th ed., Boston: Houghton Mifflin Company.
- Seely, J. 2005. *Oxford guide to effective writing and speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tímár, E. 2004. *Words, words, words*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1996. *Riding the waves of culture*. New York: McGraw Hill.
- Utley, D. 2000. *The culture pack. Intercultural communication resources for trainers*. York, England: York Associates.
- Veszelszki, Á. 2006. A szövegszerkesztő program alkalmazása magyar nyelvi órán. *Módszerver. Magyar nyelv és kommunikáció. Módszertani folyóirat* 2. évf. 6-15. Elérhető: <http://195.228.155.250/web/guest/modszerver/nyelvtan>
- Yin, R. 1984. *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zhu, Y. 2000. Building knowledge structures in teaching cross-cultural sales genres. *Business Communication Quarterly* Vol. 63. 49-68.
- Zsubrinszky, Zs. 2007. Az üzleti email retorikai szerkezete. In: Várad, T. (szerk.) *I. Alknyelvdok Konferencia kötet* (Budapest, 2007. február 2.) Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 233-247.
- Önéletrajzok internetes forrásai elérhetők:
<http://www.profession.hu> <http://www.oneletrajzmintak.hu> <http://www.job-center.hu>
<http://www.jegyzetek.hu> <http://europass.cedefop.eu> <http://www.frissdiplomas.hu>

„Z”-öngétlenedés: beszélőfüggő paraméter?

Grácsi Tekla Etelka

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
graczieteklaetelka@gmail.com

Kivonat. A zöngés obstruensek realizációja gyakran részben vagy teljesen zöngétlejdedhet a zöngképzés és a nagy intenzitású turbulens zörej azonos idejű gerjesztésének nehézsége miatt. Korábbi kutatások alapján a zöngétlenedés mértéke és gyakorisága mutat univerzális, nyelv- és személyspecifikus jellegzetességeket is. A jelen tanulmányban a magyar /z/ fonéma realizációit vizsgáltuk azon kérdésekre keresve a választ, hogy a zöngésség mértéke és helyzete milyen összefüggéseket mutat a hang időtartamával, a fonetikai helyzettel és kontextussal, illetve a beszélő személy beszédjellemezőivel a magyar nyelvben olvasott mondatok alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált fonetikai paraméterek az angol amerikai eredményekhez hasonlóan gyakorolnak hatást a /z/ fonéma realizációjára, továbbá, hogy a beszélő személy artikulációs gondozottsága, beszéd fáradozottsága és az átlagostól eltérő artikulációs tempója is befolyásolja a megvalósult beszédhang zöngésségét.

1 Bevezetés

A beszélő személy felismerése beszédének akusztikai fonetikai elemzése alapján a beszélők közötti és az adott beszélőre jellemző variabilitás meghatározására irányul (kriminalisztikai, beszédtechnológiai alkalmazások). A probléma megoldására a beszéd számos akusztikai paraméterét és az azokra befolyással bír(hat)ó tényezőket vizsgáltak már, az azonosítás egyértelmű kritériumrendszere azonban még nem alakult ki.

A jelen kutatásban a fenti probléma egy specifikus vonatkozását elemeztük, a zöngés /z/ fonémák realizációjának alakulását az egyes beszélők produkciójában. A kiejtés folyamatában a hagyományosan zöngésségi oppozícióban álló fonémapárok zöngés tagjának realizációja valójában nem minden esetben zöngés (a zöngésségi hasonulástól most eltekintünk); az artikuláció részben vagy egészen zöngétlejdedhet. A jelenség oka a réshangok képzése esetében, hogy a képzés során a minél nagyobb mértékű turbulens zörej létrehozásához viszonylag szűk résen minél magasabb nyomású levegőnek kell távoznia, amelyet a hangszalagok egymástól való távolodása (azaz a zöngéállásból szűk légző állásba való elmozdulása) segíthet (Stevens 1998). Mindezek következtében tehát a zöngésségi oppozíció részben vagy egészében neutralizálódhat a beszéd során. Ezen, artikulációs indokoltságú zöngétlenedés az eddig vizsgált nyelvekben több paraméter alapján jellemezhető. Amerikai angol vizsgálatok alapján a spiráns képzési helyének függvényében eltérhet a zöngétlenedés mértéke, a /z/-re jellemzőbb, mint a /z/-re (Stevens et al. 1992) valamint a konzonáns

fonetikai helyzete is meghatározó, szóvégen szinte minden esetben, szóbelseji helyzetben kevésbé jellemzőbb (Smith 1997). A fonetikai kontextus nem gyakorol konzekvens hatást a zöngétlenedésre. Mindezek mellett a jelenség nyelvspecifikus vonásokat mutat, például a portugál nyelvben erőteljesebben jelentkezik az amerikai angol vizsgálatokkal eredményeivel összevetve; továbbá a beszélő egyéni artikulációjára jellemzőnek találták (összefoglalóan Jesus és Shadle 2003).

A magyar nyelvben a /v/ fonéma realizációjának zöngésségéről Bárkányi és Kiss (2006) kimutatták, hogy a szóbeli helyzet és a fonetikai kontextus befolyásolja, vagyis szóvégi pozícióban és mássalhangzó-kapcsolatban zöngétlenedhet.

A jelen tanulmány azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy a zöngétlenedés a magyar nyelvben mennyiben függ a fonetikai kontextustól, és milyen mértékben személyfüggő. Hipotéziseink szerint a beszélő egyéni artikulációs jellemzői mellett a fonetikai környezet a magyarban is meghatározó a konzonánsok realizációjának zöngésségében. Feltételeztük továbbá, hogy intervokális, valamint magánhangzó és szonor mássalhangzó közötti helyzetben kevésbé jellemző a zöngétlenedés, mint obstruens konzonánssal alkotott kapcsolatban.

2 Anyag és módszer, kísérleti személyek

Hipotéziseink vizsgálatához az alveoláris (zöngés) spiráns, /z/ realizációinak elemzését választottuk, mivel a határozott az névelő részeként a beszédben az egyik leggyakrabban előforduló zöngés spiráns (Gósy 2004).

33 különböző hosszúságú és szerkesztettségű mondatot állítottunk össze, amelyben 35 olyan /z/ (pl. *Mindenki türelmes tudott maradni, csak a titkár üvöltözik. Hibás a beszédképzése.*). A vizsgált mássalhangzó egyrészt névelőben szerepelt (pl. *Az amplitúdó....*), mivel funkciójánál fogva gyakori, így az erre kapott eredmények nagyban segíthetik a beszélő személy azonosítását. Másrészt egyéb intervokális helyzetben, valamint kéttagú mássalhangzó-kapcsolat első vagy második tagjaként (pl. *égzengés, megkezdése, rendezni*).

A mondatokat 13 magyar anyanyelvű, köznyelvi beszélővel olvastattuk fel, 9 nővel és 4 férfival. Átlagéletkoruk 27 év, 20 és 70 év közöttiek. A kísérleti személyeket arra kértük, hogy számukra kényelmes tempóban és mondatközi szünettartással olvassanak, ne törekedjenek művészi felolvasásra. A hanganyagot csendesített szobában számítógépre rögzítettük 44100 Hz-en és 36 biten.

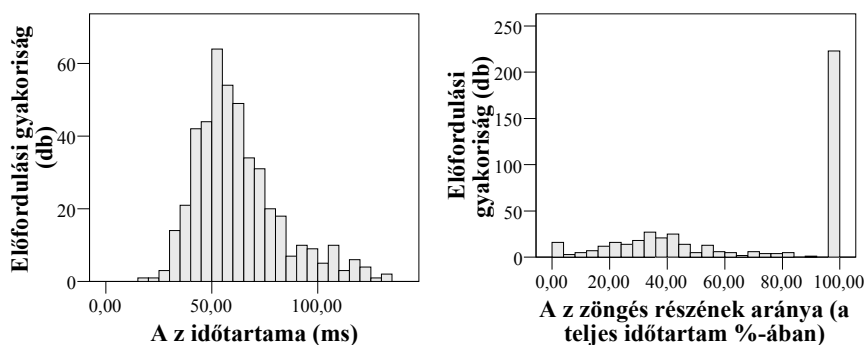
Vizsgáltuk a mássalhangzó-előfordulások időtartamát és zöngés részük százalékos arányát, valamint az ún. félzöngés realizációk esetében a zöngétlen rész konzonánson belüli elhelyezkedését.

Az akusztikai elemzéseket a Praat for Windows 4.6 és 5.0, a statisztikai számításokat pedig az SPSS 15.0 szoftverrel végeztük.

3 Eredmények

3.1 A /z/-realizációk a fonetikai kontextus függvényében

Az adatok a /z/ realizációjában mind az időtartam, mind a zöngéesség tekintetében nagy variabilitást mutatnak (1. ábra). Legjellemzőbben 40–75 ms közötti időtartamban, teljes tartamában zöngésen valósult meg a vizsgált mássalhangzó. A legalább részben zöngétlenedett konzonánsok esetében legjellemzőbben az időtartamnak csak mintegy 20–45%-ában vagy egyáltalán nem zöngés realizációk jelentek meg. Ez nagyjából hasonló az amerikai angol /z/-re kapott adatokhoz, miszerint a mássalhangzót jellemző artikulációs konfiguráció elérésének környezetében, mintegy 15–30%-ban zöngétlenedik a képzés.



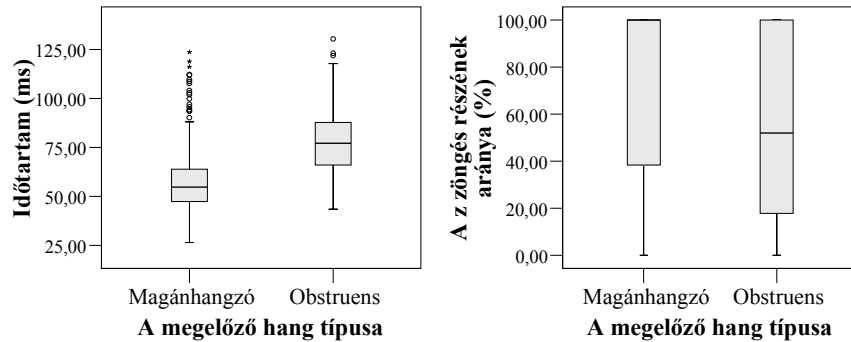
1. ábra A /z/-realizációk időtartamának (bal oldalon) és zöngés részének aránya (jobb oldalon) eloszlása a vizsgálati anyagban

A vizsgált konzonáns esetében az időtartam és a zöngéesség szignifikáns közepes negatív összefüggést mutat (Pearson-korrelációelemzés: $r = -0,461$; $p < 0,001$), ami azt jelenti, hogy a hosszabb időtartamú realizációk kisebb, a rövidebbek nagyobb arányban zöngések. Ennek oka feltehetően az, hogy a rövidebb időtartam alatt a célkonfigurációt kisebb valószínűséggel éri el az artikulációs szervek, vagyis kisebb valószínűséggel történik meg például a réses képzés, ezáltal a zöngéesség könnyebben megmaradhat.

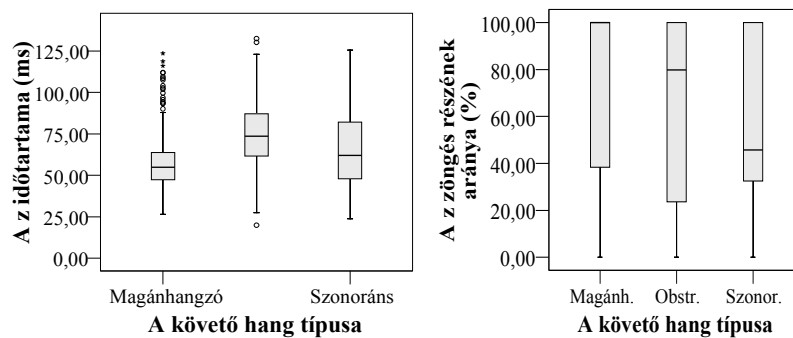
A fonetikai kontextus hatásának vizsgálata a zöngés obstruensek realizációjának zöngéességére ellentmondásos eredményeket adtak (összefoglalóan vö. Jesus és Shadle 2003), ezért elemeztük, hogy a magyar nyelvben a /z/-realizációk zöngéességét hogyan befolyásolja a kontextus: az intervokális helyzet, a konzonáns-kapcsolatban a sorrendiség és a másik résztvevő mássalhangzó típusát.

Megvizsgáltuk, hogy a zV kapcsolatban a /z/ realizációjának időtartama és zöngéessége hogyan alakul annak függvényében, hogy az azt megelőző hang magánhangzó vagy obstruens mássalhangzó (2. ábra). Ha a megelőző hang magánhangzó, akkor a /z/ realizációja átlagosan 60 ms hosszúságú és időtartamának 71%-ában zöngés. Megelőző obstruens esetében a /z/ átlagosan mintegy 1/3-dal hosszabb, 80 ms-os időtartammal, azonban valamivel kevésbé zöngésen (60%)

valósult meg. Mindkét esetben szignifikáns az eltérés, az időtartamra $t = -8,784$; $p < 0,001$, a zöngésségre pedig $t = 2,632$; $p = 0,010$ a független kétmintás t -próba alapján.



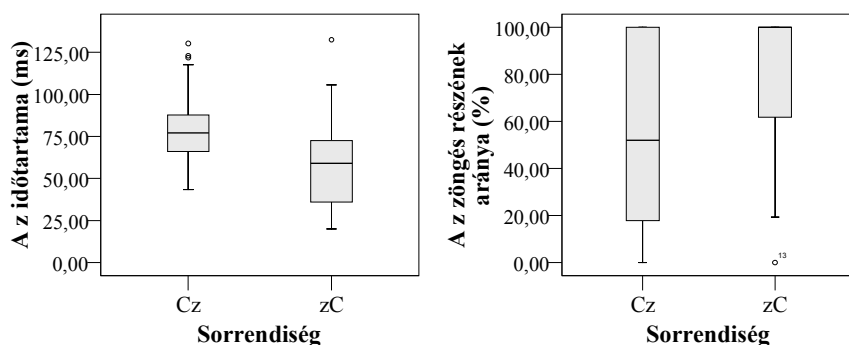
2. ábra A /z/-megvalósulások időtartama (balra) és zöngéssége (jobbra) a megelőző hang típusának függvényében



3. ábra A /z/-realizációk időtartama (balra) és zöngéssége (jobbra) a követő hang típusának függvényében

Annak függvényében, hogy a vizsgált Vz-kapcsolatokat milyen típusú beszédhang követi – vokális, obstruens vagy szonoráns – ismét jelentős eltéréseket kaptunk. Az egytényezős varianciaanalízis mind az időtartam [$F(2, 452) = 26,800$; $p < 0,001$], mind a zöngésség [$F(2, 451) = 5,170$; $p = 0,006$] tekintetében szignifikáns értékeket adott (3. ábra). Ha a követő hang magánhangzó, akkor mintegy 58 ms, ha obstruens, körülbelül 74 ms, szonoráns esetén pedig 67 ms a /z/-realizációk átlagos időtartama. A Tukey-féle post hoc teszt alapján a két mássalhangzó-típus között nincs szignifikáns eltérés ($p = 0,065$), de a magánhangzó és mindkét konzonáncsoport között van ($p < 0,001$ – a magánhangzók és az obstruensek között, ill. $p = 0,002$ – a magánhangzók és a szonoránsok között). A zöngésség tekintetében azt az eredményt kaptuk, hogy a vokális és a szonoráns követő hang esetében van jelentős eltérés a /z/-realizációkban (Tukey-féle post hoc teszt: magánhangzó vs. obstruens esetében $p = 0,104$, magánhangzó vs. szonoráns esetében $p = 0,013$; szonoránsok és obstruensek

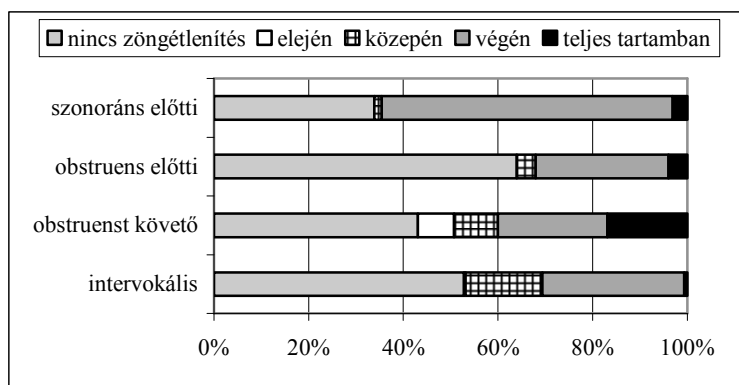
között: $p = 0,648$). Vokális követő hang esetében a leghosszabb időtartamban zöngés a /z/-realizáció, mintegy az időtartam 71%-ában, míg a legkevésbé a szonoránsok esetében, ahol ez az érték 58%. Amennyiben obstruens követte a vizsgált mássalhangzót, annak időtartamának mintegy 67%-a maradt zöngés.



4. ábra A /z/-megvalósulások időtartama (balra) és zöngéssége (jobbra) az obstruensekkel alkotott mássalhangzó-kapcsolatbeli helyzet függvényében

Az eredményeket a mássalhangzó-kapcsolat és annak tulajdonságai függvényében is elemeztük.

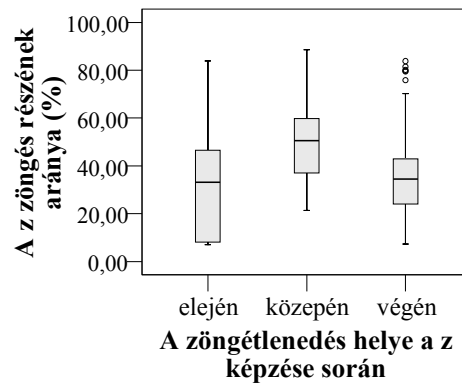
Amennyiben a /z/ a CC-kapcsolat első tagja, mintegy egynegyedével rövidebb időtartamban valósult meg (átlag: 59 ms), mint a konzonáns-kapcsolatok második tagjaként (átlag: 80 ms). A zöngésség is hasonló eltérést mutatott, első tagként átlagosan 79%-ban, második tagként pedig átlagosan 57%) (4. ábra). A független kétmintás t-próba alapján mindkét eredmény szignifikáns, az időtartam esetében $t = 3,339$; $p = 0,002$; a zöngésség esetében pedig $t = -2,594$; $p = 0,012$. Ezen eredmények alapján azt feltételeztük, hogy az időtartam és a zöngésség között mássalhangzó-kapcsolatokban erősebb negatív korreláció áll fenn, mint az összes /z/-megvalósulásra kapott adatok esetében. Ez a hipotézisünk azonban nem igazolódott, azonos eredményt kaptunk: szignifikáns közepes negatív korrelációt ($r = -0,462$; $p < 0,001$).



5. ábra A /z/-megvalósulások gerjesztési szerkezete: a zöngétlen rész elhelyezkedése a konzonánson belül a fonetikai kontextus függvényében

Elemeztük, hogy az anyagban vizsgált /z/-megvalósulások zöngétlenedése a beszédhang mely szakaszában jellemzőbb a fonetikai környezet függvényében (5. ábra). Feltételeztük, hogy a fonetikai kontextus oly módon befolyásolja az esetleges zöngétlenedést, hogy a konzonáns(ok) képzésének középső szakaszában lesz jellemzőbb, vagy intervokális környezetben a /z/ középső részén, mássalhangzó-kapcsolatban pedig, amennyiben első tag /z/, a végén, ha pedig második, az elején jelenik meg gyakrabban. Hipotézisünk csak részben igazolódott. Intervokális helyzetben valóban gyakoribb (mintegy 16%) a hang képzésének középső szakaszában történő zöngétlenedés, mint a többi fonetikai helyzetben. Ezzel szemben azokban a mássalhangzó-kapcsolatokban, melyekben a /z/ első tag, a zöngétlenedés jellemzőbb a hangkapcsolat együttes időtartamának közepén (így a /z/ képzésének elején vagy végén a kapcsolatbeli helyének függvényében), vagy a kapcsolat első tagja teljes tartamában zöngésen realizálódik, a második tag pedig részben zöngétlenedik. Azokban a kapcsolatokban pedig, amelyekben a /z/ második tagja a konzonánskapcsolatnak, a /z/ végén vagy teljes tartamában a legjellemzőbb a zöngétlenedés, de a teljes kapcsolat képzésének közepén is megjelenhet, így a /z/-realizációnak az elején bekövetkező zöngétlentítés aránya megemelkedik a többi kapcsolathoz képest.

Elemeztük, hogy a zöngétlenedés helye és a zöngésség időaránya összefüggést mutat-e (6. ábra). A hang eleji (összesen 6 eset) és a hangvégi zöngétlenedés esetében a hang átlagosan mintegy 35%-ban marad zöngés, a hangközepi zöngétlenedés esetében pedig 50%-ban. Az egytényezős varianciaanalízis alapján ez szignifikáns különbség ($F(2, 212) = 17,426; p < 0,001$). A hang elején ritkán bekövetkező zöngétlenedés miatt azonban csak tendenciaszerű jellegzetességét állapíthatjuk meg, hogy a hangvégi zöngétlenedés mértékéhez hasonlóan következik be. A hang közepén (56 eset) és a hang végén bekövetkező (151 eset) zöngétlenedés mértékében szignifikáns eltérést mutatott a Tukey-féle post hoc teszt ($p < 0,001$).

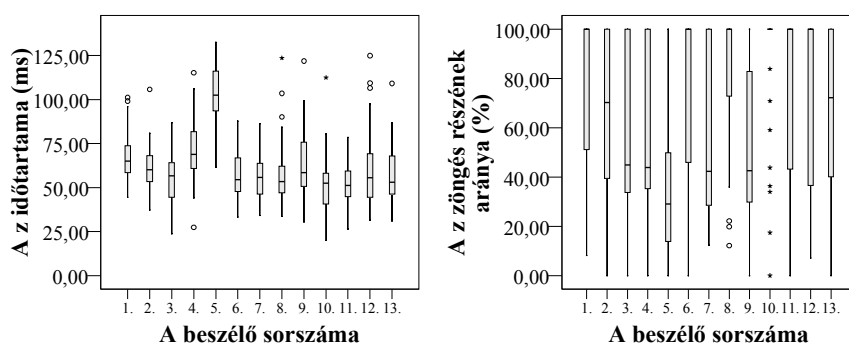


6. ábra A zöngétlenedés helyének és a zöngésség mértékének összefüggése

3.2 A /z/-realizációk jellemzői a beszélő személy függvényében

Az adatokat elemeztük a beszélő személy függvényében is, mutat-e eltérő mintázatokat a vizsgált /z/ hangok realizációja.

A beszélők ejtése között szignifikáns különbség van mind az időtartam ($F(21, 452) = 21,858, p < 0,001$), mind a zöngéesség ($F(12, 451) = 6,260, p < 0,001$) tekintetében, de az egyes beszélőket változó mértékben jellemzik (7. ábra). Az átlagostól (a Tukey-tesztek alapján) mindkét esetben leginkább eltérő személy (az 5-ös sorszámú, legidősebb beszélő) beszédét a többi kísérleti személynél nagyobb mértékű beszéd fáradékonyság és emiatt lassabb tempó is jellemzi. A lassabb artikulációs sebesség okozhatja a hosszabb időtartamokat, a fáradékonyság pedig a nagyobb mértékű zöngétlenedést, a zöngé és a nagy amplitúdójú turbulens zörej egyszerre történő fenntartásának nehézsége miatt. Ezen beszélőn kívül a megvalósult beszédhang időtartamának tekintetében a 4-es kísérleti személy adatai tértek el a vizsgálati csoport átlagától szignifikánsan. Ezen beszélő beszéde ismét lassabb tempójú volt a felolvasás során a többi beszélőénél. A zöngéesség mértékében az 5-ös beszélő kivételével nem találtunk ilyen mértékű eltérést. Egy férfi (1-es) és két nő (7-es, 10-es) adatai tértek el több más beszélőtől (3–4 fő). A férfi ejtésére az artikuláció lazasága, elnagyoltabb volta jellemző. Ezen beszélő ejtésében a konsonánsok zöngésebbek az átlagosnál, aminek oka pontatlanabb artikuláció, az approximáns realizáció(hoz közelítő) képzési mód lehet, aminek következtében a zöngéképzés akadálytalanabban történehetett. A két női beszélő beszéde tiszta, gondozott benyomást kelt, ennek ellenére különbözőképpen térnek el az átlagtól. A 7-es beszélőre a zöngétlenebb ejtés, a 10-esére pedig a lényegében teljesen zöngés artikuláció volt jellemző. Ennek oka feltehetően az, hogy míg a 7-es beszélő feltehetően a képzési hely és mód, addig a 10-es beszélő a zöngéesség pontos megvalósításával kelti a gondozottejtés-érzetet a hallgatóban.

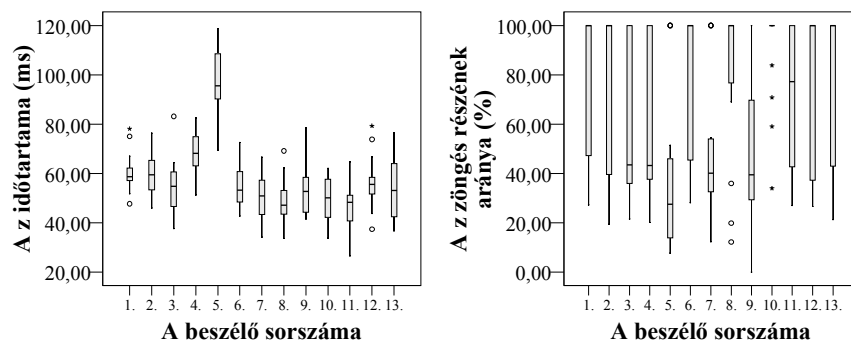


7. ábra Az összes vizsgált /z/-megvalósulás időtartama (balra) és zöngéessége (jobbra) a beszélő személy függvényében

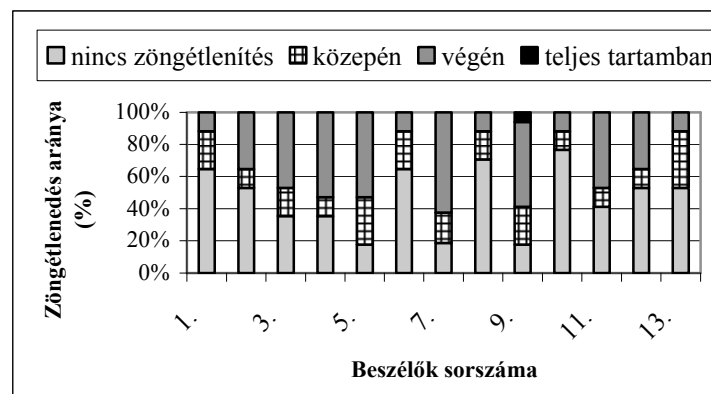
Az az névelő realizációit külön elemezve ismét szignifikáns eltérést kaptunk az egyes beszélők között mind az időtartam ($F(12, 219) = 27,697, p < 0,001$), mind a zöngéesség mértékének tekintetében ($F(12, 219) = 4,422, p < 0,001$ – 8. ábra). A

Tukey-féle post hoc teszt eredményei a következők lettek. Az 5-ös beszélő ejtése ismét nagymértékben eltér a többi beszélőtől. Időtartam tekintetében minden más beszélőnél hosszabban realizálja a vizsgált fonémát, de egyértelműen különbözik a többi vizsgált személytől az artikulációja, nagyobb mértékben zöngétlenít. Időtartam tekintetében a 4-es beszélő ejtésében található még egyénre jellemző hosszabb ejtést. Ez feltételezhetően ismét a lassabb artikuláció. Az 1-es beszélő ejtésében az időtartam jellegzetesen kisebb szóródást mutat a többi beszélőéhez képest.

A zöngésségi realizációk esetében kevésbé jellegzetesek a beszélők közötti különbségek. A Tukey-féle post hoc teszt alapján az 5-ös beszélőn kívül még a 7-es, a 8-as és a 10-es beszélő ejtése tér el a többi beszélőtől. A 8-as és a 10-es kísérleti személy ejtésére a kisebb arányú zöngétlenítés jellemző, tehát a kérdéses hang többnyire teljes időtartamában zöngés a névelőkben, ritkábban, és csak kis mértékben zöngétlenedik, míg a 7-es beszélőnél a zöngétlenítés jellemzőbb. Mindhárom beszélő az gondozottabb ejtésű. Feltehető, hogy a gondozott ejtésre való törekvés eltérő stratégiákkal, más-más képzési jegy tekintetében történő feszesebb artikulációval valósult meg.



8. ábra Az *az* névelő /z/-jének megvalósulása a beszélő személy függvényében. Időtartam (balra) és zöngésség (jobbra)



9. ábra A zöngétlenedés helye az *az* névelőben realizálódó /z/ szerkezetén belül a beszélő személy függvényében

Elemeztük a zöngétlenedés helyét a névelő /z/-jének képzésében, azaz hogy annak mely szakaszában jellemzi a beszélőt (9. ábra). Mivel a vizsgált hang ezekben a szerkezetekben mindig intervokális helyzetű, ezért várhatóan az első szakaszban nem zöngétlenedik az artikuláció. Ez a hipotézisünk beigazolódott, a beszédhang elején egyik beszélő sem zöngétlenített. A teljes képzés zöngétlensége csak egy beszélőnél fordult elő (9.) és az eseteknek csak kis részében (5,89%). A beszélőknek több mint fele, nyolcan, többnyire a beszédhang képzésének második felében zöngétlenítettek (1,8–4,5-ször olyan gyakran, mint a közepén), egy fő ugyanannyiszor zöngétlenített mindkét részen, 4 beszélő pedig jellegzetesebben inkább a hang közepén zöngétlenített (1,5–3-szor gyakrabban).

4 Következtetések

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a magyar /z/-realizációk zöngésségét és időtartamát a beszélő artikulációs jellegzetességei mellett a fonetikai kontextus is (mind a megelőző, mind a követő hang) befolyásolja, továbbá hatással van a realizációra a mássalhangzó-kapcsolatbeli sorrendiség. A realizálódott beszédhang időtartama közepes összefüggést mutatott a zöngésség mértékével, a hosszabb beszédhang valamivel nagyobb arányban zöngétlenedik.

A korábbi vizsgálatok alapján nyelvspecifikusnak bizonyult zöngétlenedési mérték a magyar nyelvben az amerikai angol adatokhoz hasonlóan alakult, az összes esetet figyelembe véve 20–40%-nyi időtartamban szűnt meg a zöngéképzés, csak az intervokális helyzetű /z/-k eredményeit átlagolva ez közel 29%, 8,76%-os átlagos eltéréssel (az angolban 15–35%, vö. Stevens et al. 1992). A zöngétlenedés főként a beszédhang képzésének végére jellemző, ritkábban a közepére, az elejére pedig nem jellemző. Ennek oka nyilvánvalóan a zöngétlenedést okozó fiziológiai kényszer, a hangszalagoknak a szándékolt zöngéképzésből történő szétnyílásának köszönhető. Emellett azonban a fonetikai kontextus is befolyásoló tényező. A mássalhangzó-kapcsolatok viselkedhetnek egységként, vagyis azok a zöngétlenedés szempontjából egy egységként viselkedhetnek, aminek következtében magának a /z/-realizációnak a zöngéssége az intervokális helyzetű hangokra jellemzőtől eltérő lehet.

A zöngétlenedés gyakorisága és aránya jellemző lehet a beszélőre. Fáradékonyabb beszédképzés során jellemzőbb volt a zöngétlenítés többször és nagyobb időarányban. Gondozott artikuláció esetén azonban ellentmondásos eredményeket kaptunk. Az egyik esetben a kisebb mértékű és ritkábban megjelenő zöngétlenedés volt jellemző, a másokban pedig éppen a zöngétlenebb realizációk jellemezték a beszédet.

Az az névelőben szereplő /z/-realizációk akusztikai jellemzőit az egyéni ejtés függvényében külön elemeztük. Ennek oka, hogy az az névelő grammatikai és szemantikai szerepénél fogva gyakori előfordulású és mindig hasonló (intervokális) fonetikai helyzetet biztosít, így a beszélő azonosításában nagy szerepe lehet. Ezen adatokban a zöngétlenedés helye alapján a beszélőket két csoportra oszthattuk, az egyik artikulációjában inkább a képzés középső, a másikban inkább a képzés befejező szakaszában vált zöngétlenné az ejtés. A zöngétlenedés hangon belüli helye és mértéke összefüggést mutatott, a csak a képzés végén zöngétlenedő hangokra kisebb időtartamú zöngétlenedés jellemző.

A /z/-realizációk zöngességének és időtartamának vizsgálatával kapott adatok az elméleti fonetika és a beszélő személy azonosításában számára nyújthatnak jól használható információt.

Irodalom

- Bárkányi, Zs., Kiss, Z. 2006. A fonetikai célpontok összeférhetetlenségéről: a magyar v fonológiájának fonetikai alapú megközelítése. In: Kálmán, L. (szerk.): *KB 120: A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet és Tinta Könyvkiadó. 263-275.
- Gósy, M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. [Phonetics, the Science of Speech]. Budapest: Osiris Kiadó.
- Jesus, L. M. T., Shadle, C. H. 2003. Temporal and Devoicing Analysis of European Portuguese Fricatives. szerk. Solé, Maria-Josep.; Recasens, Daniel and Romero, Joaquín. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona: Causal Productions Pty Ltd. 779-782.
- Smith, C. L. 1997. The devoicing of /z/ in American English: Effects of local and prosodic context. *Journal of Phonetics* Vol. 25. No. 4., 471-500.
- Stevens, K. N. 1998. *Acoustic Phonetics*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Laikusok és nyelvészek a „nákolás”-ról

Háhn Judit

PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
hahn@ktk.pte.hu

Kivonat. Előadásomban összehasonlítom, hogy laikusok és nyelvészek miként reflektálnak a „nákolás”-ra, vagyis az igék E/1 személyű feltételes módú alakjának nem standard módjére. A tudományos érvelés ismertetéseként a nyelvészek közül Laczkó Mária (1990), É. Kiss Katalin (2004), Pléh Csaba (1990) és Kontra Miklós (2006) megállapításait vetem egybe nyelv művelők állásfoglalásával. Internetes fórumok szövegeinek tartalomelemzése, valamint kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek alapján mutatom be, hogyan vélekednek a kérdésben laikusnak számítók. A kutatás ötletét azok a megjegyzések adták, amelyekkel az internetes fórumok hozzászólói a „nákolókat” illették. Elsődleges céloom az általam készített kérdőív tesztelése volt, hiszen tudományosan is helytálló megállapításokat nem vonhattam le a magyar anyanyelvű népekre vonatkozóan egy ilyen mikro-elemzés eredményeként. Ugyanakkor a válaszok segítettek egyrészt a kérdőív hiányosságainak feltárásában, másrészt lehetővé tették néhány olyan következtetés megfogalmazását, amelyekre egy átfogó kutatás hipotézisét lehet építeni

1 Bevezetés

A különböző internetes fórumok böngészése közben meglepve tapasztaltam, hogy a hozzászólók hajlamosak egymás nyelvhasználati és helyesírási hibáit kijavítani, magyarázó és gyakran kioktató megjegyzések kíséretében. Az egyszerű elgépelésektől kezdve a paronimák helytelen használatán keresztül az ikes igék kérdéséig változatos problémákat vitatnak meg a laikusok az adott fórum témájától függetlenül. Feltűnően hevesek voltak a megjegyzések abban az esetben, amikor egy hozzászóló a nem standard „-nák” módjelet alkalmazta az ige első számú első személyű feltételes módú alakjában, pl. „tudnék” helyett „tudnák”. Némi keresgélés után rábukkantam egy olyan internetes fórumra (<http://forum.index.hu>), amely kifejezetten a „nákolás” jelenségével foglalkozik, arra keresve a választ többek között, hogy miért helyesebb az „innék” alak, mint az „innák”. Ez adta az ötletet, hogy megvizsgáljam, milyen érvekkel próbálják meggyőzni egymást a laikusok a „nákolás” helyes, illetve helytelen voltáról, összehasonlítva okfejtésüket a jelenséget a tudomány oldaláról megközelítő nyelvészekével. Dolgozatom első felében összegzem a naiv és a tudományos érveket, ezután pedig kutatási terv formájában felvázolom, milyen kérdőíves vizsgálatot lehetne az elemzés eredményeire építeni. A kérdőívet kipróbáltam, a következtetéseket és a tanulságokat a dolgozat második részében foglalom össze.

2 Laikusok érvei a „nákolás” mellett és ellen

Az internetes fórumok legtöbbször megadott témában zajló beszélgetések az anonimitás mögé rejtőző hozzászólók között. Regisztrációt követően álneveken írogatnak egymásnak a fórum résztvevői, az egyes közlések között eltelt idő lehet néhány másodperc, de akár 1-2 nap is.

A „nákolás” jelenségének kritikájával 17 (nem nyelvészeti kérdésekkel foglalkozó) magyar nyelvű fórumon találkoztam 2007 januárjában. A céloom egyelőre az volt, hogy érveket és ellenérveket gyűjtsék laikusoktól az igék egyes szám első személyű feltételes módú nem standard „-nák” módjelének a használatát illetően. A fórumok igen változatos témájúak voltak, pl. hangszerek, számítógépes játékok, társkeresés, lovak, divat, sport. A „nákolás” jelenségét kritizálók a következő magyarázatokkal indokolták ellenérzéseiket a feltételes mód nem standard módjével szemben:

1. Esztétikailag kifogásolható: pl. „szebb az –ék végződés, olyan dallamos”, „némi logikát nem nélkülöz, de szerintem ettől még ronda marad”

2. Idegesítő: pl. „ez az egyetlen dolog, amitől falra tudnék mászni”, „ez az, amitől aztán kész vagyok”

3. A műveletlenség (falusiasság) jele: pl. „Te nagy paraszt vagy!” (*reakció egy nákolásra*), „A nákolás nem tájszólás, hanem parasztság!”

4. Nyelvtani, nyelvhelyességi hiba: pl. „Olyan szó nincs, hogy akarnák, csak olyan, hogy akarnék vagy akarnánk! Inkább tanulj egy kis nyelvtant!”, „a mai nyelvben nyelvhelyességi hibának számít, magyartalan”

5. Helyesírási hiba: pl. „először is, ha megtanulsz szépen magyarul írni, tudnák helyett tudNÉK!!!!)”, „én nem szoktam senkit b...ni a helyesírása miatt, de ez szerintem überdurva”

6. A megértést nehezíti: pl. „zavarosabb lesz tőle a megfogalmazás, és elveszíti a nyelv a pontos, világos kifejezőképességét, mert előbb vagy utóbb nem értenénk már meg egymást, ha felbomlana a nyelv egységessége”

A kritizáló megjegyzésekre sokszor érkezett védekező reakció a „-nák”-ot használótól vagy egy másik fórumozótól. A nákolást védelmező érvek alapvetően három csoportba sorolhatók:

1. Tájszólási, nyelvjárási jelenség: pl. „Egy kis tájszóláson miért kell fennakadni?”, „Talán van ilyen nyelvjárás.”

2. A nyelv természetéből adódik: pl. „a nyelvtan állandóan változik (...) nem az a helyes, amit a nyelvészek és a nyelvtanárok mondanak, hanem az, amit az emberek használnak”

3. Véletlen előfordulás: „ez sima elütés csak”

Az érvek és ellenérvek vitájának külön fóruma is van az interneten, az Index honlapján (<http://forum.index.hu>), az „Ennék, innék/innák” fórum. Mivel bárki regisztrálhatja magát, a hozzászólók elvileg laikusnak tekinthetők. Ugyanakkor egy-egy magyarázat időnként arról árulkodik, hogy szerzője otthonosan mozog a nyelvészetben: olyan kifejezéseket használ, mint pl. mentális lexikon, hangrendi illeszkedés, felülíró normatív szabály, nyelvi adat, paradigmaváltás. Az egyik fórumozó pedig azt állította magáról, hogy az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos munkatársa, amit ugyan nem lehet igazolni, de hozzászólásai azt a benyomást keltik az olvasóban, hogy nem egy laikusról van szó. Mivel a fórum nyitott, a közlések nem tudományosak, a szerzők pedig álneveken nyilvánulnak meg,

laikusok vitájának nevezném, de a fenti megállapításokat szem előtt tartva. A téma heves szócsatát váltott ki, ezt mutatja a 149 hozzászólás 16 regisztrált belépőtől 2007.01.09. és 2007. 02. 06. között. A témához a megadott időszak óta nem érkezett hozzászólás. A fórum indítója arra kereste a választ, hogy milyen nyelvészeti okai lehetnek annak, hogy egyes szám első személy feltételes módban az „innék” helyesebb, mint az „innák”. A hozzászólások először az igeragozás felől közelítik meg a kérdést, majd eljutnak a neveltetés szerepének tárgyalásán keresztül egészen a lingvicizmus/rasszizmus fogalmához. A vita akkor válik kiélezetté, amikor egy olyan fórumozó csatlakozik a témához, aki nyíltan támadja a nem standard feltételes módjel, azaz a „-nák” használatát. Bejelentkezése után szinte valamennyi „topiktársa” ellene fordul, s megpróbálja meggyőzni arról, hogy tévesen foglal állást ebben a kérdésben. Az alábbiakban röviden összefoglalom a két oldal, azaz a „nákolás”-t ellenző és azt el nem ítéző hozzászólók érveit.

Az ellenzők táborát egymaga képviselő hozzászóló, álnevén „Lábatlan” szerint ez a nyelvhasználat nemcsak szokatlan és helytelen, de primitív is, ezért ő elítéli azokat, akik így beszélnek. Azon a véleményen van, hogy alapvetően nyelvészeti problémával küzd az, aki még nem tanulta meg a helyes formát:

„Én a 'sosem aludnák a földön' típusú ragozást nem csak szokatlannak, helytelennek érzem, hanem primitívnek is. Megvan a véleményem azokról, akik így beszélnek. (...) Akinek ez jön a szájára, az meggyőződése szerint már szükségszerűen olyan szinten együgyű, hogy a nyelvérzéke is elcsökevényesedett. (...) Aki primitív, az nem sajátítja el a nyelv összes kivételét, és olyanokat mond, hogy 'akarnák egy fagyit'.” (Lábatlan, a fórumon a 68. és 70. hozzászólás)

Kifejti továbbá, hogy az iskolának és a médiának kellene a nyelvi igényességet megtanítani és népszerűsíteni. A gyerekeknek át kell adni a magyar kultúrát, amelynek része a helyes nyelvhasználat. Azt pedig, hogy mi a helyes, megtaláljuk a nyelvtankönyvekben, ragozási táblázatokban. Nyelvművelésre szükség van, mert a társadalomnak kell az igényes köznyelv. „Lábatlan” szerint akik kiállnak a megbélyegzett formák mellett, túlságosan is ragaszkodnak az elveikhez, de a gyakorlatban ők is a magas presztízzsel bíró változatot használják.

A másik tábor lingvicizmussal vádolja a „nákolás”-t elítélő hozzászólót:

„Nézd, a nyelvtudomány (azon belül a szociolingvisztika) mai állása szerint a lingvicizmus (amit te művelsz) a tágran értelmezett rasszizmus egyik fajtája. (...) Ugyanakkor annyit a védelmedben mindenképpen ki kell mondanom, hogy van egy nagy különbség a klasszikus értelemben vett rasszizmus és a lingvicizmus között: az előbbit a laikus is felismeri és kerüli, az utóbbinak a társadalmi elismertsége és elítéltsége egyelőre igen csekély.” (rumci, 107. hozzászólás)

Szerintük a tudomány feladata, hogy tanulmányozza és leírja a nyelvet, befolyásolnia viszont semmilyen formában nem szabad. Az anyanyelvi beszélő ugyanis nem vétet nyelvi hibát, mert azok a nyelvi formák, amelyeket rendszeresen használ, nem tekinthetők helytelennek. Ha a társadalomnak szüksége van egy normára, akkor hozza létre, de ne bélyegezze meg az ettől eltérő nyelvhasználatot. Az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban úgy érvelnek, hogy a szülők beszédének döntő hatása van abban, hogy a gyermek melyik feltételes módjelet tanulja meg: „Az

akarnák viszont mintaként, visszatérő nyelvi adatként jelenik meg a nyelvtanuláskor, ha a szülők nákolnak. Szerinted lehetséges egy nákoló környezetből a *-nék* toldalék absztrahálása? Ha ráadásul maga a rendszer egyik alapelve (a hangrendi illeszkedés) is ezt támogatja?” (hacso 71. hozzászólás)

Kifejtik, hogy a hétköznapi nyelvhasználatban mindkét alak, tehát a „-nék” és a „-nák” is helyes, sőt, idővel az utóbbi győzni fog, mert kényelmesebb ilyen ragozással a kiejtés, ezt diktálja a nyelvérzék: „Adott esetben ráadásul konfliktus van a normatív nyelvhasználat és a nyelv immanens szabályosságai között. Ép nyelvérzékű magyar ember *nákol*.” (Kis Ádám, 128. hozzászólás)

A két tábor nem tudja egymást meggyőzni, ilyen értelemben nincs a vitának győztese. Ugyanakkor az érvek és ellenérvek egymás mellé állítása rávilágít arra, hogy egy látszólag aprócska nyelvhasználati jelenség milyen komoly kérdéseket és indulatokat vált ki..

3 Tudományos érvek

A „nákolás” problémájával tudományos berkekben is többen foglalkoznak, nyelvészek, nyelvművelők egyaránt. Laczkó Mária (1990) a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú eredményeinek elemzése során azt vizsgálta, hogy kik beszélnek így, illetve milyen nyelvi és nem nyelvi tényezők befolyásolják ennek a feltételes módú igeragozásnak a kialakulását. Az adatok alapján megállapította, hogy az iskolázottság alapvetően meghatározza, hogy valaki használja-e azt a módjelet, avagy sem: leggyakrabban szakmunkások és szakmunkástanulók körében fordul elő, az igénytelen, pongyola beszéd jellemzője (Laczkó 1990: 29). Valószínűleg ennek köszönhető, hogy mára megbélyegzett, elítélendő változattá vált. É. Kiss Katalin (2004) szerint nem fogalmazható meg olyan érv, amelynek értelmében egyes szám első személyben kerülni kellene a jelen idejű, tárgyias ragozás esetében a „-nák” módjelet. Nem okoz zavart a kommunikációban, mivel a határozott tárgy jelenléte világosan megmutatja, hogy az egyes szám első személyű vagy a többes szám harmadik személyű alakról van-e szó, akár csak a magas hangrendű igéknél (É. Kiss 2004: 62): pl. *én szednék egy almát, ők szednék az almát, én olvasnák egy könyvet, ők olvasnák a könyvet*. É. Kiss Katalin szerint nincs okunk arra, hogy elítéljük ezt a ragozási módot, nyelvjárási jelenségnek kell elfogadnunk, s ezt az iskolának is tudatosítani kell amellet, hogy megtanítsa a művelt köznyelvi változatot.

A nyelvművelők rendszerint nem támogatják a „nákolás” jelenségét, hibának nevezik az előfordulását, ami a szép magyar nyelv romlásához vezet: „Sokan nyelvjárásiának tekintik ezt a használatot, ezért nem is ítélik el. Csakhogy ez a használat nem nyelvjárási, hanem egyszerűen pontatlan, helytelen.” (Bartha 1998) A Nyelvművelő Kéziszótárban a következő olvasható a feltételes mód tárgyalásánál: „A *-nák* toldalékos *én fáznák* stb. igen durva hiba!” (Grétsy és Kemény 2005: 179).

A nyelvészek egy csoportja megkérdőjelezi a nyelvművelők szerepének fontosságát a „nákolás” kijavítását illetően. Pléh Csaba (1990) szerint a magyar nyelvhasználók közösségére fokozottan igaz az, hogy stigmatizálják az iskolázatlanságot tükröző nyelvi formákat: „A magyar nyelvközösséget erőteljes hiperkorrektív tendenciák jellemzik, melyek nyilván kapcsolatban vannak a

nyelvművelők és az iskola azon törekvéseivel, hogy bizonyos formákat mint szubsztandardokat, az iskolázatlan nyelvhasználathoz tartozókat megbélyegezzen, stigmatizáljon” (Pléh 1990: 55). A nyelvújítás Pléh Csaba véleménye alapján a nyelvben zajló természetes változási folyamatok ellen irányul, „másodlagos ellenőrzést vezet be a normának megfelelő helyzet visszaállítására” (Pléh 1990: 55). Kontra Miklós (2006) szerint Magyarországon beszélhetünk egy nyelven belüli diszkriminációról, azaz lingvicizmusról. Idesorolja a „nákolás” esetét is, amikor azért bélyegeznek meg valakit, mert nem a normának megfelelő „-nék” módjelet használja egyes szám első személyben. Az anyanyelv elsajátítása során rendkívüli szerepe van a családnak: ha a családtagok „nákol”-nak, a kisgyermek is így fog beszélni, s iskoláskorban már nehéz megtanulni ezt a szabálysértést (Kontra 2006: 89). A magyar társadalomban az vezet stigmatizációhoz, hogy „az előíró nyelvi helyesség utánozza a társadalmi elit szabályait” (Kontra 2006: 92), ezáltal legitimálja a társadalmi előítélteteket. Véleménye szerint a „nákolás” elítélése a lingvicizmus legrosszabb fajtái közé tartozik, mert megváltoztathatatlan nyelvhasználat alapján történik a kirekesztés. Javaslat az, hogy az iskolában tudatosítsák a gyerekekben mindkét alak létezését, s hívják fel a figyelmet arra, hogy a „-nák” feltételes módjel egyes szám első személyben tulajdonképpen helyes.

4 A laikus és a tudományos nézetek összegzése

Az alábbi táblázatokban foglaltam össze az eddig felvázolt érveket:

LAIKUSOK	TUDOMÁNY
Esztétkai kifogások Idegesíti a hallgatót Helyesírási hiba	A nyelvromlás jele
Az iskolázatlanság, műveletlenség jele Nyelvtanilag hibás Félreértésekhez vezethet	

5. táblázat A nákolás ellen szóló érvek

LAIKUSOK	TUDOMÁNY
Véletlen tévesztés	Hangrendileg megfelelő Elutasítása lingvicizmus Szocializációtól függ a kialakulása
Nyelvjárási jelenség A nyelvi folyamatok természetes változásainak köszönhető	

6. táblázat A nákolás mellett szóló érvek

5 Kutatási terv felvázolása

Érdemes lenne egy olyan, a magyar népességre reprezentatív kutatást végezni a nyelvhasználók körében, amely arra keresi a választ, hogy mivel indokolják a beszélők a „nákolás” jelenségének az elutasítását, illetve elfogadását. Láthattuk, hogy mind a naiv, mind a tudományos nyelvészek körében érvek sokasága hangzik el a téma megvitatásakor.

Egy kisebb kérdőíves kutatást végeztem, amelynek elsődleges célja az általam készített kérdőív tesztelése volt, hiszen tudományosan is helytálló megállapításokat nem vonhatok le a magyar anyanyelvű népességre vonatkozóan egy ilyen mikro-elemzés eredményeként. Ugyanakkor a válaszok segítenek egyrészt a kérdőív hibáinak és hiányosságainak a feltárásában, másrészt lehetővé teszik néhány olyan következtetés megfogalmazását, amelyekre egy átfogó kutatás hipotézisét lehet építeni.

A mikro-vizsgálat alapja az a hipotézis volt, hogy a magyar nyelvhasználók tudatos nyelvhasználatnál elutasítják és kerülnek a nem standard „-nák” feltételes módjelet egyes szám első személyben, mert szerintük nem helyes és a műveletlenség jele.

5.1. A kérdőív

A kérdőív (lásd melléklet) kilenc fő kérdésből állt, ezek közül az első négy a válaszadót jellemző társadalmi paraméter (nem, kor, iskolai végzettség, lakóhely). Érdemes lett volna még rákérdezni a szülők, elsősorban az édesanya iskolai végzettségére, mert kutatások szerint az anya műveltsége növeli a nyelvi normák követését (Pléh és Bodor 2001). Az 5. kérdés tudatos produktív nyelvhasználatot kívánt a kitöltőtől: öt hiányos mondatot kellett kiegészíteni. Itt mindjárt meg szeretném jegyezni, hogy az utasításba érdemes lett volna belefoglalni, hogy csak egy odaillő szót írjanak a kipontozott részre, mert voltak, akik 4-5 szóval is bővítették az eredeti mondatokat, sőt, szabadosan át is fogalmazták őket. Az öt mondatból háromba illett olyan ige, amelyet egyes szám első személybe, feltételes módba kellett tenni, s hangrendileg a „nák” módjellel is képezhető (adnék, innék, tudnék). A három mondaton belül különböző helyeken szerepelhetett a feltételes módú alak: az elején, a közepén és egy olyan összetett mondatban, ahol közvetlenül megelőzi egy többes szám harmadik személyű, feltételes módú, mély hangrendű igealak (ők dobnák).

A 6. kérdés tudatos hibakeresés és javítás: egy összefüggő szövegben kellett a válaszadóknak megtalálniuk és kijavítaniuk az általuk hibásnak ítélt részeket. A szövegben hét hibát rejtettem el, szándékosan nem csupán a „nák/nék” problémát: fojton* – folyton, fognák* – fognék, utánna* –utána, kapnák* – kapnék, jótanácsot* – jótanácsot, tudnák* – tudnék, egyenlőre* – egyelőre. Abban bíztam, hogy a válaszadók figyelmét eltereli majd a többi helyesírási és nyelvhelyességi hiba a vizsgált jelenségről, s a „nákolás”-hoz szokottak nem javítják ki a mély hangrendű módjelet. A kérdőívet ennél a feladatnál annyiban módosítanám, hogy kétszer ilyen hosszú szöveget adnék hibakeresésre, mert ennek a néhány mondatnak az elolvasásakor még jól működik a hiperkorrekcióra való hajlam. Ezt igazolja például, hogy az egyik válaszadó az „elhívnám” alakot is kijavította „elhívnék”-re, s így „a

haverokat is elhívnám vacsorára” mondatrészt „elhívnék néhány havert vacsorára” változtatta.

A 7. kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy helyesnek tartanak-e a válaszadók három olyan mondatot, amelyek mindegyikében megtalálható a vizsgált „-nák” módjel, a 8. pontban pedig arra kérdeztem rá, hogy kiknek a nyelvhasználatában javítanak ki ezeket. Az egyik kitöltő kritikaként megjegyezte, hogy a két kérdés egymás után szerepeltetése nem szerencsés, mert a 8.-ból következtetni lehet arra, hogy nem helyesek a 7. pontban megfogalmazott mondatok. Lehet, hogy a 7. pont mondatait a hibakeresős feladathoz hasonlóan el kellett volna rejteni több, egyéb nyelvhelyességi problémát tartalmazó mondat közé, a 8. kérdést pedig egy, a korábbiaktól eltérő feltételes módú igealakot tartalmazó mondatra vonatkozóan feltenni.

A 9. kérdés állításaival kapcsolatban annyit jegyeznek meg a kitöltött kérdőívek átnézése után, hogy nem biztos, hogy szerencsés volt egy olyan igealakot (tudnák) használni, amely már a 6. pont szövegében is előfordult. Ugyanis könnyen megeshet, hogy a válaszadó, miután a kérdőív végére érve szembesül a tudnák-tudnék problémával, visszatér a 6. ponthoz, s ha addig nem tette meg, kijavítja a mély hangrendű módjelet magasra. Bár az is lehet, hogy ezzel pont azt lehetne mérni, hogy a 6. pont szövegében van-e eltérés a „tudnák” és a másik két feltételes módú, egyes szám első személyű ige, a „fognák” és a „kapnák” kijavításának gyakorisága között. A kérdőív tehát felvet további megfontolásra váró kérdéseket.

5.2. Néhány következtetés az eredmények tükrében

A kérdőívet 31-en töltötték ki, a válaszadók megoszlását a 3. sz. táblázat mutatja.

Kor	(%)	Nem	(%)	Iskolázottság	(%)	Lakóhely	(%)
14-19	6.4	Férfi	25.8	8 általános	3.2	Falu	9.6
20-29	35.4	Nő	74.1	Szaktanácsk.	3.2	Város	32.2
30-39	25.8			Érettségi	48.	Megyesz	51.6
40-49	12.9			Főisk., egyetem	45.1	Főváros	6.4
50-59	16.1						
60-	3.2						
Össz.	100		100		100		100

7. táblázat A kérdőív kitöltőinek társadalmi paraméterek szerinti megoszlása

A táblázatból látható, hogy a kitöltők többsége fiatal, a 20-39 közötti korcsoportba sorolható. Főként nőket sikerült megkérdezni, akik érettségivel vagy diplomával rendelkeznek, s nagy valószínűséggel városban vagy megyeszékhelyen laknak. Egy átfogó, reprezentatív minta vizsgálatakor természetesen más megoszlásra kell számítani a demográfiai változók és a társadalmi paraméterek tekintetében.

A produktív, mondat-kiegészítő feladatnál csak az utolsó feladványnál (5.e) fordult elő, hogy valaki „tudnék” helyett „tudnák”-ot írt, de ez is át van húzva a lapon, mert a válaszadó valószínűleg utólag javította ki a „-nák”-ot „-nék”-re. El kell majd gondolkodni azon, hogy az utólagos korrekciókat miként értelmezzük egy nagyobb kutatás esetén. Ugyancsak mérlegelés tárgya, hogy az 5.c mondatban hogyan lehet

értékelné azokat a megoldásokat, amikor az „innék” helyett „adok” szerepel, mert a válaszadó a két mondatot párbeszédként értelmezte. S ahogy a fentiekben már utaltam rá, nem kis fejtörést okoznak a kutatóknak azok a megoldások nem nevezhető beírások, amelyek radikálisan módosítják az eredeti mondatot, pl. (5.e) Ha a labdát nekem dobnák, *nem kapnám el*. én is pontot szerezni a csapatnak. Véleményem szerint ezeket az átalakított változatokat nem szabad az elemzéskor figyelembe venni.

A 6. pont hibakeresős feladatának eredményeit a 4. számú táblázat mutatja.

	fojton	fognák	utánna	kapnák	jótanácsot	tudnák	egyenlőre
Javít	90.3%	87%	83.8%	90.3%	41.9%	100%	64.5%
Nem jav.	9.7%	13%	16.2%	9.7%	58.1%	0%	35.5%
Össz.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

8. táblázat A 6. feladatban szereplő javítások megoszlása

Az adatok azt tükrözik, hogy a válaszadók többsége kijavította a szövegben a feltételes módú, egyes szám első személyű nem standard módjeleket a norma szerinti változatra. Érdekes, hogy minél később szerepelt a szövegben a vizsgált forma, annál nagyobb valószínűséggel javították ki a válaszadók, feltehetően azért, mert olvasás közben, illetve a kérdőív későbbi kérdéseinek hatására tudatosították ezt a jelenséget. Egy nagyobb kutatásnál érdemes lesz majd összevetni ennek a pontnak az eredményeit a társadalmi paraméterekkel, illetve a többi helyesírási és nyelvhelyességi probléma javításával.

A 7. pont, mely a felsorolt „nákolás” mondatok helyessége felől érdeklődött, egyértelműen azt igazolja, hogy a nyelvhasználók elutasítják ezeket az alakokat, ha tudatosan kell nyilatkozniuk róluk. Csupán a harmadik mondatban szereplő „javasolnák”-nál vélekedtek úgy ketten, hogy helyesnek tartják, az első két mondatot mindenki helytelennek találta. A 8. kérdés szorosan az előzőhöz kapcsolódott, itt az adatokat az 5. számú táblázat tartalmazza.

A 7. pontban szereplő mondatokat kijavítaná-e, ha			
	egy idegentől hallaná?	barátjától hallaná?	gyermekétől hallaná?
Igen	19.35%	74.19%	100%
Nem	80.6%	25.8%	0%
Összesen	100%	100%	100%

9. táblázat A 8. kérdésre adott válaszok megoszlása

Látható, hogy a válaszadóknak csaknem 20%-a még egy idegent is kijavítana, ha „nákolás”-t hallana tőle. Ha egy barát beszélne így, nagy valószínűséggel az ő figyelmét is felhívnák a nyelvhasználók az általuk helytelennek ítélt változatra, gyermekeik beszédében pedig mindenképpen korrigálnák a jelenséget. Nem szabad ugyan elfeledkezni arról, hogy többnyire érettségizettek vagy diplomások nyilatkoztak így, de a 100%-os korrigálási hajlandóság a gyermekek beszédét illetően mégis arra enged következtetni, hogy a válaszadók nem szeretnék, ha gyermekük így

beszélne. Esetleg a kérdőívet itt ki lehetne egészíteni egy „Miért?” kérdéssel, hogy megtudjuk, mi áll a kijavítási szándék háttérében.

A kérdőív utolsó pontjának állításainak megítélését a 6. számú táblázatban olvashatjuk.

Melyik állítással ért egyet? Többet is megjelölhet.		
		Egyetért
a.	Az „én tudnák” nem olyan szép, mint az „én tudnék”.	35.4%
b.	Az „én tudnák” nyelvtanilag nem helyes.	77.4%
c.	Az „én tudnák”-ot szerintem csak tájszólásban használják.	16.1%
d.	Idegesít engem, ha valakitől azt hallom, hogy „én tudnák” vagy „én innák”.	54.8%
e.	Az „én tudnák” helyesírási hiba.	25.8%
f.	Aki „én tudnák”-ot mond, szerintem nem elég művelt.	22.6%
g.	A „tudnák” használata zavaró, mert összetéveszthető az „én tudnák” és az „ők tudnák”.	22.6%
h.	Az „én tudnák” csak szokatlan, de helyes alak.	9.6%
i.	A környezetemben gyakran hallom, hogy azt mondják „én tudnák”, „én innák” vagy „én kapnák”.	19.4%
j.	Előfordul, hogy én is azt mondom, „én tudnák”.	6.4%

10. táblázat A 9. kérdésre adott válaszok megoszlása

Az általam megkérdezettek többsége nyelvtanilag helytelennek tartja az „én tudnák” kifejezést, és meglepően sokan találják idegesítőnek a „nákolás”-t. A válaszadók egyharmada esztétikailag is kifogásolja a feltételes módú ragozás ezen változatát. Viszonylag kevés szavazatot kapott a többi állítás, a legnépszerűtlenebb pedig az utolsó volt, mely szerint a nyelvhasználó maga is néha „-nák”-ot mond. A válaszadók tehát, ahogy az iskolában nyelvtanórán megtanulták, nem tartják helyesnek a kérdéses alakokat, és magukról sem állítják, hogy néha ők is mondanak ilyet. Elvileg nem feltételezik, hogy műveletlen, aki így beszél, mégis idegesíti őket ez a nyelvhasználat.

A kiindulási hipotézisem első része, mely szerint a magyar nyelvhasználók tudatos nyelvhasználatnál elutasítják és kerülnek a nem standard „-nák” feltételes módjelet egyes szám első személyben, az adatokat tekintve igaznak bizonyult. A hipotézisem második fele, amely az indoklásra vonatkozik, csak részben fogadható el: helytelennek tartják ezt az alakot, de a többség nem ért egyet azzal, hogy a műveletlenség jele. Inkább csak esztétikailag kifogásolják, illetve beismerik, hogy idegesíti őket, ha ilyet hallanak.

6 Összegzés

Ez a mikro-elemzés nem vállalkozhatott arra, hogy a „nákolás” jelenségének megítéléséről a magyar népesség egészére nézve helytálló megállapításokat fogalmazzon meg. Érdekes volt viszont összehasonlítani a laikus és a tudományos

vélekedést a jelenségről, majd erre építve kérdőíves felmérést készíteni. A válaszok elemzése tanulságos volt, hiszen egyrészt számos elgondolkoztató problémát vetett fel, másrészt fény derült a kérdőív hiányosságaira is. Egy reprezentatív felmérés elméleti és módszertani előkészítésénél mindenképpen figyelembe kell venni a mikroelemzés tapasztalatait.

Irodalom

- Balogh L., Kontra, M. (szerk.) 1990. *Élőnyelvi tanulmányok. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 1988. október 5-6-án rendezett élőnyelvi tanácskozás előadásai*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- Bartha, J. 1998. Én nem „vásárolnák ilyesmit” *Népújság*, 1. évf. 240. sz. Elérhető: <http://www.hhrf.org/nepujzag/98nov/8nu1126.htm>
- Grétsy, L., Kemény, G. (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kontra, M. 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz, K., Szeverényi, S. (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. (Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére)*. Szeged: SzTE, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. 83–106. Elérhető: http://www.arts.uszeged.hu/elteal/materials/staff_mikloskontra_2006j.pdf
- Pléh, Cs. 1990. A stigmatizáció és a hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh L., Kontra, M. (szerk.) 55-75.
- Pléh, Cs., Bodor, P. 2001. A Nyelvi Szuperego és a stigmatizáció kérdése a magyar nyelvközösségben. *Thalassa* 12. évf. 1. sz. 3-19. Elérhető: <http://cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/a%20nyelv%20pszich/bodorcikk.doc>
- É. Kiss, K. 2004 *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Laczkó, M. 1990. Az igék feltételes mód egyes szám első személyű alakjának (én tudnék/tudnák) használata különböző társadalmi csoportokban. In: Balogh, L., Kontra M. (szerk.) 20-31.

Források: internetes fórumok

- | | |
|--|--|
| www.forum.index.hu | www.erettsegizo.hu/forum |
| www.paci.hu/forum | www.nlcafe.hu/forumkifejt |
| www.pdamania.hu/forum | www.punkportal.hu/forum |
| www.forum.csillagkapu.hu | www.iqteszt.hu/iqteszt/forum |
| www.nemzetisport.hu/hozzaszolas | www.dumaujvaros.hu/index |
| www.goldengate.hu/kismalac | www.hangmester.hu/newforum |
| www.csajozas.hu/index | www.lloydmozi.hu/topic |
| www.bonusz.hu | www.csakmiketten.hu |
| www.gamestar.hu/forum | www.sg.hu/listazas.php |

Melléklet

Kérdőív

A válaszadás név nélkül történik. Az adatok egy PhD hallgató alkalmazott nyelvészeti kutatásához szükségesek.

1. **A válaszadó neme:** férfi [] nő []

2. **Életkora:**

- | | |
|-------------|-----------------|
| a. 14-19 év | d. 40-49 év |
| b. 20-29 év | e. 50-59 év |
| c. 30-39 év | f. 60 év felett |

3. **Legmagasabb iskolai végzettsége:**

- 8 általános
- Szaktanácsképző
- Érettségi
- Főiskola, egyetem

4. **Lakóhelye:**

- falu
- város
- megyeszékhely
- főváros

5. **Legyen szíves, egészítse ki a következő mondatokat!**

- neked kölcsön pénzt, ha lenne miből!
- Tegnap este egy jó filmet játszottak a
- Olyan szomszéd vagyok! Szívesen egy pohár vizet.
- Nem utazom el, itt maradok, megvárom, mi lesz.
- Ha a labdát nekem dobnák, én is pontot szerezni a csapatnak.

6. **Olvassa el a következő szöveget, és ha talál, javítsa ki benne a hibákat!**

Ha nem esne fojton az eső, elmennék horgászni. Fognák néhány keszeget, utánna ezeket megsüttném. A haverokat is elhívnám vacsorára, iszogatnánk, kártyáznánk egy kicsit. Biztosan kapnák tőlük néhány jótanácsot, elmondanák nekem, mit szeretnek a halak. Nem hiszik el, hogy tudnák én többet is fogni, csak nincs szerencsém. Egyenlőre ennyit akartam mondani.

7. **Ön szerint helyesek-e a következő mondatok?**

- | | | |
|---|------|-----|
| a. Úgy innák valamit! | Igen | Nem |
| b. Ha lenne időm, olvasnák egy regényt. | Igen | Nem |
| c. A helyedben ilyet nem javasolnák. | Igen | Nem |

8. **Az előző (7.) pontban szereplő mondatokat kijavítaná-e, ha**

- | | | |
|---------------------------|------|------|
| a. egy idegentől hallaná: | Igen | Nem. |
| b. barátjától hallaná: | Igen | Nem |
| c. gyermekétől hallaná: | Igen | Nem |

9. **Melyik állítással ért egyet? Több választ is bejelölhet.**

- Az „én tudnák” nem olyan szép, mint az „én tudnék”.

- b. Az „én tudnák” nyelvtanilag nem helyes.
- c. Az „én tudnák”-ot szerintem csak tájszólásban használják.
- d. Idegesít engem, ha valakitől azt hallom, hogy „én tudnák” vagy „én innák”.
- e. Az „én tudnák” helyesírási hiba.
- f. Aki „én tudnák”-ot mond, szerintem nem elég művelt.
- g. A „tudnák” használata zavaró, mert összetéveszthető az „én tudnák” és az „ők tudnák”.
- h. Az „én tudnák” csak szokatlan, de helyes alak.
- i. A környezetemben gyakran hallom, hogy azt mondják „én tudnák”, „én innák” vagy „én kapnák”.
- j. Előfordul, hogy én is azt mondom, „én tudnák”.

A morfológiai termékenység korpusz-alapú vizsgálata

Kiss Katalin

Debreceni Egyetem, BTK, Nyelvtudományok Doktori Iskola
kate.kiss@chello.hu

Kivonat. Jelen tanulmányban a morfológiai termékenység fogalmát vizsgálom néhány kritérium alapján és próbálom kimutatni az ige+partikula szerkezetek termékenység természetét egy átfogó szemantikai elemzés keretén belül. Próbálok választ keríteni arra a kérdésre, hogy milyen szabályok alapján dönthető el, hogy a szóképzés termékeny vagy sem. A morfológiai termékenység fogalom tisztázásánál szeretném kiemelni a képzés automatikus voltát, amely azt jelenti, hogy az új szavak képzése nem szándékosan történik. A kritériumok mellett bemutatok néhány termékenységi tesztet, melyek segítségével bizonyíthatom, hogy az angol irányjelentésű *out* prefixumként egyáltalán nem termékeny, de mint verbális partikula 'nagyon termékeny' vagy 'közepesen termékeny' mintát képvisel. Az irodalomban található morfológiai produktivitásra vonatkozó korábbi kutatások alapján egy sajátos feltételt fogok javasolni, amellyel bizonyítható, hogy milyen szemantikailag meghatározott osztályoknál mutatható ki a magas fokú termékenység.

1 Bevezetés

Az angol nyelvészetben a produktivitás fogalmát egy nyelvi mintához kötik, ami szabadon használható új fogalmak és nyelvi formák létrehozására. Morfológián belül az angol nyelvben három morfológiai folyamatot különböztetnek meg: ragozás (inflexió), szóképzés (deriváció) és szóösszetétel, melyek közül a ragozás teljes alkalmazhatóságát emelik ki a deriváció korlátozott termékenységével szemben. A szóképzés meghatározott feltételekhez van kötve és majdnem mindig lexikailag kitöltetlen, üres helyeket (lexical gaps) hoz létre, melyek ritkán találhatók a ragozásban. (Bár ez az állítás csak nagy általánosságban igaz, mivel bizonyos szavak esetében vannak hiányos (defektív) ragozási paradigmák, ezek a hiányok azonban sokkal kevésbé jellemzőek a ragozásra, mint a szóképzésre (Beard 1998, Stump 1998, Kiefer 1998, 2000). Ami a szóösszetételt illeti, a nyelvészek (Booij 1986, Kiefer 1999, 2000, Bauer 2001) azt állítják, hogy az összetétel termékenysége a szintaktikai szerkezetek termékenységére utal: ha egy összetétel típusa termékeny, ez az a termékenység, amivel a szintaxisban találkozunk, és ez azt jelenti, hogy itt gyakorlatilag nincsenek korlátozások. De ez ilyen formában megint nem igaz más nyelvekre nézve (l. a holland nyelvben a N+N és V+N típusú összetételek teljesen produktív mintákat képviselnek).

A jelenlegi tanulmány a morfológiai termékenység problémával foglalkozik és próbál a legmegfelelőbb definíciót találni a fogalomnak a derivációs (szóképzési) morfológia kritériumrendszerében. (Wurzel 1984, Dressler 1997). (A szóképzési

morfológia az alapszó és a képző konkatenációjának formai és szemantikai sajátosságok vizsgálatával foglalkozik, ill. a szóképzés során létrejött derivátum tulajdonságainak meghatározásával. A szóképzési szabályok alkotják a szóképzési morfológia magját). A szabályok és a javasolt termékenységi tesztek lehetővé teszik az igeosztályok szemantikai elemzés elvégzését, ami további bizonyítékot nyújt az 'ige+partikula' szerkezetek termékenységének megállapítására, illetve annak hiányára a prefixumos igék esetében.

A morfológiai termékenység sokféleképpen van meghatározva nyelvészek által (pl. Schultink 1961, Aronoff 1980, Bauer 1983, Baayen 1991), de kutatásom céljának megfelelően a következő definíciót veszem alapul: "egy szóalkotási mintáról akkor mondjuk, hogy egy adott szemantikai tartományban termékeny, ha a minta alapján tetszőleges számú transzparens új szó képezhető. Ez azt jelenti, hogy ha egy képzésmód csak nem bővíthető, zárt szóosztályokhoz tartozó szavakon működik, nem beszélhetünk termékenységről" (Kiefer és Ladányi 2000:149). Bizonyos szótípus vagy szóképzési folyamat nem csak a szavak szisztematikus jó képezhetőségére utal, de lényegesen a társadalmi és a konvencionális elfogadottságára is, vagyis a morfológiai termékenység akkor van jelen, ha a két szabály összefonódik. Ebből az következik, hogy nem helyes vizsgálni a termékenységet anélkül, hogy utalnánk azokra a szabályokra, melyek az új szavak elfogadottságát határozzák meg. Itt fontos kiemelni a képzés automatikus voltát, amely azt jelenti, hogy az új szavak képzése nem szándékosan történik (Schultink 1963:113). Az új szavak létrehozása nem elegendő feltétele a termékeny folyamatoknak. A definícióban a "tetszőleges számú új szó" a rendszer szintjén értendő, függetlenül a lexikai akadályozás jelenségétől, amikor is egy, a rendszer szintjén szabályosan létrehozható, un. potenciális szó a lexikonban már meglévő azonos jelentésű, un. létező szó megléte miatt nem aktualizálódhat (Aronoff 1976, Rainer 1988, Kiefer és Ladányi 2000). A nyelvi rendszer vagy a nyelvtudás (kompetencia) szintjén a produktivitást, ugyanis mint lehetőséget, potencialitást fogjuk fel, amely a nyelvhasználat szintjén realizálódik.

A generatív morfológiában a produktivitást a kompetencia szintjén szóalkotási szabályok alkalmazhatóságaként határozzák meg, a termékeny képzés ugyanis egyúttal mindig szabályszerű is. A termékenység és a szabályosság azonban nem azonosítható egymással, mivel van szabályba foglalható terméketlen képzés is. A produktív képzési szabályok jelentősége mindazonáltal nagyobb, mint a nem produktívoké, mivel potenciális szavakat létrehozva a produktív képzési szabályok adják a nyelv szókészletének gazdagodásának alapvető részét (Dressler és Ladányi 1998, 2000).

2 A morfológiai termékenység fokozatai

A produktivitás mértékét a szabályelvű megközelítésben elsősorban aszerint próbálták meghatározni, hogy a szabály alkalmazásának milyen hatóköri korlátozások szabnak határt (Booij 1977). A hatóköri korlátozásokra épülő produktivitásfogalom a szóalkotási mód általánosságától függ, amely elsősorban nem mennyiségi, hanem minőségi kérdés, tehát nem a levezetett szavak számával jellemezhető, hanem azzal, hogy a szabály milyen tulajdonságokkal jellemezhető alapszavakon működik. A

produktivitás mértékét egyes nyelvészek azzal az aránnyal határozzák meg, amely a hatóköri korlátozások szerint alkalmas alapszavak lehetséges számát azoknak a szavaknak a számához viszonyítja, amelyekből ténylegesen létrejöttek a megfelelő szóalkotási móddal levezetett szavak (Spencer 1991, Katamba 1993). A problémát azt jelenti, hogy - mivel definíció szerint egy termékeny szóalkotási szabálynak tetszőleges számú új szót kell tudnia automatikusan létrehozni (Van Marle 1985, Schultink 1961) – produktív képzésmódról csak akkor lehet beszélni, ha a szabály hatókörének megfelelő osztály (vagy alosztály), amelynek tagjai a képzésmód működik nyitott. Ennek megfelelően az osztályt (vagy alosztályt) a szavak egy vagy több közös tulajdonsága alapján (intenzionálisan) kell meghatározni (Rainer 1988, 1993). Ha az alapszavak köre nem zárt, akkor a produktivitást nem lehet a javasolt arány szerint meghatározni, mivel nem tudjuk megadni a lehetséges alapszavak számát. A ténylegesen levezetett szavak száma is csak relatív módon, azaz csak egy megadott korpuszra nézve állapítható meg.

A produktivitásnak mint aránynak a meghatározása kapcsán Baayen (1991:816) korpuszvizsgálatok alapján a morfológiai produktivás statisztikai alapú kvantitatív meghatározását célozta meg. Ez a kvantitatív produktivásfogalom a korpuszokra épülő nyelvi vizsgálatokban sikeresen alkalmazható (Baayen 1991,1994, Plag et al. 1989). Ugyanakkor ez a produktivásfogalom a kompetenciaszintű potencialitásról a hangsúlyt a performanciaszintű valószínűsége teszi, ami elméleti szempontból nem kívánatos (természetes nyelvelmélet – vö. Mayerthaler, W., System-independent morphological naturalness. In Dressler, W.U. et al., Leitmotifs in Natural Morphology. Amsterdam, 1987). Dressler (2000:104) hangsúlyozza, hogy a potenciális rendszer szintjén a levezetett szó képzésének csak a lehetségesége vagy a lehetetlensége állapítható meg, de a valószínűsége nem, mivel ez utóbbi kategória nem a kompetencia, hanem a norma vagy a performancia tényezőitől függ, és csak azok alapján jósolható meg.

A produktivitást elméleti megközelítésben szemlélik (Dressler 1997, Dressler és Thorton 1996, Van Marle 1991, Kiefer és Ladányi 2000) Baayen produktivásfogalmát azért sem tartják alkalmasnak a produktivás (mint potencialitás) mértékének kompetenciaszintű meghatározására, mivel a kvantitatív produktivásfogalom a típus (type) és a minta (token) szintjén meghatározott gyakoriság fogalmára épül, az elméleti morfológusok pedig a produktivás fogalmát szeretnék a gyakoriság fogalmától függetlenül meghatározni, hiszen a termékenység és a gyakoriság nem feltétlenül függ össze.

A természetes morfológia művelői szerint a produktivás olyan alapfogalom, amely nem azonosítható és nem vezethető le sem a minta szintjén megállapított gyakoriság, sem a szabályszerűség fogalmából, ellenkezőleg: ezek épülnek a produktivás fogalmára. A természetes morfológia a produktivitást skálázható fogalomként fogja fel, és a termékenység fokozatait annak alapján állapítja meg, hogy a képzésmód mekkora nehézségeket képes leküzdeni. Minél nagyobb nehézségek ellenére képes működni az adott képzésmód, annál produktívabbnak tekinthető.

3 A produktív morfológiai folyamatok kritériumai

A morfológiai folyamatokat vizsgáló nyelvészek (Aronoff 1976, Spencer 1991, Kiefer-Ladányi 2000) által kiemelt különböző kritériumok közül jelen tanulmányban csak azokat veszem figyelembe, melyek segítségével meg tudom vizsgálni a 'prefixum+ ige', illetve 'ige+ partikula' szerkezetek termékenységét, ill. az *out* preverbális prefixum és verbális partikula kapcsolatát.

3.1 Szemantikai kompozicionalitás

A termékeny képzés megköveteli, hogy a képzett szavak jelentése az alapszó és a képző jelentéséből kiszámítható legyen, azaz a termékeny képzés szemantikailag kompozicionális (Aronoff 1976:38). Ez nem jelenti azt, hogy a termékeny képzéssel létrejött derivátumnak ne alakulhatna ki lexikalizálódott jelentése is. Ha azonban a lexikalizálódott jelentések nagy száma miatt a szóképzési jelentés elhomályosul, vagyis a szemantikai koherencia megszűnik, a képzésmód elveszítheti produktivitását. Egy képzésmód termékenységét, új szavakon való alkalmazhatóságát leginkább nonszensz szavakkal tesztelhetjük, de a nonszensz szavakkal való tesztelés a jelentés kompozicionalitásának vizsgálatára nem alkalmas (ennek néhány példáját bemutatom a 4. fejezetben).

3.2 A szóképzési szabály hatóköre

A produktív szóképzési módok szabályokba foglalhatók. Egy produktív szóképzési szabálynak többek között rögzítenie kell a szóképzés kiindulópontjának és végeredményének szintaktikai kategóriáját, a szóképzés módját, a szóképzési szabály hatókörét, vagyis azt, hogy a szabály az adott szintaktikai kategória szavak összességén vagy csak az ebbe a kategóriába tartozó szavak valamilyen adott (fonológiai, morfológiai, szintaktikai vagy szemantikai) tulajdonságokkal rendelkező csoportján vagy csoportjain működhet. A szabálynak ezek a korlátozásai jelölik az alapszavak körét, azaz az adott szóképzési szabály bázisát. A produktív szóképzési szabály rögzíti továbbá a szóképzési szabály jelentését is, amelyet meg kell különböztetni az adott szabály által létrehozott szavak lexikalizálódott jelentéseitől.

3.3 Elsődleges és másodlagos produktivitás

Az egyik legfontosabb kritériumnak a morfológiai (ragozási) osztályok produktivitása meghatározásával kapcsán Wurzel (1987) az osztály nyitottságát tartja, amely a következő tulajdonságokat feltételezi: a) a ragozási osztály bővíthet kölcsönzéssel és neologizmusokkal, valamint más osztályokból átvett tagokkal; b) a ragozási osztály nem veszít tagokat más osztályok javára. A nyitottság relatív, mivel mindig csak bizonyos közös, morfológián kívüli jeggyel jellemzett szavakra érvényes. A ragozási produktivitás nem azonosítható pusztán az osztály stabilitásával; egy osztálynak ahhoz, hogy produktív lehessen, nem csak stabilnak, de rendszerkongruensnek is kell

lennie, és nyilvánvaló, hogy egy osztály akkor produktív, ha van olyan megfelelő morfológián kívüli jegyekkel jellemzett új szó, amely beilleszthető az adott produktív osztályba.

Wurzel megkülönbözteti az elsődleges és a másodlagos produktivitás fogalmát: az előbbi azokra a szavakra vonatkozik, amelyek eredeti alakjukban beilleszkednek a ragozási osztályba, mivel a morfológián kívüli jegyeik (szemantikai tulajdonságok, fonológiai szerkezet) megegyeznek az befogadó osztály szavak tulajdonságaival. Az utóbbi azokra a kölcsönzésekre vonatkozik, amelyek eredeti alakjukban nem mutatják fel a ragozási osztályra jellemző morfológián kívüli jegyeket, de valamely produktív ragozási osztályba történő beillesztésükkor megkapják őket. A másodlagos produktivitás mindig feltételezi az elsődleges produktivitás meglétét.

A kutatáshoz az adatbázist hagyományos és internetes szótárakból állítottam össze (Collins Cobuild English Dictionary 1991, Webster's II. New College Dictionary 1995, <http://thesaurus.reference.com>, <http://szotar.sztaki.hu>), melyek közül az internetes szótárak nyújtották a legteljesebb listát, mivel rögzítik a standard és nem standard szerkezetek használatát különböző szövegtartományban és arra mutatnak, hogy milyen mértékben a beszélő kényelmesen használja a már létező derivátumot vagy a neologizmust.

4 Az irányjelentésű prefixum *out* és a produktivitás

A prefixumos szerkezetek *out*-al alig találhatók a modern angol nyelvészetben. Marchand (1969a: 96) szerint az *outbid* típusú igék kivételével, amelyek pszeudoprefixáció példái, az irányjelentésű *out*-nak soha nem volt igeképző ereje. Az *outbreak* típusú igék csak a költészetben jelennek meg és egyenlők a prózai szerkezetek jelentésével *break out* 'kirobban'. A szó eredeti használata nagyon ritka és elavult. Live (1965: 442) szerint *out* még mindig termékeny és a prefixum szemantikailag következetes és transzparens újabb összetételeknél, miközben "metaforikusan homályos értelmű a régi szerkezetekben". A prefixumos szerkezetek kis létszámban jelennek meg a nyelvben és lexikalizálódott jelentések zömét képezik. Fraser (1965:54) állítja, hogy *out* az *outburn*, *outlast*, *outwear* igéknél két szerepet tölt be: a) a tárgyatlan igéket *burn*, *last*, *wear* tárgyassá alakítja; b) a fokozás fogalmát társítja az alapszavak jelentéséhez. Így, a prefixumos igéket *outshout*, *outshine*, *outspend* a fokozást tartalmazó szerkezetekből képezi *shout louder* 'hangosabban kiált', *shine brighter* 'fényesebben süt', *spend more* 'többet költ'. Első ránézésre ezek a derivátumok produktívnak tűnnek, mivel rendelkeznek a szükséges morfológiai jegyekkel, amelyeket az adott osztály megkövetel. Vizsgáljuk meg a szerkezetek szemantikai kompozicionalitását, mely feltételezi, hogy a szó jelentése kiszámítható a képző és az alapszó jelentéséből. A példákból jól látszik, hogy az alapszavak *shout*, *shine* és *spend* az *outshout*, *outshine* és *outspend* szerkezetekben ugyanazt a jelentést hordozzák input (szóképzési alapige) és output(a derivációs folyamat révén létrejött képzett ige) igeként. A képző *out*- viszont csatlakozva az igékhez már nem fejez ki irányjelentést, sokkal inkább a fokozat fogalmát, pl. *outshout* 'túlkiabál', *outshine* 'túlragyog', *outspend* 'túlköltekezik'. Ebből az következik, hogy a morfológiai termé-

Prefixumos igék <i>out</i> -al	Szószerinti /irányjelentés	Jelentés: „felülmúl, felülteljesít, erősebben mint”	„felülmúl, jobban, cselekszik,	Más jelentés
1.outbid 'bid higher than'		✓		
2.outdo 'do more or better'		✓		
3.outperform 'surpass in performance'		✓		
4.outbabble 'utter excessively'		✓		
5.outbake 'bake better than'		✓		
6.outban 'ban more than expected'		✓		
7.outbar 'bar out'	✓	✓		
8.outride 'ride faster than'		✓		
9.outchase 'be quicker than, deceive with more tricks'		✓		
10.outtax 'levy excessive taxes'		✓		
11.outhatch 'outscheme or outplan someone'		✓		
12.outsell 'surpass in amount sold'		✓		
13.outbalance 'exceed in influence or significance'		✓		
14.outsail 'excel, leave behind in sailing'	✓	✓		
15.outdraw 'draw out'	✓			
16.outstretch 'stretch out'				

1. táblázat A prefixumos igék jelentés szerinti elosztása

kenység fent említett kritériuma nem teljesül. Az általam megvizsgált 1200 prefixumos ige közül csak 176 (14,67%) esetben tudtam rámutatni a prefixum irányjelentésére. Az első táblázatban összesítettem néhány példát.

A táblázat jól mutatja, hogy a prefixumos igék többségénél az *out* eredeti irányjelentése a szóképzési folyamat során eltűnik, helyette más átvitt jelentés társul az alapigékhez. Következésképpen, nehézségekbe ütközünk, ha elemezni akarjuk az olyan nem létező szerkezeteket, mint *outliaise*, *outcarry*, *outdig*, *outchoose* -, stb. A prefixum jelentése ezeknél az igéknél nem egyértelmű és a használata is korlátozott. A prefixumos jelentések nagyobb része lexikalizálódott és a szemantikai transzparencia megszűnik. Az igék osztálya zárt, nem bővíthet újabb tagokkal.

Felmerül a kérdés: vajon az 'ige + partikula' szerkezet produktív-e és a partikula képes-e megtartani irányjelentését a képzés során. Hogy megkönnyítsem a vizsgálatot, figyelembe véve a morfológiai termékenység kritériumait, javaslok egy termékenységi tesztet, mely szerint a 'prefixum + ige' illetve 'ige + partikula' szerkezetek akkor termékenyek morfológiailag, ha

- morfotaktikailag termékenyek és
- morfoszemantikailag transzparenssek.

A morfotaktikai termékenység azt jelenti, hogy a képzés során bármilyen prefixumos és partikulás ige létrejöhet: formális transzparencia szabálya. Morfoszemantikai transzparencia szerint a képzett szó jelentése kell, hogy levezethető

legyen a képző és az alapszó jelentéséből. Ami a prefixumos szerkezeteket illeti, láthatjuk nincs akadálya annak, hogy morfológiailag össze tudjuk rakni a képzőt az alapszóval, de morfoszemantikailag a derivátumok jelentése nem egyértelmű, sok esetben üres (1. a tesztelést nonszensz szavakkal). Mindent összegezve, arra a következtetésre jutunk, hogy a prefixumos szerkezetek nem tekinthetők produktívoknak, mivel nem teljesítik a morfoszemantikai transzparencia feltételét.

5 Az *out* irányjelentésű partikula és a produktivitás

A vizsgálat során a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. Milyen mértékben mutatható ki az *out* partikula termékenysége a fent javasolt termékenységi teszt alapján?

2. Hány szemantikai osztályt (alosztályt) tudunk felállítani, melyekben *out* partikulaként termékeny, vagy közepesen termékeny (azaz amikor a partikula csak bizonyos tulajdonságokkal rendelkező alapszavakhoz/tövekhez csatlakozva tud létrehozni szemantikailag transzparens egységet) mintát képvisel?

3. Szabályba foglalható-e a 'partikula + *out*' szerkezet termékeny képzése?

Hogy megkönnyítsem a választ a kérdésekre két hipotézist javasoltam:

- az 'ige+partikula' morfológiailag termékeny minta, ha a partikula jelentése levezethető annak eredeti irányjelentéséből;

- a partikula jelentése levezethető az irányjelentésből, ha metonímiai bővítésként (az irányjelentés konceptuálisan terjed a további jelentésekre) jön létre az előző jelentésből;

Az 1000 partikulából álló adatbázis alapján legalább 6 szemantikai igeosztályt sikerült felállítani, melyekben a partikula korlátok nélkül csatlakozik az alapszavakhoz, miközben megtartja eredeti irányjelentését. Ezek az igeosztályok a következők:

- mozgásigék ;
- cselekvő igék (1) (partikula jelentése: mozgással járó irányt jelölő cselekvés);
- cselekvő igék (2) (partikula jelentése: 'kidudorodást , kiemelkedést ' jelölő cselekvés);
- cselekvő igék (3) (partikula jelentése: 'mélyedést , üreget' jelölő cselekvés);
- percepció igék (partikula jelentése : irányt jelölő percepció);
- cselekvő igék (4) (partikula jelentése: mozgás nélküli irányt jelölő cselekvés).

A példákat a 2. ábrázat összesíti. A szemantikai igeosztályok az előfordulási gyakoriság sorrendjében jelennek meg.

Az <i>out</i> partikula jelentése	Szemantikai igeosztályok	Példák	Előfordulási gyakoriság (%)
a mozgás iránya	1.mozgásigék	run out, walk out, creep out, fly out, jump out, move out, bounce out, crawl out, tip out, swim out, hop out, ride out, troop out, slip out, sally out, jog out, dash out, fling out, stroll out, shuffle out	52
mozgással járó irányt jelölő cselekvés	2.cselekvő igék (1)	throw out, cast out, chase out, carry out, blow out, push out, fall out, burst out, break out, tumble out, pitch out, hang out, loll out, flood out, lean out, drag out, pitch out, fling out, yank out	30
'kidudorodást, kiemelkedést' jelölő cselekvés	3.cselekvő igék (2)	bulge out, pop out, swell out, stand out, pile out, puff out, stick out, surge out, belly out	9
'mélyedést, üreget' jelölő cselekvés	4.cselekvő igék (3)	bore out, bite out, cut out, hollow out, delve out, dole out, pump out, root out, weed out, puck out, dredge out, squeeze out, bale out, hew out, whip out, gouge out	6,8
irányt jelölő percepció	5.percepció igék	look out, peep out, gaze out, sound out, stare out, spy out	2
mozgás nélküli irányt jelölő cselekvés	6.cselekvő igék (4)	blab out, blunder out, call out, blurt out, jerk out, falter out, rap out	0,2

2. táblázat Partikulás igék jelentés szerinti elosztása

Ahogy a példákból is kiderül, a partikula szabadon kombinálható gyakorlatilag bármilyen mozgásigével – a mozgásigék a legnagyobb szemantikai osztályt alkotják – és a partikula minden korlátozás nélkül csatlakozik az igehez. Esetünkben egy nyitott osztállyal számolunk, mely újabb és újabb igékkel bővül és bővülhet, és a partikula bármilyen létrejött derivátum esetén megtartja az irányjelentését. A képzett

szó jelentése könnyen levezethető a képző és az alapszó jelentéséből (morfoszemantikai transzparencia feltétele teljesül), ezért ezeket a szerkezeteket teljesen produktívoknak tarthatjuk. A partikula által jelölt irányjelentés konceptualizálódhat különböző módon, vagyis a mozgás irányból a cselekvés irányon keresztül az egészen elhatárolt jelentésekig. Az irányjelentés bővítésként terjed a többi igeosztályra. Hangsúlyozni kell, hogy az igeosztályok teljességét lehetetlen kimutatni a nyelv folyamatos fejlődése miatt, a felsorolt igék osztálya nyitott és újabb tagokkal bővül. A 'partikula + ige' szerkezeteket produktívoknak tartjuk, mivel eleget tesznek a javasolt teszt és a hipotézis követelményeinek.

6 Összegzés

A morfológiai termékenység kritériumrendszere és a hipotézisek alapján dolgozatomban törekedtem kimutatni a prefixumos szerkezetek természetét az 'ige+partikula' szerkezetek teljes termékenységével szemben. A kritériumok segítettek eldönteni, hogy az *out* prefixumként nem termékeny. A prefixumos szerkezetek zárt osztályokat alkotnak, a hatóköri szabályok korlátozva alkalmazhatók az adott képzésmódra. Egyúttal leszögezhető, hogy az *out* partikulaként produktív, mert akadályok nélkül csatlakozik az igékhez, melyek osztálya nyitott.

A termékeny képzés szabályba foglalható, pl. bemenet: bármilyen tetszés szerinti mozgásige, kimenet: tetszés szerinti mozgásige + irány. Szintén kijelenthetjük, hogy a prefixumos szerkezetek jelentése a lexikalizáció eredménye és a képzés nem termékeny.

Irodalom

- Aronoff, M . 1976. *Word formation in generative grammar*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Aronoff, M.1980. *The relevance of productivity in a synchronic description of word formation*. In: Fisiak, J (szerk.): *Historical morphology*.The Hague: Mouton Publishers. 71-83.
- Baayen, H. 1991. Quantitative aspects of morphological productivity. In: Booij-van Marle (1991). 109-149.
- Baayen ,H., Lieber, R. 1991. Productivity and English derivation: a corpus-based study. *Linguistics* Vol.29-5.801-843..
- Bauer , L. 1983. *English word-formation*.Cambridge: Cambridge University Press. 62-100.
- Booij, G., van Marle , J (szerk.) 1991. *Yearbook of morphology*. Dordrecht: Kluwer.
- Dressler, W. U.1997. *On productivity and potentiality in inflectional morphology*. CLASNET Working Papers 7. Montreal.
- Dressler ,W.U., Mayerthaler, W., Panagl ,O., and Wurzel, W.U. 1987. *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam:John Benjamins.
- Gagarina, N. 2002. Productivity of the Verbal Inflectional Classes (the Case of Russian). In: Dziubalska-Kolaczyk, K. and Weckwerth, J. (szerk.): *Future Challenges for Natural Linguistics.Lincom Studies in Theoretical Linguistics* Vol. 30.153-164. LINCOM EUROPA
- Kastovsky,D. 1986. The problem of productivity in word formation. *Linguistics*. Vol. 24. 585-600.

- Kiefer, F. 1988. Alaktan. In: É.Kiss, K., Kiefer, F., Siptár, P.: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 187-289.
- Kiefer, F., Ladányi, M. 2000a. A szóképzés. In Kiefer, F. (2000b), 137-164.
- Kiefer, F. (szerk.) 2000b. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, M. 2001. Szempontok a morfológiai produktivitás megálapításához. In: Bakró – Nagy, M., Bánréti, Z., É.Kiss, K. Bakró – Nagy, M., Bánréti, Z., É.Kiss, K. (szerk.) *Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és nyelvtörténet köréből. Kiefer Ferenc tiszteletére barátai és tanítványai*.
- Ladányi, M. 1999. Produktivitás a szóképzésben. *Magyar Nyelv* 95. évf. 166-179.
- Lipka, L. 1972. Semantic Structure and Word Formation. Verb-Particle Constructions in Contemporary English. München: Wilhelm Fink Verlag. 84-165.
- Marchand, H. 1969. *The Categories and Types of Present –Day English Word-Formation*. München.
- Rainer, F. 1988. Towards a Theory of Blocking: The Case of Italian and German Quality Nouns. In Booij and Van Marle (szerk.) 155-185.
- Van Marle, J. 1988. On the Role of Semantics in Productivity Change. In :Booij and Van Marle (szerk.) 139-154.
- Van Marle, J. 1992. The relationship between morphological productivity and frequency: a comment on Baayen's performance-oriented conception of morphological productivity. *Yearbook of Morphology 1991*. Dordrecht: Kluwer. 151-163.

Ötéves gyerekek és a (bVn) változó

Mátyus Kinga

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

Kivonat. Dolgozatomban azt vizsgálom, hogyan jelenik meg a (bVn) változó ötéves gyerekek beszédében. Azokra a kérdésekre keresem a választ, megtalálható-e a nemek szerinti variabilitás ötéves gyerekeknél, tapasztalható-e ez a jelenség a vizsgált változónál, illetve van-e lakóhely szerinti eltérés az ötéves adatközlők beszédében. Összesen húsz adatközlőtől, két helyszínen: Mindszenten és Szegeden gyűjtöttem digitálisan rögzített nyelvi adatokat, melyek meglehetősen nagy, statisztikailag releváns nemek szerinti eltérést, és ennél kisebb lakóhely szerinti eltérést mutatnak. A lányok lakóhelytől függetlenül, és a lakóhelyek szerinti csoportokon belül is többször használták a sztenderd változatot, mint a fiúk. A szegedi beszélők mindkét nem esetében nagyobb arányban voltak sztenderdek, mint a mindszentiek. A sztenderd és nem sztenderd változatok közti választás az adatközlő nemétől, lakóhelyétől és családi háttérétől, valamint a beszédstílustól függ.

1 Bevezetés

A gyermeknyelvi variabilitást vizsgáló kutatások egyre nagyobb teret nyernek a szociolingvisztikai szakirodalomban, s az ezeket leíró tanulmányok nyomán egyre árnyaltabb képet kaphatunk a gyermek nyelvhasználók közti nemek, beszédstílus illetve lakóhely szerinti variabilitásról. Dolgozatom egy olyan kutatást mutat be, mely azt vizsgálja, van-e nemek szerinti variabilitás magyar nyelvű ötéves gyerekeknél a (bVn) változó használatában, illetve kimutatható-e a lakóhely hatása beszédükben. A vizsgálatot összesen 20 adatközlővel, Mindszenten és Szegeden végeztem.

2 Elméleti háttér

A magyar nyelvhasználók beszédében megjelenő nemek szerinti különbségekre a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat (MNSZV) eredményeiből kaphatunk adatokat. A 34 grammatikalitási ítéletes, és a 16 szóbeli mondatkiegészítő feladat közül 15-nél találtak 10, 5 vagy 1%-os szinten szignifikáns nemek szerinti különbségeket (Kontra 2003: 189). A 15-ből 14 feladatnál a férfiaknál több nő választotta a sztenderd változatot, a nemek közti különbség a sztenderd választásában azonban minden esetben kevesebb, mint 10%.

A jelen dolgozatban bemutatott kutatás és az MNSZV módszertani szempontból nagyon különbözőek. Míg az előbbi digitálisan rögzített összefüggő beszédet vizsgál, addig az utóbbi grammatikalitási ítéleteket, szóbeli mondatkiegészítéseket és írásbeli

hibajavításokat. Másrészt pedig, míg kutatásom két kicsi, jól körülhatárolt beszélőközösségre koncentrált, az MNSZV egy országos reprezentatív mintával végzett felmérés. Az említett okok miatt a két kutatás adatai nem hasonlíthatóak össze egymással.

Magyarországon ugyan még alig néhány kutatás foglalkozik a gyermeknyelvi variabilitással, a nemzetközi szakirodalomban számos olyan tanulmányt találunk, amely azt bizonyítja, hogy már gyerekek között is vannak nemek és/vagy beszédstílus szerinti eltérések bizonyos változók használatában (vö. pl. Fischer 1958, Nardy & Barbu 2006). Romaine (1984) nemek szerinti variabilitást mutatott ki bizonyos szociolingvisztikai változók használatában hatéves gyerekeknél (113).

3 Hipotézisek

(1) Olyan beszédhelyzetekben, ahol a beszédpartner nyelvhasználata közelebb áll a sztenderdhez, mint az adatközlőé, az ötéves lányok többször használják a sztenderd változatot, mint az ugyanennyi idős fiúk.

(2) A szegedi adatközlők többször használják a sztenderd változatot, mint a Mindszentiek; s ez mind a lány, mind a fiú adatközlőkre igaz.

4 Módszertan

Vizsgálatomhoz a (bVn) változót választottam, mivel – az MNSZV eredményei szerint – egyrészt ez mutat nemek szerinti különbségeket, másrészt, a nemek szerinti eltérést mutató változók közül, véleményem szerint ez vizsgálható a választott korcsoportnál. Hogy a fenti érvelés ellenére mégis az MNSZV adatait választottam kiindulásként, az indokolja, hogy nincs tudomásom más, magyar nyelvterületen végzett kutatásról, mely a nemek szerinti variabilitást célozta volna.

Választásom azért esett az ötéves korosztályra, hogy megvizsgáljam, Romaine kutatásában részt vevő adatközlőknél fiatalabbaknál is megtalálható-e már nemek szerinti különbség. Az ötéves korosztály a magyarországi óvodákban a középső csoportot jelenti. Ügyeltem arra, hogy a települések szerinti csoportokon belül a gyerekek egy óvodai csoportból kerüljenek ki, hogy ezzel kizárjam az óvónők eltérő nyelvhasználata miatti esetleges különbségeket. Így a legfiatalabb adatközlőm négyéves nyolc hónapos, míg a legidősebb ötéves nyolc hónapos volt. Tíz fiúval és tíz lánnyal készítettem fölvételeket, s mivel céloom volt a települések közti különbségek vizsgálata, kutatásomban tíz szegedi és tíz Mindszenti adatközlő vett részt.

Az adatközlők nem és lakóhely szerinti megoszlása tehát a következő:

lakóhely \ neme	Mindszent	Szeged
lány	5	5
fiú	5	5

1. táblázat Adatközlők nem és lakóhely szerinti megoszlása

A felvételeket egy Mindszenti és egy szegedi óvodában készítettem, hogy a lakóhely szerinti különbségeket is vizsgálni tudjam. Mindszent Szegedtől északra, 60 kilométerre fekvő, körülbelül 7000 lakosú település, mely 1993-ban kapott városi rangot. Korábbi munkáim során, az óvodás korú gyerekek szüleinek körében végzett kutatásaimban azt tapasztaltam, hogy az iskolázottság meglehetősen alacsony, a legtöbben mezőgazdaságból élnek, illetve magas a munkanélküliek aránya. Ez utóbbinak oka lehet az is, hogy a tanultabb fiatalok a közeli városokba költöznek. A nyelvközösség meglehetősen homogén, hiszen kicsi a földrajzi mobilitás. Az óvónők elmondása alapján a gyerekek a legtöbb családban a nyelvjárást sajátítják el először, az a vernakuláris nyelvváltozatuk. A nyelvjárásnak nagy presztízse van a településen.

A fent leírt okok miatt az MNSZV-ben alkalmazott négyes településfelosztás szerint (falu < 5000, falu > 5000, vidéki város, Budapest) Mindszentet a második csoportba soroltam.

Szegeden az egyetem gyakorlóóvodájában készítettem a felvételeket, ahol a gyerekek nagy többségének szülei az egyetemen dolgoznak. Ezzel tehát nemcsak lakhely, hanem társadalmi háttér szerint is elkülönül a szegedi és mindszenti csoport.

A kutatásban részt vett néhány olyan adatközlő is, akiknek enyhébb beszédhibái voltak, amelyek a kutatásban vizsgált változót nem érintették, de az óvodai csoportok kis létszáma miatt fontos volt, hogy ők is szerepeljenek a vizsgálatban, hiszen ha más csoportból is vettünk volna gyerekeket, túl sok eltérő tényező nehezítette volna az összehasonlítást (kor, óvónő személye, fejlettségi szint, stb.).

A kutatás kiindulási módszertani célja az volt, hogy csak mindszenti gyerekeket vizsgáljak, de őket több módszerrel, több beszédhelyzetben, hogy ezzel több beszédstílusban vizsgálhassam az adott változó használatát. A formálisabb beszédhelyzet vizsgálati módszertanának kialakítása bizonyult a könnyebb feladatnak. Több gyermeknyelvi variabilitással foglalkozó kutatás feladatait megvizsgálva a képleírás tűnt a leghatékonyabb módszernek. Ehhez különböző mesekönyvekből olyan színes képeket válogattam, amelyeknél a terepmunkás *Hol?* kérdésre várhatóan *-ban/ -ben* ragos válasz érkezik. A vizsgálatban összesen 12 képet kellett az adatközlőknek leírniuk. Ezzel azonban csak egy beszédstílusra koncentrált a kutatás: egy meglehetősen formális beszédhelyzet jellemzőit elemeztem, hiszen a gyerekek a csoportból, vagyis a mindennapi környezetükből kiszakítva, egy idegen felnőttel beszélgettek meghatározott dolgokról.

Az első felvételek készítése közben merült fel a kérdés, lehet-e különbség a különböző településtípusokról származó öt éves gyerekek nyelvhasználatában, ezért vontunk be a kutatásba egy szegedi óvodát is, ahol szintén 10 gyerekekkel, ugyanezzel a módszerrel készítettem interjúkat.

A képleírás egészen hatékony módszernek bizonyult ugyan, ám így is merültek föl olyan nehézségek, amelyeket ebben a kutatásban nem sikerült megoldani. Ilyen volt például a távirati beszédstílus:

T: És hol laknak a zsiráfok?

ML2: Állatkert.

T: Tessék? Hol laknak?

ML2: Állatkert.

Ez a jelenség csak a mindszenti adatközlők esetében jelent meg, és különösen gyakori volt azoknál a szavaknál, amelyekhez csak az inessivusi rag járult (volna), kevésbé fordult elő ott, ahol az adott szó több toldalékot is kapott:

T: Hol ül a legkisebb nyuszi?

ML2: Az anyukája kezébe.

Az itt bemutatott kutatásban minden gyerekkel 20-30 perces felvételt készítettem, melyet Olympus WS 310M digitális diktafonnal rögzítettem, majd a hangfelvételekről fonetikus átírást készítettem az Olympus AS 4000 átírókészlet segítségével. Így mintegy 10 órányi hanganyag, illetve az ennek leírásával készült 150 oldalnyi gépelt szöveg képezte az elemzés alapját.

5 Eredmények, következtetések

A kutatás eredményeit a 2. számú táblázat foglalja össze. A táblázatban használt rövidítések feloldása: M = Mindszent, Sz = Szeged, L = lány, F = fiú. Tehát a ML1 jelzés az egyes számú mindszent-i lány adatközlőt takarja. A táblázatban balról jobbra haladva az első oszlopban látható az adatközlő kódja, a másodikban az adatközlő kora (az év és a hónap pontos vesszővel elválasztva egymástól), a harmadik oszlopban látható, hogy a *-ban/-ben* rag (bármilyen formában) hányszor fordult elő az adatközlőnél, majd ezt követi a sztenderd alakok, majd a nem sztenderd alakok száma, és a sztenderd alakok aránya (a sztenderd alakok száma osztva az összes előforduló alak számával).

Az utolsó oszlopban található számok azt jelzik, hány olyan *-ban/-ben* rag volt az adott adatközlőnél, ami nem került az adatok közé. Csak azokat a ragokat számítottam, amelyeknél el tudtam dönteni, hogy ejtettek-e a végükön nazálist. Bármilyen nazális színezet megjelenése esetén [bVn] változatot vettem föl, akkor is, ha az adatközlő nazalizált magánhangzót ejtett.

Adatközlő	Életkor (év; hónap)	(bVn)	[bVn] Összes sztenderd változat	[bV] Összes nem sztenderd változat	Sztenderd változatok aránya	Bizonytalan ragok száma
ML1	4;9	64	10	54	15,63%	0
ML2	5;3	67	44	23	65,67%	0
ML3	5;0	65	62	3	95,38%	0
ML4	4;8	75	43	32	57,33%	0
ML5	5;5	79	75	4	94,94%	6
ML összes		350	234	116	66,86%	6
MF1	5;1	56	23	33	41,07%	0
MF2	4;11	85	5	80	5,88%	0
MF3	5;0	78	23	55	29,49%	0
MF4	5;3	76	2	74	2,63%	0
MF5	5;5	76	52	24	68,42%	1
MF összes		371	105	266	28,30%	1
SZL1	5;3	82	78	4	95,12%	0
SZL2	5;7	82	73	9	89,02%	0
SZL3	5;8	85	28	57	32,94%	2
SZL4	5;1	88	76	12	86,36%	1
SZL5	4;11	88	65	23	73,86%	2
SZL összes		425	320	105	75,29%	5
SZF1	5;5	86	3	83	3,49%	0
SZF2	5;6	72	20	52	27,78%	3
SZF3	5;8	109	49	60	44,95%	3
SZF4	5;0	101	96	5	95,05%	1
SZF5	5;0	91	72	19	79,12%	4
SZF összes		459	240	219	52,29%	11
Minden adatközlő		1605	899	706	56,01%	23

2. táblázat Eredmények az összes adatközlővel

A mintegy 10 órányi felvétel során összesen 1605-szor fordult elő a (bVn) változó, s az adatközlők az esetek több mint 56%-ában használták a rag sztenderd változatát. Mind a négy csoport meglehetősen heterogén képet mutat a (bVn) változó használatában, a szegedi lány adatközlők alkotják a leghomogénebb csoportot. A 2. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy mind Mindszenten, mind pedig Szegeden a lányok gyakrabban használják a (bVn) változatot, mint a fiúk. A szegedi

fiúk, illetve lányok gyakrabban választották a sztenderd változatot, mint a mindszei fiúk, illetve lányok.

A számokból az is látszik, hogy Mindszenten nagyobb a nemek közti különbség (38,56 százalékpont), mint Szegeden (23 százalékpont). A különbségek közti eltérésnek az lehet az oka, hogy a mindszei beszélőközösségben a gyerekek a nyelvjárás – sztenderd skálán sokkal több változattal találkoznak nap, mint nap, mint a szegedi adatközlők, valamint a fiúk és a lányok különböző mintákat követnek, különböző normákhoz igazodnak.

A hipotézisekben a nemek és a lakóhely szerinti különbségekre koncentráltam, ezért az adatokat e két szempontból külön is vizsgáltam. A 3. táblázat azt mutatja, milyen eredményeket kapunk, ha csak a nemek szerint alakítunk csoportokat, figyelmen kívül hagyva a lakóhelyet.

Nem	(bVn)	[bVn]	[bV]	Sztenderd változatok aránya
Lányok	775	554	221	71,48%
Fiúk	830	345	485	41,57%

3. táblázat Nemek szerinti megoszlás

A 3. táblázatot tekintve az első meglepő eredmény az, hogy a fiúk több adattal szolgáltak, mint a lányok. Azért lehet ez meglepő, mivel ebben a korban a lányok egyértelműen fejlettebb verbalitással rendelkeznek, mint a fiúk. Ha azonban figyelembe vesszük azt is, hogy az ötéves lányok általában félnépbek az idegenekkel szemben, mint az azonos korú fiúk, már érthető, hogy miért ilyen eredményeket kaptunk.

Ahogy az adatok mutatják, a lakóhelyet figyelmen kívül hagyva a lányok 71,48, míg a fiúk 41,57%-ban választották a rag sztenderd változatát. A kapott adatok statisztikai szignifikanciáját az SPSS szoftver segítségével számoltam ki, mely szerint az eredmény 5%-os érték mellett szignifikáns. Statisztikailag – szintén az SPSS programot segítségül hívva a számításhoz – az átlagos eltérés mindkét csoportban nagy: a lányoknál 27,98, míg a fiúknál 32,57. Azaz, lakóhelytől függetlenül, a lányok csoportja homogénebb, mint a fiúké, normakövetésük feltehetően erősebb, mint az ugyanannyi idős fiúké.

A mintegy 30 százalékpont a nemek között meglepően nagy eltérés, különösen, ha – a megfelelő módszertani különbségeket szem előtt tartva – visszaemlékezünk a főt idézett MNSZV eredményekre, ahol sehol sem érte el a 10%-ot ez a különbség azoknál a változóknál, ahol a nők a férfiaknál többször választották a sztenderd változatot.

A lakóhely szerinti (nemektől független) megoszlást mutatja a 4. táblázat.

Lakóhely	(bVn)	[bVn]	[bV]	Sztenderd változatok aránya
Mindszent	721	339	382	47,02%
Szeged	884	560	324	63,35%

4. táblázat Lakóhely szerinti megoszlás

A táblázatban látható adatok szerint míg a Mindszenti adatközlők 47,02, addig a szegediek 63,35%-ban használták a sztenderd változatot. Noha ez is jelentős eltérés, a 16,33 százalékpontos különbség tendenciára utal, az SPSS szoftver T-tesztjének alkalmazása azt mutatja, hogy az eredmény statisztikailag nem szignifikáns. A 3. táblázat csoportjaihoz hasonlóan itt is nagy volt az átlagos eltérés: a Mindszenti csoportban 34,21, a szegedi csoportban pedig 32,78 százalékpont.

A fent bemutatott adatok igazolják a hipotézisekben megfogalmazott állításaimat: vannak nemek szerinti különbségek magyar beszélők körében már ötéves korban: a lányok többször használják a sztenderd változatot, mint a fiúk, és már ebben a korban is találunk különbséget a falusi és a városi nyelvhasználat között, noha ez utóbbi eredmény nem szignifikáns.

Ha azt az elméletet vesszük alapul, mely szerint a gyerekek a felnőtt mintákat követik a nyelvhasználatukban, s mivel nemi identitásuk ötéves korban már olyan szinten van, hogy jól tudják követni a saját nemük felnőtt mintáit, nem meglepő, hogy eltérő adatokat kapunk a lányoknál és a fiúknál. Azonban több tanulmány is felhívja a figyelmet arra, hogy ebben a korban a gyerekek – mind a fiúk, mind pedig a lányok – az édesanyjukkal, illetve az óvónővel töltik a legtöbb időt, s ennek eredményeképp mindkét nem a női nyelvhasználati mintát várható, hogy követi (vö. Labov 1990). Ha ezt az elméletet is figyelembe vesszük, akkor mi adhat magyarázatot arra, hogy a nemek szerint különbség jelen kutatásban csaknem 30 százalékpont (3. táblázat)? Ám mivel nincsenek hasonló módszerekkel felnőtt adatközlőktől gyűjtött adatok, nem bizonyos, hogy a kutatás eredményei valóban azt mutatják, hogy a fiúk nem a női mintát követik, hiszen nem tudjuk, hogy hasonló beszédhelyzetben felnőtteknél mekkora a nemek közti különbség e változó használatában.

A második hipotézis eredményét támasztják alá azok a felmérések, amelyekben különböző társadalmi osztályból származó anyák és gyermekeik szóbeli kommunikációját vizsgálták. Hoff és munkatársai több kutatásban is kimutatták, hogy a magasabb társadalmi osztályból származó anyák több és változatosabb inputtal szolgálnak gyermekeik számára, mint az alacsonyabb társadalmi osztályhoz tartozók, így a gyerekeket az előbbi csoport esetében sokkal több és színesebb verbális inger éri, mint az utóbbinál (Hoff-Ginsberg 1994).

Az adatokkal alátámasztott eredményeken kívül számos olyan eredménnyel járt kutatásom, amelyekre a felvételek részletesebb vizsgálatakor derül fény. A felvételekben több példa is van arra, hogy amikor a gyerekek szabadabban beszélnek, amikor nem konkrétan, illetve nem csak a feltett kérdésre válaszolnak – például ha fáradtak, vagy már idegesíti őket a feladat, illetve ha olyan dolgokról beszélnek, amelyek jobban érdeklik őket – akkor szinte kizárólag a nem sztenderd változatot használják.

T: Hol alszik a nyuszi?

SZF4: A szobában, szobájában.

T: És te hol alszol?

SZF4: Én is a szobámban... Te képzeld el, a testvéremmel egy szobába alszunk!

T: Hol laknak a zebrák?

SZL4: Az állatkertben.

T: És még milyen állatot találsz itt?

SZLA: Mm... zelefántot. Úgy szoktam hívni, mer a micimackóba is úgy hívják, hogy zelefánt.

T: Nézzük csak a képet! Hol alszanak itt az elefántok, ha elálmosodnak?

SZA: A konyhájukban.

Ami a sztenderd változat egyes interjúkon belüli megoszlását illeti, a gyerekek annyira különböző karakterűek voltak, és olyan különböző fejlettségi szinteken álltak, hogy nem lehet olyan általános megoszlási mintákról beszélni, mint például: a felvétel elején még inkább sztenderd, majd egyre gyakrabban használták a nem sztenderd változatot. Voltak olyan adatközlők, akik minél több időt töltöttek velem, annál inkább igazodtak az én nyelvhasználatomhoz, vagyis annál gyakrabban használták a sztenderd változatot, míg másoknál ennek ellenkezője történt. Minél többet beszélgettek velem, annál jobban felbátorodtak, és annál gyakrabban használták a *-ba/-be* alakot.

Általános érvényű volt az a minta, hogy a rövidebb válaszoknál gyakrabban használták a sztenderd, míg a hosszabb válaszoknál a nem sztenderd változatot a gyerekek. Ez a minta megjelenhetett kétféleképpen is: egyrészt az egy szótagú szavaknál, szemben a több szótagúakkal, másrészt az egyszavas válaszoknál, szemben a többszavasokkal. De voltak olyan gyerekek is, akiknél semmiféle nagyobb ívű változás nem volt tapasztalható az interjú során, s több példa is volt arra az esetre, amikor ugyanabban a mondatban használták a két különböző változatot.

Úgy gondolom, a fenti példák azt mutatják, hogy azokban a helyzetekben (az egyes interjúkon belül), ahol a gyerekek szabadabban beszéltek, kisebb volt az audiomonitors kontroll, ezért lehet, hogy a [bV] változatot használták (Váradai 1995-96). Ebből arra következtethetünk, hogy a gyerekek vernakuláris nyelvváltozatának a [bV] változat a része, nem pedig a [bVn], függetlenül nemtől, lakóhelytől illetve a család társadalmi helyzetétől.

Az, hogy a gyerekek egyes esetekben a szituációtól függően változtatják a változatokat, utalhat arra, hogy van stílusváltás már az ötéves gyerekek beszédében is – legalábbis a (bVn) változó esetében. Ennek tisztázáshoz azonban még további kutatások szükségesek, főleg azoknál a fiúknál, akik csaknem kizárólag a nem sztenderd változatot használták.

Az ötéves gyerekek körében tapasztalható nemek szerinti variabilitás összecseng Romaine (1978) elméletével, mely szerint a lányok a presztízzsel rendelkező változatot részesítik előnyben, míg a fiúk inkább azokat, amelyeknek kevesebb, vagy esetleg rejtett presztízisük van. A gyerekek viselkedésére általánosan érvényes, hogy a lányok jobban igyekeznek megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, mint a fiúk, illetve a lányok esetében nagyobb hangsúlyt kap a *hogyan?*, míg a fiúknál inkább a *mit?* kerül előtérbe.

A lányok és a fiúk eltérő presztízszorientáltságának oka ismét lehet mintakövetés, amely megfelel Labov „nemi paradoxon”-nak nevezett általánosításának (2001: 293), mely szerint „a nők a férfiaknál jobban alkalmazkodnak azokhoz a szociolingvisztikai normákhoz, amelyek nyíltan elő vannak írva, de kevésbé azokhoz, amelyek nincsenek előírva (ford. Kontra 2003: 194).”

És végezetül egy záró megjegyzés: amikor megfigyeléseimet megbeszéltem az óvónőkkel, kiderült, hogy sem a „sztenderdség szintje” sem a kommunikáció más elemei nincsenek összefüggésben a gyerekek mentális fejlettségével (v.ö. Réger 1990: 14).

6 Összegzés

Tanulmányomban azt vizsgáltam, hogyan jelenik meg a (bVn) változó öt éves szegedi és Mindszenti lányok és fiúk beszédében. A kutatás digitálisan rögzített összefüggő, irányított beszélgetésben fölvetett szövegeken alapult. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a (bVn) változó esetében beszélhetünk nemek szerinti variabilitásról már öt éves gyerekeknél is, hiszen a lakóhelytől függetlenül a lányok 71,48%-ban, míg a fiúk 41,57%-ban használták a rag sztenderd változatát, s ez az eredmény 5%-os szinten szignifikáns. Ami a lakóhely szerinti megoszlást illeti, a Mindszenti adatközlők 47,02%-ban, míg a szegediek 63,35%-ban használták a sztenderd változatot, ez az eredmény azonban – feltehetően a csoportok nagy heterogenitása miatt – nem szignifikáns. A felvett adatok utalnak arra is, hogy a beszédstílus is meghatározó tényező a változtatválasztásban az inessivusi rag esetében.

Az eredményekből, különösen a nemek szerinti variabilitást bizonyító adatokból arra következtethetünk, hogy egyrészt a gyerekek már ebben a korban is saját nemük mintáit követik, másrészt a lányok és fiúk presztízszorientáltsága eltérő: a lányok a nyílt presztízzsel rendelkező változatokat, míg a fiúk inkább a kevesebb, vagy rejtett presztízssű változatokat részesítik előnyben. E hipotézis vizsgálatához azonban szükség van felnőtt adatközlők körében végzett hasonló, összefüggő beszéden alapuló kutatásokra.

Irodalom

- Fischer, J. 1958. Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word* Vol. 14. 47-56.
- Hoff-Ginsberg, E. 1994. Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse Processes* Vol. 18. 105-117.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Labov, W. 1990. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change* Vol. 2. 205-54.
- Labov, W. 2001. *Principles of Linguistic Change. Vol. 2: Social Factors*. Oxford: Blackwell.
- Nardy, A., Barbu, S. 2006. Production and judgement in childhood. In: Hinskens, F. (szerk.) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 143-52.
- Réger, Z. 1990. *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Romaine, S. 1978. Postvocalic /r/ in Scottish English: Sound change in progress? In: Trudgill, P. (szerk.) *Sociolinguistic Patterns in British English*. Baltimore: University Park Press. 144-57.
- Romaine, S. 1984. *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Váradi, T. 1995-96. Stylistic variation and the (bVn) variable in the Budapest Sociolinguistic Interview. *Acta Linguistica Hungarica*, 43. évf. 295-309.

The ‘Problem’ of Student Writing in Hungarian Higher Education

Francis J. Prescott

Eötvös Loránd University, Doctoral School of Education
pompas@mail.tvnet.hu

Abstract. This paper is part of a much larger qualitative PhD study investigating the difficulties first-year students experience adapting to the requirements of academic writing in English at a major Hungarian university. As part of this study, teachers of Literature and Linguistics were interviewed regarding their perceptions of their first-year students’ writing. In a number of ways these teachers view student writing as problematic, and it is the object of this paper to elucidate these views and to compare them with similar views currently widespread in the English-speaking educational world. After the description of this phenomenon some practical implications for tertiary education in Hungary are suggested.

1 Introduction

The teaching of writing has long been the object of theorising and debate, and in fact the very nature of what we do when we write is still a matter of conjecture. What is beyond question is that within the last two decades the contexts and the forms within which we find ourselves writing have been radically altered by advances in technology. This has had a profound effect on how we write and what we write, both in our personal lives and in the world of work. It has also brought about dramatic changes in all levels of education. However, as with any significant change, there are both positive and negative aspects. Increasingly, it has been the case that in many English-speaking countries there is a perception that the standard of students’ writing in English, particularly at tertiary level, is deteriorating. How this perception relates to teachers’ perceptions of their EFL students in Hungarian Higher Education (HE) is the subject of this short paper.

The interview data on which the observations made in the paper are based come from part of a long qualitative research study carried out at Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest. After an overview of the way in which student writing is frequently seen as a problem in English-speaking countries, a brief explanation of the research design of this study will be given. The data relevant to the issue in question will then be described and discussed and some implications considered.

2 The writing problem in the English-speaking world

How to teach writing in the most efficacious way has been the object of research and debate since the advent of popular literacy in the modern era, and particularly since professional uses of literacy became the main goal of educational systems in the literate world (Grabe and Kaplan 1996). The idea that literacy standards are deteriorating first seems to have taken hold in the 1970s in the USA and in other English-speaking countries (Graff 1987). In part this is likely to be a result of the school population increasing and increased access to university for groups previously excluded (Lillis 2001), but recently in developed English-speaking countries the frequency and seriousness of complaints about the quality of student writing in schools and universities has increased dramatically.

This can be seen both in professional and academic journals and in the press. In the USA, headlines such as “Why Johnny can’t write, even though he went to Princeton” in *The Higher Education Chronicle* (Bartlett 2003: A39) are typical of the way the problem is discussed in teaching circles. The April 2003 report of the National Commission on Writing in America’s Schools and Colleges was entitled “The neglected ‘R’: The need for a writing revolution”.

In Britain, the situation appears much the same. As part of the so-called Dearing Report of 1997, a government sponsored survey of academic staff from 31 HE institutions found that nearly half thought that the quality of undergraduate students in their department had deteriorated over the last five years (Casey 1997). Nearly 10 years later the Nuffield Review Preliminary Report, an independent research study conducted using focus groups in 21 HE institutions across England and Wales, elicited far more explicit complaints from teaching staff:

Basic writing skills are lacking. (admissions office)
 They can’t even write in sentences. Their spelling is appalling. They can’t be understood. (physics)
 They don’t know how to write essays – they just assemble bits from the Internet. Elementary maths is missing. They can’t put decent sentences together. There is no provision in university for people who can’t write essays. (biology)
 They can’t structure a set of ideas in a logical sequence. (physics)
 They can’t write in sentences – they produce meaningless work. (mathematics)
 They graduate with a 2:1 but they still can’t spell or write English! (physics)
 (Wilde et al. 2006: 14)

The comments above also highlight what is perceived as a serious and growing problem in both the USA and the UK, and in many other countries besides, and that is the inability of university students to write essays and the consequent increase in academic cheating and plagiarism from the Internet. Not only does this concern frequently surface in the media, but a few minutes browsing on an Internet search engine will produce dozens of sites offering either essays for sale or the latest software to detect plagiarism in academic work, depending on the particulars of your search.

This rising tide of concern about the misuse of the Web for academic cheating in HE is also reflected in recent research. There are many articles which examine the nature and extent of student plagiarism from the Web, particularly focusing on how to identify plagiarised material or how to minimise the possibilities for students to plagiarise (Davis et al. 1992; Connors 1996; Austin and Brown 1999; Marsh 2004; Szabo and Underwood 2004; Evans 2006). However, perhaps more interesting are those articles which attempt to identify the underlying causes of the problem.

Wood, the director of libraries at the State University of New York, wittily summarises the consensus opinion thus: "it is a truth universally acknowledged that plagiarism is rampant among college undergraduates and the Internet is to blame" (2004: 237). Dismissing such a view as superficial, she calls for a more nuanced approach which focuses on understanding the reasons for student plagiarism and educating students in information literacy. De Voss and Rosati (2002) recount the first-hand experiences of U.S. college writing teachers dealing with first-year students dependent on the Internet as a research tool. They also draw attention to the complex reasons behind student plagiarism and recommend encouraging students to think critically about doing online research rather than just giving them guidelines. Sutherland-Smith (2005), in a study involving 11 Australian university teachers, also suggests plagiarism is a multi-layered phenomenon and that teachers reluctant to openly discuss the matter with their students may actually exacerbate the situation. Howard (2007) goes even further, regarding the widespread anxiety concerning Internet plagiarism as typical of previous anxieties over revolutions in access to text such as the onset of printing and the spread of mass literacy. She suggests that academic institutions need to revise simplistic plagiarism policies and actively engage students in pedagogy which is grounded in an understanding of the new media.

Research on academic writing in countries where English is not the first language but is used in HE reveals similar concerns over the standard of student writing and the issue of Internet plagiarism (for example, see Angélie-Carter 2000 (South Africa); Pecorari 2003 (Sweden); Evans and Green 2007 (Hong Kong); and Akbulut et al. 2007 (Turkey)). The rest of this paper will give an account of a study examining teacher perceptions of undergraduate writing in English at ELTE. These perceptions will be compared with the situation in the English-speaking academic world described above. First, a brief account of the design of the study will be given and then the relevant data will be presented and discussed.

3 Research aims

The aim of the longitudinal study of which the material in this paper forms a small part was to find out how first-year students become initiated into academic discourse within the School of English and American Studies (SEAS) at ELTE with a particular focus on the difficulties they experience with their writing during this process. (The definition of what constituted 'academic discourse' was based on Swales' (1990) concept of the academic discourse community.)

Whilst conducting this research it became apparent that many of the subject teachers in SEAS held the view that their students generally lack the writing abilities

necessary to meet the requirements, and in addition to this or perhaps as a result of it, there is a growing incidence of cheating. This view of student writing as a problem seemed remarkably similar to the views of HE teachers in English-speaking countries which I had come across in the literature. It therefore seemed that this phenomenon would be a worthwhile object of investigation in its own right. Thus, the intention of this paper is to give a clear picture of what the interviewed teachers say about their students' writing and, by doing so, to show how undergraduate writing is commonly seen as a problem.

4 Method

In this section only the relevant parts of the original research will be described. As mentioned above, the original aim was to find out more about the difficulties first-year students experienced while adapting to the requirements of written academic discourse when they entered SEAS. In order to build a detailed picture of what was going on a longitudinal ethnographic study was conducted over one academic year (2005/6) which used qualitative interviews with students and teachers as the main method of data collection.

4.1 Research setting and participants

The general setting for the study was SEAS but within this setting certain elements were given special attention. Since first-year students have to attend an Academic Skills Course over both semesters of the first year which is intended to help them adapt to the requirements of university, four such groups were observed during the first semester. The teachers of these four classes agreed to participate in short informal interviews during this period and a longer ethnographic interview (see McCracken 1988) after the semester was finished.

Because the students were also attending classes in Literature and Linguistics during the first year and had to produce essays in English for both of those subjects, that part of the research setting was also felt to be important. Ten teachers, 5 from each subject, were contacted and agreed to give short (20-30 minutes on average) interviews based on a simple schedule of 12 questions. It is the data from these interviews that constitute the main data on which the present paper is based.

4.2 Data analysis

The basic approach to analysing the transcribed interview data was based on the constant comparative method described by Strauss and Corbin (1998) and the similar seven step sequence given by Cohen, Manion and Morrison (2000). The analysis begins with open coding to identify initial categories or concepts within the data. This may be done by line-by-line analysis of data, by analysing whole sentences or paragraphs, or by taking a whole document and coding for similarities and differences

to previous data of the same type. In the present study the analysis was done mostly at the sentence level or in short chunks or paragraphs.

Each piece of data which deals with an identifiable concept is put into a category represented by a suitable code. After the data has been unitised in this way, the categories are then compared and refined as salient points emerge from the data. This is known as axial coding, when data 'fractured' by open coding is reassembled in new ways whereby categories are related to their subcategories by describing their properties and dimensions. This way more complete and precise explanations of the phenomenon being researched are constructed.

In the following discussion, data extracts will be given an identification code according to the number and subject of the teacher and the page number of the interview transcription; thus 'Linguistics 1: 1' refers to the first page of the transcription of Linguistics Teacher 1's interview. Within the extracts, Literature will be abbreviated as Lit, Linguistics as Ling, and Interviewer as Int.

5 Results and discussion

Although in the course of analysing the 10 subject teacher interviews more than 20 substantive categories emerged (a category was considered to be substantive if it was constituted of data from at least two of the interviewees, and 16 out of the 22 categories consisted of data from six or more interviewees), only those categories will be considered here which bear directly on the issue of student writing being seen as a problem. This section will deal with these relevant categories in pairs or small groups of related categories.

5.1 Writing requirements and the role of the Academic Skills Course

This large category, derived from answers to several of the interview questions, describes what teachers expect students to be able to do in terms of formatting, using sources in their writing, language accuracy, style, and organisation. There were a number of core elements identified by nearly all the teachers as being abilities which they expected students to possess by the end of their first year:

1. Mastering the basic formatting requirements for an academic essay.
2. Learning how to incorporate sources into their work in an appropriate and intelligent way.
3. Being able to produce a well organised and coherent essay.
4. Demonstrating a good command of English grammar and mechanics.
5. Writing in a formal style suitable for an academic audience.
6. Showing signs of being able to think about a topic in a way suitable to the subject (separate categories described the subject specific approach that teachers were looking for).

Interestingly, most subject teachers viewed the requirements to do with language use and how to write an essay (points 3-5 above) as being primarily the responsibility of the Applied Linguistics Department but showed little familiarity with the content

of the Academic Skills Course which is taught in the first two semesters in that department, in some cases not even being aware of its existence.

5.2 Teachers perceptions of first-years' writing ability

In stark contrast to the teachers' expectations, their evaluation of what first-year students were actually capable of when it came to writing were largely negative. Very often teachers mentioned the students' poor language accuracy as being a major problem, especially when it comes to reading and marking their essays. However, the difficulties went beyond grammar and punctuation mistakes with several teachers questioning their students' ability to even write what they considered to be basic academic essays:

The other problem however is that they have no real understanding of the basics of writing a proper essay – structure, style, register. (Literature 3: 1)

I always tell my students to formulate at least one argument, or thesis statement, no matter what it is, just they should argue for its truth ... but somehow they just can't do it. Many students do not formulate thesis statements, and they just copy general ideas from various books, sources ... and that is why many essays lack conclusions because somehow nothing can be concluded because nothing was stated. (Linguistics 3: 2)

While these comments echo observations made by teachers in countries where English is the mother tongue, it is important to point out that this is not the whole story. It is easy to give a uniformly negative view of the situation by selecting choice quotes which make general statements about the whole student body. Such statements are easy to find in official reports in the UK and the USA and also in the data gathered for this research. However, six of the teachers interviewed also pointed out that there was a great variety in terms of ability within the student body and that as well as very weak students there were also extremely able ones. This was perhaps stated most eloquently by one of the Literature teachers:

Well, first of all I think it varies quite a lot from person to person ... there is a great deal of difference between one person and the next one, and it depends mainly on the background, not only in terms of the social position of the family ... but also the background in terms of the previous, former education, like grammar school for instance.

So some of them are excellent actually, at the very beginning already ... and some of them fail to acquire the skills up to the very end of the five year period of training. (Literature 3: 1)

It is perhaps worth pointing out that this was the same teacher who began by making the general observation quoted above that students were unable to write proper essays.

5.3 The importance of writing in the first-year

Although the interviewees gave a mostly negative account of their students' writing abilities, all but one of them said that it was very important for first-year students to be given writing tasks (the one exception said that first-year students "lack[ed] the foundations" (Literature 1: 5) to produce worthwhile writing). Several teachers gave practical reasons such as the need to learn formal rules and to be prepared for exams, but some teachers also pointed out that it was important for students to learn to express and organise their thoughts clearly in writing:

... it's quite important because they have to learn the skills to write lucidly, and cleverly, coherently. When talking in class it's just a few sentences. No necessary cohesion, not necessarily a linear narrative. It can be a mosaic response, a gut reaction, feedback. Once it comes to a written assignment they have to be very thoughtful, and logical, coherent, lucid. (Literature 2: 8)

While most teachers saw the setting of home papers (6 page essays) as the way to train students in academic writing, there were some who questioned the worth of giving them home papers at the beginning of their studies:

I was thinking it would be more beneficial for them if they started writing real home papers only in their second semester studies, in the 200 courses, but in the end we did have home papers. (Linguistics 5: 2)

Several of the Linguistics teachers pointed out that their first-year students produced sets of answers to the questions given in the task rather than actual essays. One of them expressed dissatisfaction with this approach, wanting his students to write papers in which the points were connected logically to form a coherent whole. However, the overall impression was that this was not a realistic requirement and that the department as a whole had decided that separate answers to questions were enough because students were not capable of anything more sophisticated:

But they said that's stupid and I should accept these sort of problem-solving papers where there's no connected text. Partly, I suppose, this is because the connected text was so stupid, or so modest in level, that they felt humiliated by having to read that, and they said 'Well then it's better not to have it and let's just go through the problems', and I said 'But that isn't an academic paper!'. And they said 'Well if they're not academic students well then they shouldn't write an academic paper'. (Linguistics 1: 8)

Two of the Literature teachers went even further than this, having decided that it was no longer possible to set home papers for their first-year students (in the case of Literature Teacher 1 this decision came after 20 years of giving home essays in the introductory seminar). The reasons given for this decision were that the students' English was not good enough and that they were not yet able to cope with the requirements of writing a proper essay. In addition to these two teachers, some of the other teachers said that they knew colleagues who no longer set home papers:

Such assertions were backed up by data from the student interviews concerning the setting of essays in the seminars that the students attended. Just under a third of them attended at least one first-year Literature or Linguistics seminar where no home paper was set, and two of the students did not have to write a single paper in their second semester. This raises the obvious question of how these students will learn to write acceptable papers.

Another reason given by one of the Literature teachers who decided against asking their students to write home papers was that she could not be sure the essays were the students' own work:

Another reason, and this is true of the second term and the third term as well, is the sadly developing practice amongst students to take essays from the Internet, have students write essays for them for money, or for other kind of compensation, to hand in essays once handed in to another teacher by someone else, or definitely sort of taping together an essay from the various secondary sources. (Literature 1: 2)

This point brings the discussion to the most alarming problem to emerge from the interviews and that is the apparent prevalence of cheating amongst students when it comes to writing.

5.4 Perceptions of academic dishonesty and how to deal with it

The problem of academic dishonesty was mentioned by 8 out of the 10 teachers. The teachers themselves repeatedly brought the matter up without being asked a specific question about cheating, and so this data forms one of the most interesting categories. The nature of the comments can again be seen to echo comments in articles and research describing the situation in English-speaking countries:

Somehow, I usually can't prove that somebody plagiarises or paid another student to write an essay for him or her. Of course when there is a paper downloaded from the Internet, and there are slight modifications in that, and that is handed in, of course I find that something is fishy. (Linguistics 3: 7)

But you having to check on Google whether it's original or plagiarised every time is a very distressing thing. (Literature 5: 3)

The Internet especially was seen as responsible for this problem by many of the teachers and when looking through the student interviews for related data, there were a few students who openly admitted to relying heavily on the Internet when writing a paper. However, a further analysis of the student interviews provides some evidence that teachers may be overgeneralising in painting such a bleak picture. In the data category labelled 'Strategies for dealing with difficult papers' students discussed a range of techniques that they used to help them cope with papers which were particularly challenging. These strategies could be placed on a continuum ranging from padding essays with quotes and examples to getting somebody else to write the

essay for them. In between these two extremes were the methods of working as a team (sometimes just helping each other find references) and looking at another person's essay to check that their own ideas were correct and to get additional ideas. The point here is that only the most extreme strategy of getting someone else to write the essay could clearly be identified as cheating and this was the last resort of only one student in one instance.

This is not to say that plagiarism is not a real problem, but it does offer some indication that the extent of the problem might have been exaggerated. Furthermore, if teachers think cheating is a greater threat than it actually is, and this leads them to stop setting papers altogether (and even teachers who were still in the practice of giving home papers questioned whether they were wise to do so), then far from solving the problem this would be a mere avoidance tactic.

5.5 Apportioning blame: Writing at school and changes in the education system

Two other important categories which arose indirectly during the interviews are 'Writing at school' and 'Changes in the education system'. They are linked in that they explain, according to the teachers on whose comments they are based, why so many students have problems with writing. The first category looks at how writing is taught in schools and finds that in most schools students are not given the basic skills they need to write essays:

... writing in general, as far as I know from colleagues who work in secondary schools, is very suppressed now, partly because of visual culture, partly because of lack of time, partly because teachers being overburdened and correcting long written pieces conscientiously is very demanding, very time consuming. Most teachers skip it ... they have their students write tests, they correct them very often with masks, you know the kind of thing. (Literature 1: 5)

Related to this sense of declining standards in schools, an idea that seems to be almost universal in western countries, is the controversy over entrance exams and the increasing size of student intakes. In the Hungarian context this centres around the fact that universities can no longer decide student intakes using their own entrance exams. Instead, a new school leaving exam is used to decide admissions. One of the Literature teachers succinctly expressed why this is seen as a problem:

... I don't think that the new criterion of admission, the advanced level examination in English, is much good. Because the standards at that examination are not even as high, or as low, as the standards at the [university] entrance examination once were. (Literature 5: 1)

Connected with this perception of lowering standards, several of the teachers either directly stated or implied that the level for the new BA degree being brought into the Hungarian system would have to be significantly lower than for the previous system.

Such misgivings about the changing nature of university intakes and the lowering of standards are common to many other countries (in the UK, for example, they were

discussed in the Dearing Report of 1997), and the issue of grade inflation (the constantly rising A-level grades of school leavers allegedly due to exams being made easier) is a perennial favourite in Britain.

6 Implications

Although the comments of 10 teachers cannot be generalized to the whole of the Hungarian education system, the fact that the issues raised are so easily recognisable as being the same as those in English-speaking countries makes them difficult to dismiss. In a short paper it is not possible to explore these issues in great depth, but even on the basis of such a limited analysis some practical implications do seem to be suggested.

Firstly there is a danger of creating self-fulfilling prophecies. If teachers treat students as being less able or even incapable of producing 'proper' academic writing, then it is easy to see what will happen. Moreover, if writing is to continue to be an integral part of tertiary education, then it is difficult to see how not giving first-year students essays to write will help them reach the desired standard.

It might also be a mistake to teach down to what is thought to be the general level of a student base which actually still contains students capable of producing outstanding work. Such students would in effect be held back and the new BA would become a sort of 'McDonald's degree' (a phrase already coined, sadly, to describe the new qualification). This devaluation would also be dangerous for departments eager to get more students at the MA level. Future MA students will have to do BAs first, so it is important to take the BA seriously rather than dismissing it as something not quite academic. A more sensible course of action would be to cater for all students by giving support to the weaker ones and challenging the most able.

Another practical point concerns the issue of plagiarism. Students copying essays or paying other students to write their essays is a practice with a long pedigree, and therefore, it should not be seen as any more of a threat to standards than it has always been. Of course, teachers always need to be vigilant but equally there is no point in doom-mongering, as is often the case when considering the influence of the Internet. Such doom saying is largely a result of the fear of the new and a limited understanding of how the Internet can be utilised as an academic tool. Howard expresses this particularly cogently:

The biggest threat posed by Internet plagiarism is the widespread hysteria that it precipitates. With an uncritical, oversimplified understanding of intertextuality, teachers subscribe to plagiarism-detection services instead of connecting with their students through authentic pedagogy. (Howard 2007: 12)

In the present study there is little evidence that suggests 'lifting' from the Net is widespread, and if teachers take the trouble to discuss the issue with their students, as well as setting well thought out writing tasks, then there is no reason why incidences of plagiarism should be more numerous than they have always been. Moreover, with a few simple steps, as several teachers mentioned, Internet plagiarism is easy to spot.

The new technology, just like any technology, can be used or misused, but the key is to make sure students, as well as teachers, are fully informed.

Finally, I want to return to the title of the paper. The inverted commas around the word 'problem' are meant to indicate that to simply think of student writing as being problematic is inadequate. The situation, like any human situation, is complex and in fact there are many problems and they are not just the problems of any one group. There are administrative problems and logistical teaching problems as well as the problems of individual students. We need to avoid oversimplifying the situation by regarding it simply as a single problem to do with students and their writing. More importantly, if we as educators want our students to become competent writers, then we will all have to work together towards this end. Increased awareness and increased cooperation are essential if we want to help the weakest students and get the most out of the strongest students.

References

- Akbulut, Y., Şendağ S., Birinci G., Kiliçer K., Şahin M. C., Odabaşı H. F. 2007. Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*. (In Press).
- Angélie-Carter, S. 2000. *Stolen language? Plagiarism in writing*. Harlow: Longman.
- Austin, M. J., Brown, L. D. 1999. Internet plagiarism: Developing strategies to curb student academic dishonesty. *The Internet and Higher Education* Vol. 2. No. 1. 21-33.
- Bartlett, T. 2003, January 3. Why Johnny can't write, even though he went to Princeton. [Electronic version]. *The Chronicle of Higher Education* Vol. 49. No. 17. A39.
- Casey, B. 1997. *Academic staff in higher education: their experiences and expectations*. [Electronic version] The National Committee of Enquiry into Higher Education.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. (5th ed.). London, New York: Routledge Falmer.
- Connors, M. 1996. Cybercheating: The Internet could become the newest battleground in academic fraud. *The Muse*. Available from: <http://ursu.uregina.ca/~carillon/Sept12.96/feature/feature1.html>
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., McGregor, L. N. 1992. Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology* Vol. 19. No. 1. 16-20.
- De Voss, D., Rosati, A. C. 2002. "It wasn't me, was it?" Plagiarism and the Web. *Computers and Composition* Vol. 19. 191-203.
- Evans, R. 2006. Evaluating an electronic plagiarism detection service. *Active learning in higher education* Vol. 7. No. 1. 87-99.
- Evans, S., Green, C. 2007. Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes* Vol. 6. 3-17.
- Grabe, W., Kaplan R. B. 1996. *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Graff, H. 1987. *The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present*. New York: Falmer Press.
- Howard, R. M. 2007. Understanding "Internet plagiarism". *Computers and Composition* Vol. 24. 3-15.
- Lillis, T. M. 2001. *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Marsh, B. 2004. Turnitin.com and the scriptural enterprise of plagiarism detection. *Computers and composition* Vol. 21. 427-438.

- McCracken, G. 1988. *The Long Interview*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. 2003. *The neglected 'R': The need for a writing revolution*. [Electronic version]. College Entrance Examination Board.
- Pecorari, D. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing* Vol. 12. 317-345.
- Strauss, A., & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sutherland-Smith, W. 2005. Pandora's box: Academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes* Vol. 4. 83-95.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szabo, A., Underwood, J. 2004. Cybercheats: Is information and communication technology fuelling academic dishonesty? *Active learning in higher education* Vol. 5. No. 2. 180-199.
- Wilde, S., Wright, S., Hayward, G, Johnson, J., Skerrett, R. 2006. *Nuffield Review Higher Education Focus Groups Preliminary Report*. [Electronic version]. The Nuffield Review of 14-19 Education and Training.
- Wood, G. 2004. Academic original sin: Plagiarism, the Internet and librarians. *The Journal of Academic Librarianship* Vol. 30. No. 3. 237-242.

A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása

Szabó Tamás Péter

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
sztp@nytud.hu

Kivonat. Napjaink anyanyelv-pedagógiájának és nyelvművelésének deklarált célja, hogy a beszélőket képessé tegye vernakulárisukon kívüli regiszterek szituációfüggő használatára – tehát: a funkcionális-szituatív kettősnyelvű nyelvhasználatra. Jelen dolgozat amellett érvel, hogy a nyelvhelyességi szabályok oktatásakor – a pedagógiai konstruktivizmus szellemében – nemcsak a beszélők nyelvi hátterének, hanem metanyelvi tudásának, nyelvi ideológiáinak, a viselkedésüket befolyásoló szabályértelmezésnek a megismerése is elengedhetetlen, mivel így akadályozható meg, hogy a formális és a nem formális keretek között szerzett tudás közötti konfliktus zavart okozzon a tanulási folyamatban. A dolgozat a közoktatás társadalmi szerepét és felelősségét hangsúlyozva, a szerző saját empirikus kutatásainak kontextusában vázol fel utakat a kérdéskör komplex vizsgálatához.

1 Cél és témakörök

A doktori kutatás alapvető célja a középiskolai anyanyelvi képzés és a nyelvművelő, nyelvi ismeretterjesztő tevékenység módszertanának fejlesztése empirikus vizsgálatok segítségével annak érdekében, hogy ezek a tevékenységformák hatékonyan szolgálhassák a beszélők funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé (vö. Kiss 2006; Kontra 2003) válását, a beszédviselkedés tudatos kontrolljának tanulását. E tanulási folyamattal összefüggésben az alábbi kérdéseket vizsgálta a szerző eddigi felméréseiben:

(1) Hogyan konceptualizálódnak a nyelvhelyességi szabályok a vizsgált beszélők gondolkodásában: konstitutív vagy restriktív szabályokként jelennek meg inkább? (E kettőséggel kapcsolatban l. a 2.2. pontot!)

(2) Hogyan jelenik meg a vernakuláris és az iskolában tanult sztenderd változat konfliktusa a metanyelvi tudásban (vö. Kiss 1996, 1998; Kontra 2003)? Hogyan közvetíti a maga normarendszerét a családi környezet, a kortárs csoport és az iskola (vö. Allport 1999; Mérei 1988², 1998²; Tajfel 1980a, 1980b)?

(3) Az anyanyelv-pedagógiai gyakorlat (inkább) a hozzáadó vagy a felcserélő szemléletet alkalmazza? (E kettőséggel kapcsolatban l. a 2.2. pontot; vö. Kontra 2003.) Valóban funkcionális-szituatív kettősnyelvűvé nevelés zajlik-e a tanórákon?

(4) Kimutathatók-e jelentős eltérések a kommunikációs partnerek nyelvi normaérvényesítő stratégiája között informális szituációkban? Kimutatható-e nem

önvezérelt javítás vagy a normasértés szankcionálásának bármilyen más formája ugyanilyen szituációkban?

A vizsgálatok alapadatait Szabó (2007: 172) írja le. A főbb eredményeket – más-más aspektusból – Szabó (2007a, 2007b, 2007c, 2007d) foglalja össze. A következőkben az elméleti háttér összefoglalását követően a témakör vizsgálatának, vizsgálhatóságának néhány gyakorlati kérdését tekinti át a dolgozat.

2 Metanyelv és iskolai tudás

A metanyelv az IdSz. (1976: 538) szerint „a vizsgálat tárgyát képező természetes v. mesterséges nyelv valamennyi elemét (kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét) magasabb logikai szinten egyértelműen meghatározó fogalomrendszer”. A metanyelv mint rendszer – a leírást, rendszerbe foglalást megkönnyítendő – logikus, annak ellenére, hogy a természetes nyelvekre nem jellemző a formális logika szabályainak figyelembe vétele („a nyelv [...] alogikus” – állítja Gombocz [1931: 8]). **A metanyelv fogalomrendszer:** éppen ezért a metanyelven gondolkodás alapfeltétele egyes rendszerösszefüggések megfelelő ismerete és értelmezése.

Az iskolai ismeretanyag és követelményrendszer napjainkban jelentős – talán túlzott – mértékben metaismeretekre épül (vö. Pléh 2002; Sipos 2002). **A metatudások rendszerében való jártasság igénye átszövi a diákok iskolai pályafutását,** olyannyira, hogy a terminológiában és a definíciókban való jártasság fejlesztése gyakran a gyakorlati alkalmazásban való sikertől fosztja meg a diákokat (a természettudományokra vetítve l. Korom [2005] saját vizsgálatait és az általa idézett kutatásokat). A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás szerkezetével összefüggésben – az elvégzett saját vizsgálatok fényében – az a probléma, hogy míg a mindennapok kommunikációi többé-kevésbé (formális helyzetben azonban gyakran csak kevésbé!) sikeresek, a nyelvhasználat fogalmi hátere zavaros, konfúz. Mivel a fogalmi háttér, **a metanyelvi tudás a kognitív feldolgozást strukturáló erő, ugyanakkor a társas viselkedést meghatározó ideológia is egyben,** megismerése és formálása lényeges.

A beszélők metanyelvi tudásának vizsgálatához a legnagyobb magyarázó erejű keret a **pedagógiai konstruktivizmus** (vö. Korom 2005; Nahalka 2002). Az elmúlt évtizedekben széleskörű kutatás bontakozott ki e keretben. A cél olyan pedagógiai programok kifejlesztése, amelyek a tanulók formális és nem formális ismeretszerzés keretében szerzett tudását egyaránt figyelembe véve közvetítik a tananyagot. Számos felmérés született természettudományos tárgyakkal kapcsolatban. Humán területeken ezzel a szemlélettel alig folyik módszertani kutatás: csak néhány példa ad ösztönzést (pl: Szebenyi 1976; Szebenyi–Vass 2002; Kálmán 2006; Kálmán–Molnár 2007a, 2007b). Segíti a téma kutatóját a rokon kérdésekkel foglalkozó etnometodológia és népnyelvészeti-kutatás számos eredménye is (vö. Niedzielski–Preston 2000; Domonkosi 2007). Bebizonyosodott, hogy az egyes ismeretterületeken a formális képzést megelőzően kialakult nézeteket – az ún. naiv elméleteket – rendszerint nem írja felül az iskola, ezért hierarchikus tudásstruktúrát kell kialakítani, amelynek legmagasabb elemzési szintjén a formális képzés által közvetített, tudományosként elfogadható elméleti keretek állnak. **A diákoknak a nyelvhasználati szabályokkal**

kapcsolatban is vannak naiv elméleteik, s ezen elméletek, úgy tűnik, gyakran ütköznek a formális képzés által közvetített sztenderd szabályaival. A funkcionális-szituatív kettősnyelvűség elérését célzó anyanyelvi nevelőmunka tervezésekor tudni kell, hogy a diák mit tud egyes nyelvhasználati szabályok tartalmáról és érvényességi köréről. A mérés akkor is szükséges, ha a diákok vernakulárisa sztenderdközeleli. Elsősorban a metanyelvi tudás szerkezetét és a téma beágyazottságát kell ismerni probléma könnyebb kezelése és a sikeres nevelőmunka érdekében.

2.1 Iskolai tudásháló – társadalmi struktúrák

Az iskolai anyanyelvoktatás feladata a nyelvhasználati szabályokról alkotott fogalmi rendszer tisztázása, a rendszerszerű gondolkodás fejlesztése, ám a gyakori iskolai kudarcok épp az ilyen fogalomtisztázásokat megnehezítő mechanizmusokra világítanak rá. „[A]z iskolának [...] ki kell választania azokat, akiknek adottságai legkönnyebben, legkevesebb erőfeszítéssel vagy ráfordítással fejleszthetők” (Ferge 2003: 210). Éppen ezért az iskolai rendszer elsősorban azoknak a kulturális értékeket – köztük nyelvhasználatát – alkalmazza, fogadja el, akik már eleve a legközelebb állnak a társadalom status quojának megőrzése szempontjából kiemelt értékekhez. Az iskola által alkalmazott kódkészlet, világkép igen sok – társadalmilag jól besorolható – diák kódkészletével, világképével inkompatibilis, s így „az iskola a társadalmi különbségeket képességbeli különbségekké transzformálja” (Meleg 2003: 15). „[A] társadalmiból tanulmányi, majd ebből ismét társadalmi hátrány alakul ki” (Ferge 2003: 229).

Az iskola „rejtett tanterve” (vö. Szabó L. T. 1988) mint hatásmechanizmus a diákokat egyes viselkedésmoделlek követésére szólítja fel. E tanterv rejtettsége abban is megnyilvánul, hogy azoknak kedvez, akik „tudnak olvasni a sorok között”, mert nekik számos iskolai attitűd és kontextus már otthonról ismerős. Bourdieu (2003) tanári versenyvizsgák anyagának, a sikeres és a sikertelen pályázók társadalmi státusa elemzésének segítségével bizonyította, hogy „teljesen csak azt a kultúrához való viszonyt ismeri el az iskola, amelyet csak az iskolán kívül lehet teljesen elsajátítani” (Bourdieu 2003: 58). A kívánatos viszony pedig könnyed, laza, elegáns: **a diáknak relativizálni kell tudnia azokat az ismereteket, amelyeket az iskolában szerzett,** s ezt iskolán kívül, elsődleges szocializációja során szerzett képessége – megfelelő kultúrabefogadási attitűdje – birtokában teheti meg leginkább.

A mai anyanyelvi nevelési gyakorlat egyik súlyos problémája, hogy a nyelvvel kapcsolatos ismeretek egyes fajtáit nem megfelelő mértékben explikálja. Aránytalan súlyt helyez a rendszerleírásra, ezzel szemben az absztrakt gondolkodást, a rendszerszerű jelenségek elemzésének képességét és a kommunikációs gyakorlatot nem elégséges mértékben fejleszti (vö. Kálmán 2006), pedig éppen **a cselekedtetés, nyelvi kísérletezés, felfedeztetés** segítségével lehetne a leghatékonyabban felzárkóztatni a nyelvileg hátrányos helyzetűeket (vö. Báthory 1997: 95)! Ezzel szemben gyakori jelenség, hogy a diákok az át nem látott/át nem látható (elméleti) tananyagot magolással kívánják elsajátítani. Az a diák, akinek nyelvhasználati sztenderdközeleli, különlegesebb kárt nem vall, mert az ő kommunikációs gyakorlata eddig is az iskolai elvárásokhoz közelített, s legfeljebb néhány „életszerűtlen”, elméleti ismeretet magol be, gyakorlati ismereteivel kevésbé vagy egyáltalán nem

teremtve kapcsolatot. Az a diák kerül hátrányba, akinek az iskolában kellene megtanulnia a sztenderdet, s mert ez magolással nem lehetséges, nem alakul ki a nyelv társadalomba ágyazottságával kapcsolatban megfelelő modellje. A **társadalmi hasznosság érdekében** kell tehát az explicit metanyelvi tudást kiemelten vizsgálni.

2.2 Metanyelvi tudás: adaptív és maladaptív keretek

Jelen dolgozat és a disszertáció megírásának közvetlen alapját képező tervezett reprezentatív vizsgálat – a továbbiakban: záróvizsgálat – kiindulópontja szerint a nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatban az a leírás tekinthető adaptívnek (nagy magyarázó erejűnek, s ezért hasznosnak) és ezért az iskolában elsajátítandónak, amely szerint a **nyelvhelyességi szabályok** társadalmi elvárásoknak megfelelően időben és térben változnak, s ennek megfelelően az udvariassági szabályokhoz állnak közel, tehát **restriktív szabályok**. Aki ezzel szemben maladaptív (tehát nem elégséges magyarázó erejű, a további ismeretszerzést gátló) keretben gondolkodik, az szituacionális beágyazottság nélkül helyezi a nyelvi rendszer leírásába a nyelvhelyességi szabályokat, s ezeket a szabályokat konstitutívnek tételezi. Emiatt kommunikációs hátrányt szenvedhet.

A vizsgálat feltevéseinek megértése érdekében érdemes hosszabban kitérni a konstitutív és a restriktív (más szóval: regulatív) szabályok közötti különbségre (vö. Collett 1977; Fabó 1986; Somlai 1997). Somlai (1997: 124) hangsúlyozza, hogy a **szabályok konstitutívra és restriktívra (regulatívra) bontása alapvetően fontos a szociális integráció és a szocializáció összefüggésében**. Az 1. táblázat általános viselkedési (ÁV), valamint nyelvi-beszédviselkedési (NY) példákkal illusztrálja a két szabálytípus közötti különbséget és hasonlóságot. A restriktív szabály azért másodlagos, mert tőle függetlenül is létező tevékenységformákat szabályoz. A két szabálytípus természetesen nem választható el mereven egymástól, hiszen a restriktív szabályok betartásához a konstitutívok ismerete is szükséges. A különbségtétel azonban szükséges, mert a nyelvhelyességi szabályok jellegének félreértelmezése (tehát maladaptív modell alkalmazása) a 2. táblázatban összefoglalt következményekkel járhat, míg a helyes értelmezés az ugyanott összefoglalt előnyökkel kecsegtet.

Mivel az **adaptív modell egyfajta relativizálást és helyes helyzetértékelést kíván** – s éppen a sztenderd, tehát a presztízsváltozat relativizálását követeli meg: ebben érhető tetten a Bourdieu (2003) által említett „elegancia” –, elsősorban a magasabb társadalmi helyzetű tanulók tudásához állhat közelebb. Mivel a beszélő viselkedésével maga is hozzájárul egy-egy szituáció formalitásfokának létrehozásához-fenntartásához (vö. Sándor 2006: 968), különösen fontos szerepet játszik a – formális keretek között is fejlesztendő – viselkedésrepertoár. Annak, aki a sztenderdet az iskolában sajátítja el, nemcsak abból származik hátránya, hogy később kezdhet el gyakorolni egy társadalmilag előnyösebb nyelvi viselkedési módot, hanem abból is, hogy a valósnál nagyobb hatókörűnek képzelheti a sztenderd érvényességét, s ezért számos közlése, viselkedése – szándékolt célja ellenére – normasértő lesz (pl. baráti beszélgetésben is a kelleténél sztenderdebb alakokat használ; olyan helyzetekben kéri számon egyes alakok használatát, ahová azok nem valók stb.). Ugyanakkor csak nehezen – vagy sehogy sem – tudja feldolgozni a restriktív

szabályok támasztotta követelmények és a saját nyelvi valósága közötti különbségeket, s ezáltal önbecsülése, önbizalma csökkenhet (mert „nem tud elég jól az anyanyelvén”). A metanyelvi tudás ilyen fajta zavartsága az ítéletalkotást és a produkciót egyaránt elbizonytalanítja (vö. Kiss 1998; Pléh 2003).

	Konstitutív szabály (elsődleges)	Restriktív (regulatív) szabály (másodlagos)
Képlete	X itt Y ÁV: Péter az ünnepezt a születésnapin partin NY: a <i>gépkocsi</i> hangsor jelentése: 'személy- v. teherszállító, rendsz. belső égésű motorral hajtott, kocsiszekrényvel ellátott (gumikerekű) gépjármű' (ÉKsz. ² : 440)	ha P , akkor Q ÁV: ha Péter ismerőse vagy, születésnapján lepd meg ajándékkal NY: ha hivatalos iratot írsz, <i>gépkocsi</i> -t írn <i>kocsi, csotrogány, füsteregető, ócskavas</i> stb. helyett
Jellemző példái	ÁV: a (társas) cselekvés típusai NY: egy adott nyelv nyelvtana(i)	ÁV: illemszabályok NY: nyelvhelyességi szabályok
Kifejtettsége	implicit	explicit
Értékfogalma	értéksemleges ÁV: Liliána prostituált NY: a <i>ha én tudnák, látnák, innák</i> stb. alakok a <i>ha én tudnék, látnék,</i> <i>innék</i> alakok változatai	értékelő mozzanatot tartalmaz ÁV: ha Liliána prostituált, akkor feslett, erkölcstelen nő NY: ha valaki formális helyzetekben is használja ezeket az alakokat, akkor valószínűleg iskolázatlan
Kontinuum mentén ítélhető meg?	igen, az elemek értékének megítélésében ÁV: egy céges találkozó ultraformális, formális, félformális, informális egyaránt lehet NY: a beszédprodukciónban kontinuum mentén ítéltető meg, hogy a kibocsátott hang /u/-nak, /o/- nak vagy /ɔ/-nak számít-e; ugyanilyen az időtartam hosszúnak/rövidnek érzékelése is	igen, az alkalmazás sikerességében ÁV: ha egy céges vacsorán szmokingban kell megjelenni, a kölcsönzöből szerzett műszálas szmoking nem számít a legelegánsabbnak NY: ha formális szituációban sokat használsz az /ɔ:/ hangot, a hallgatóság egy része a kellesnél nyelvjárásiabbnak fogja vélni a produkciót
Változásának tempója	viszonylag lassú ÁV: az emberi testen hordott bőr- és szövetdarabok ruhadarabok NY: a <i>látand, jövend, írand</i> stb. jövő idejű alakok a magyarban	viszonylag gyors ÁV: ha plakátokon, magazinokban gyakran látottakhoz hasonló ruhadarabokat viselsz, divatosnak számítasz NY: ha a <i>látand, jövend, írand</i> stb. alakokat használod, beszéded archaikusnak (esetleg komikusnak) hat, DE ha százéves szövegekből idézed ezeket, akkor elfogadottak
Be nem tartásának következése	az adott cselekvés nem valósul meg ÁV: a mozdulatlanul történő vízbe merülés NEM úszás NY: a tagolatlan hangkibocsátás NEM beszéd	a cselekvést szankcionál(hat)ják ÁV: ha NEM megfelelő ritmusban veszel levegőt úszás közben, a tornatanár nem ad az úszásodra jó érdemjegyet NY: ha a főnököddel NEM beszélsz elég artikuláltan, rossz véleményt alakíthat ki rólad

11. táblázat A konstitutív és a restriktív szabályok jellemzői
általános – nem nyelvi – viselkedésben (ÁV) és beszédviselkedésben/nyelvben (NY)

Maladaptív modell	Adaptív modell
<p><i>Ha a nyelvhelyességi szabályok konstitutívakként értelmeződnek, akkor...</i> a nyelvtanban vannak rögzítve, ezért aki nem ismeri e szabályokat, az nem ismeri az adott nyelv nyelvтанát sem (eléggé)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>aki az adott nyelv nyelvтанát nem ismeri (eléggé), az az adott nyelvet sem ismeri (eléggé)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>a nyelv nem (elégséges) ismerete kizárja az illetőt a beszélőközösségből vö. „magyar ember nem mond olyat, hogy...” <i>Az ilyen szemléletű nyelvhelyesség-oktatás célja:</i> a beszélőközösség homogenizálása (az egyregiszterűség terjesztése), „téves beidegződések” felszámolása</p> <p><i>modellje:</i> felcserélő anyanyelv-pedagógia</p>	<p><i>Ha a nyelvhelyességi szabályok restriktívakként (regulatívakként), értelmeződnek, akkor...</i> nem a nyelvtanban vannak rögzítve, hanem egyes nyelvtanok egymáshoz való viszonyát írják le</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>aki egy bizonyos nyelvтанt nem ismer, az – az általa már birtokolt nyelvтанok birtokában – újakat tanulhat meg</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>megteremtődik a folyamatos önfejlesztés és a tudatos nyelvi alkalmazkodás</p> <p><i>Az ilyen szemléletű nyelvhelyesség-oktatás célja:</i> a nyelvhasználat heterogenitásának őrzése, a tudatosan többdimenziójú személyiség fejlesztése, alternatív nyelvтанok tanítása (funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre nevelés)</p> <p><i>modellje:</i> hozzáadó anyanyelv-pedagógia</p>

12. táblázat Szabálytípus-tesztelés és adekvát szabályalkalmazás az anyanyelv-pedagógiában

2.3 A metanyelvi tudás fejlesztésének szükségessége

A vernakuláris mellé újabb regisztert tanítani új nyelvváltozat felépítésével egyenértékű (sokszor a hangtanig terjedően más változatot kell megtanulnia a beszélőnek), ezért e folyamat némiképp az idegennyelv-tanításhoz is hasonlít. Szerencsi (2002: 40) az idegennyelv-oktatással kapcsolatban jegyzi meg: „[a] formális metanyelvi tudás – más szavakkal: a célnyelv formai tulajdonságairól alkotott tudatosult tudás [az eredetiben: *conscious awareness* – Sz. T. P.] – kevésbé számít fontosnak, mint az a képesség, hogy valaki felismerje benne [ti. a célnyelvben] a rendszeres és értelmes mintázatokat. Alderson, Clapham és Steelen [...] kívül még más kutatók is úgy gondolják, hogy a metanyelvi tudás tanítása a tanuló nyelvi jártassága fejlesztésének nem alkalmas eszköze”ⁱ. A szerző máshol (2002: 46) kiemeli, hogy a tudatosult tudásban a tudatosság a koncentráción kívül a rendszerösszefüggések megértését is jelenti. A Pléh (2003) és mások által említett, **az előfeszítettségéből eredő nyelvi elbizonytalanodás éppen azért jöhet létre, mert a figyelmet, összpontosítást nem kíséri felismert rendszeres szabályok alkalmazása.**

A nyelvтан ismerete és a viselkedési helyzetek körének részletezése egyaránt implicit tudás. „Az implicit tudás kölcsönös előfeltételezésekkel jár, amiket közös életvilágunk, s annak kulturális magától értetődőségei tesznek lehetővé” (Somlai

ⁱ A részletet saját fordításomban adtam közre. – Sz. T. P.

1997: 125). A problémát az jelenti, hogy „közös életvilág”-ot feltételez az iskola – valós alap nélkül. A tanárok kedvelik a sommás, jól memorizálható megfogalmazásokat: a restriktív szabályok megfogalmazásakor olyan viselkedérepertoárt és olyan nyelvi hátteret feltételeznek, ami a diákok nagy részénél nincsen meg. A jelentős társadalmi különbségek miatt a viselkedésmódokkal, a társadalmi szerepekkel, a lehetséges regiszterekkel kapcsolatban is explicálni kell – ahogyan pl. a beszélő eredetileg implicit nyelvtani tudása is explicitté tehető nyelvtanítással. A nyelvhelyesség oktatása akkor tudna valóban valamit tenni az esélyegyenlőtlenségek csökkentése terén, ha segítene megértetni a nyelvhelyességi szabályok restriktív jellegét, s ezt a tényt hangsúlyozná és részletesen magyarázná, illusztrálná, ahelyett, hogy ismeretét adottnak tételezné.

3 Vizsgálettervezés

A sikeres tananyagtervezés és módszertani fejlesztés érdekében a záróvizsgálat leghangsúlyosabban a formális és az informális szocializáló közegek hatását, és az e hatásokat befolyásoló faktorokat fogja vizsgálni abból a szempontból, hogy milyen körülmények között alakul ki legkönnyebben adaptív szabályértelmezés. A kutatás kiindulópontja szerint a nyelvhelyességi szabályok konstitutívként értelmezése (maladaptív keret) és restriktívként (regulatívként) értelmezése (adaptív keret) két végpont, s ezen végpontok között **kontinuum mentén helyezhető el a diákok fogalmi rendszere:**

(K++)	(K)	(S)	(R)	(R++)
erősen konstitutív	inkább konstitutív	semleges	inkább restriktív	erősen restriktív

INFORMÁLIS KÖRNYEZET ÉS INFORMÁLIS NYELVI INPUT

- nem, életkor, szocioökonómiai státusz, lakóhely urbanizáltsága
- anyanyelv
- a lakóhelyen beszélt nyelv(ek), kisebbségi nyelv(ek) és megítélésük
- kultúrafogyasztási szokások
- iskolán kívüli nyelvtanulás jellege és intenzitása

↓

EGYÉNI TELJESÍTMÉNY

K++ | K | S | R | R++

- nem önvezérelt nyelvi hibajavítás során szerzett egyéni tapasztalatok
- beszélőközösségekkel és regiszterekkel kapcsolatos attitűdök
- nyelvi hibajavítás szituációfüggően
- grammatikalitás szituációfüggő megítélése

↑

FORMÁLIS ISMERETSZERZÉSI KERET

- az elmúlt két félévben kapott tanulmányi átlag
- az elmúlt félév végén kapott érdemjegy magyar nyelvből
- az iskolában alkalmazott magyar nyelvtankönyv
- az iskolai tananyag alapján összeállított teszt kitöltése során nyújtott teljesítmény eredménye

6. ábra Ismeretszerzési keretek és teljesítmény

Az informális és a formális ismeretszerzési keretek és a mérni tervezett faktorok viszonyát az 1. ábra foglalja össze.

A záróvizsgálat kiinduló hipotézise, hogy **a metanyelvi tudás felépítése legszorosabban a tanuló szocioökonómiai státusával függ össze.** (Minden iskolai teljesítmény alapján véve ettől függ; l. Báthory 1997; Ferge 2003; Bourdieu 2003 és mások megállapításait.) Erre az összefüggésre legújabban egy 2007 őszen végzett, a záróvizsgálatot előkészítő próbakérdezés mutatott rá. A próbakérdezés az Erkel Ferenc Általános Iskolában (Budapest, XIX. kerület; 21 fő, 8. osztályosok) és az ELTE BTK-n (Budapest, 24 másodéves magyar szakos hallgató) zajlott önkitöltős kérdőívekkel. Jelen dolgozat csak a közoktatásban részt vevő mintatagokra: az általános iskolásokra tér ki.

A kérdőív 4. feladatára („Nevezd meg néhány nyelvhelyességi szabályt! Olyat említs, ami hirtelen eszedbe jut. Ismertesd néhány szóban a szabály lényegét és hozz rá példát!”) 9 általános iskolástól érkezett válasz (4 fő saját bevallása szerint nem tudott, 7 fő nem akart válaszolni; egy diák jelöletlenül hagyta ki a feladatot). A 9 fő 18 észrevételt tett. Ezekben a nyelvhelyességi szabályokat helyesírásiakként értelmezték, és e körön belül is több téves választ adtak, mint azt a következő kiragadott példák szemléltetik (a válaszok betűhíven következnek; <> jelek között a diákok nyelvi példái): A <hog> szó előtt mindig vesszőt kell rakni; Hagyomány elve: régi családnevek; A szavak végén az <u, ü> mindig hosszú. Kivéve: <apu, anyu, daru>; Szóelemzés elve <bátyám>; Kiejtés elve <anya> stb. A kérdőív egy másik feladata is azt a benyomást rögzítette, hogy a helyesírást nyelvészeti kérdésnek tartják a diákok, valószínűleg azért, mert a „nyelvhelyesség” kifejezés tartalma ismeretlen volt számukra.

13. Értékelj 1-4-ig terjedő skálán, mennyire helyénvalóak a megnevezett szereplők által mondottak a következő élethelyzetekben! Választásodat indolokd röviden!

A válaszok: 1 = elfogadhatatlan, 2 = kicsit helytelen, de nem muszáj javítani rajta, 3 = elfogadható, 4 = követendő, példászerű. Ha nem szeretnél válaszolni, karikázd be a NV (= nem válaszolok) jelet! Ha nem tudsz válaszolni, a NT (nem tudom a választ) jelet karikázd be!

Történelemórai felelet részlete:

János: Hát a Török Birodalom közigazgatása...

Tanár: Hátal nem kezdünk mondatot. A felelet egyes. Menj a helyedre.

1301	János	1	2	3	4	NT	NV	Tanár	1	2	3	4	NT	NV
------	-------	---	---	---	---	----	----	-------	---	---	---	---	----	----

János:

Tanár:

7. ábra A 2007 őszen végzett próbakérdezés kérdőíve 13. feladatának részlete

Az elemzés során kiderült, hogy a nyelvhasználat funkcionális-szituatív rétegződésének tudása úgy is meglehet a diákok metanyelvi tudásában, hogy a definiáltató 4. kérdésre rossz választ adnak. Ezt mutatja az egyik nyolcadikos néhány válasza. Ő ezt írta a 4-es feladatban: *Egy szónak az első betűje[!] csak a <lyuk> és ragozott alakjainál kezdődik <ly> betűvel.* Tehát a nyelvhelyességgel össze nem függő választ adott. Azonban a 8-as feladat kérdésére („Ha valakit nem javítasz ki,

miért nem javítod ki?") teljesen jól felelt: *Mert nem illendő azt a személyt.* Hasonlóan a 12-es kérdésre („Ha valaki nem javít ki téged, mit gondolsz, miért nem javít ki?") is: *Mert tudja, hogy az abban a helyzetben nem lényeges.* Tudja tehát a nyelvhelyességi szabályok szituációfüggőségét és az illemszabályokhoz való hasonlóságát. Még jobban megerősíti ezt a benyomást a 1301-es sorra (1. a 2. ábrán) adott egyik szöveges indoklása, ami a mintában egyedülállóan a kérdés lényegét érinti: *A <hát> szóval bizonyos esetekben lehet mondatot kezdeni. Ebben a helyzetben nem igazán kell odatenni, de ez nem olyan súlyos hiba.* Ennek a diáknak **mindkét szülője egyetemet végzett, valamint több mint ezer könyvük van otthon.**

Ez az együttállás az osztályban négy diákra jellemző. A 1301-es kérdésre e négy diákból ketten válaszoltak. A másik válaszadó ezt írta: *Ha egyszer-egyszer becsúszik egy <hát>[,] nem olyan vészes.* Ez a választípus az általános iskolásoknál egyáltalán nem tipikus. Jellemzőbb a következő: *Mert <hát>tal nem kezdünk mondatot; tényleg nem kezdünk <hát>tal mondatot; Helytelen a mondat de...; Ha legközelebb figyel, biztos nem rontja el. A legmagasabb szocioökonómiai státussal jellemezhető diákok feltehetően otthoni szocializációjuk során szerzett ismereteiket használták fel, míg a 4. feladat megoldása során aktivizált iskolai ismereteik nem a kérdésre vonatkoztak. A válaszok társadalmi meghatározottságán kívül ez arra is rámutat, hogy a válaszokat összefüggéseikben kell elemezni.*

Bár a formális keretekben megszokott definiáltató feladatok hatékonysága megkérdőjelezhető, lesznek ilyenek a záróvizsgálatban is, mert segítségükkel elő lehet hívni azokat a hamis analógiákat, amelyeket az iskola kínál (ez esetben pl. azt, hogy a nyelvhelyességi szabályok olyanok, mint a helyesírásiak, tehát szabvány-, illetve kódexszerűek).

A kérdőív rávilágított módszertani hiányosságokra is: árulkodó, ha egy feladat olyan nehezen oldható meg, hogy csak két, a legmagasabb szocioökonómiai státussal jellemezhető diák tudja „kitalálni” a kérdező szándékát, és csak e két diák tud adekvát, a kérdező szempontjából teljesen kielégítő választ adni. Ez arra utal, hogy a kérdőívet más teljesítményszintre kell optimalizálni.

3.1 A záróvizsgálat tervezett módszertani elemei

A záróvizsgálat az alap- és a középszintű oktatás (szakközépiskola, gimnázium) diákjai körében fog zajlani önkitöltős kérdőívekkel és tematikus, frontális irányított interjúkkal. Óralátogatások (magyar nyelvi szakórák és más szakórák) is elengedhetetlenek lesznek. A kérdőívek anyagát az interjútervezéshez és -vezetéshez, az adatközlők kiválogatásához felhasználva a tudásstruktúra mélyebb megismerése válhat majd elemelhetővé. A kommunikációs gyakorlat és az explikált metanyelvi tudás ütközéseit az interjúk másodelemzésével lehet majd vizsgálni.

Az önbevallásos adatokból csak az lesz megtudható, hogy a diákok hogyan reflektálnak saját kommunikációs szokásaikra és saját tudásukra. Ez a reflexió azonban igen fontos, mert ha nem is biztos, hogy a saját produkciót döntően befolyásolja, abban fontos szerepe lehet, hogy a beszélő hogyan ítéli meg mások viselkedését, hogyan befolyásolja kommunikációs partnereinek nyelvi viselkedési szokásait.

Az összetettebb kép érdekében szükséges lesz három részvizsgálatot is elvégezni.

(1) Általános iskola 1., 2., 3. osztályába járó diákokkal végzett interjú az iskolarendszer legelején kialakult nézetek szondázására.

(2) Gyakorlótanításukat végző magyar szakos hallgatók próbatanítás előtti, majd ugyanazon hallgatók próbatanítás utáni nézeteinek interjú vizsgálata.

(3) Általános és középiskolai tanárokkal felvett interjúk módszertani elképzeléseikről és a nyelvhelyesség-oktatásra vonatkozó gondolataikról.

Amennyiben a további próbakérdés arra az eredményre vezetne, hogy a feltételezett öt teljesítményszint (K++, K, S, R, R++) mégsem különíthető el biztonsággal a kérdőívek alapján, akkor a kérdőívekben csupán az iskolai anyaggal kapcsolatos feladatok szereplnének, és ezen kérdőívek alapján lehetne kiválasztani interjúbeszélgetésre vagy fókuszcsoportos vizsgálatra az adatközlőket: a kérdőívek tehát szűrőkérdőívekként funkcionálhatnak, miközben segítenének képet kapni az adatközlők formális iskolai környezetének szociális szerkezetéről és az adott osztályban, tanulócsoporthoz tartozó végzett nyelvtanítás szemléletéről és eredményességéről. Korábbi saját vizsgálatok ugyanis arról már tanúskodnak, hogy megfelelő interjúkérdésekkel igen hatékonyan vizsgálható a metanyelvi tudás szerkezete.

4 Összefoglalás

A közoktatás feladata olyan fogalmi keretek kialakítása, amelyek társadalmilag hasznos és eredményes viselkedésmoделlek elsajátítását szolgálják. A tervezett vizsgálat elsősorban azt a kérdést szeretné körüljárni, hogy a közoktatás a nyelvhelyesség-oktatás terén ellátja-e ezt a feladatát, vagy esetleg e téren is csupán a társadalmi egyenlőtlenségek magasabb szintű újratermelésében segítődkezik (mint más iskolai tantárgyak esetében).

Jelen dolgozat csupán egyes elméleti kérdések bemutatására vállalkozhatott. A mérőeszközök véglegesítése a közeljövő feladata.

Irodalom

- Allport, G. W. 1999. *Az előítélet*. Budapest: Osiris.
- Báthory Z. 1997. *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanulásemélet vázlatja*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Bourdieu, P. 2003. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Cs. (szerk.) 41–72.
- Collett, P. 1977. The Rules of Conduct. In: Collett, P. (szerk.) *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Csepeli Gy. (szerk.) 1980. *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Domonkosi Á. 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészet szemléletében. In: Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (szerk.) 141–153.
- Domonkosi Á., Lanstyák I., Posgay I. (szerk.) 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Budapest: Tinta.
- ÉKsz.² = *Magyar értelmező kéziszótár*. Szerk. Pusztai F. Budapest: Akadémiai, 2003.

- Fabó K. 1986. A nyelvhelyességi szabályok jellege. In: Fülei-Szántó E. (szerk.) *Norma – átlag – eltérés*. Pécs, Pécsi Akadémiai Bizottság. 23–32.
- Ferge Zs. 2003. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Cs. (szerk.) 207–231.
- Gombocz Z. 1931. Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* 1–11.
- IdSz. 1976. = Bakos F. (szerk.): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai.
- Kálmán L. 2006. Iskolai nevelés Antal László szellemében. In: B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.), *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 2*. Pécs: Iskolakultúra. 107–115.
- Kálmán L., Molnár C. 2007a. *Nyelvtanítás helyett nyelvi nevelés*. Kutatási beszámoló. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNeveles/prezentacio/070109/fejleszt.es.pdf>.
- Kálmán L., Molnár C. 2007b. *Régi és új „nyelvtan”*. Kutatási beszámoló. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. január 9-én. Elérhető: <http://budling.nytud.hu/~kalman/nyelviNeveles/prezentacio/070109/nyelvtan.pdf>.
- Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai.
- Kiss J. 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 138–51.
- Kiss J. 1998. Helyes és helytelen. *Magyar Nyelv* 257–69.
- Kiss J. 2006. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer F. (szerk.) 517–548.
- Kontra M. 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? *Magyar Nyelvjárások* XLI. 355–358.
- Korom E. 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Meleg Cs. 2003. Előszó. In: Meleg Cs. (szerk.) 11–20.
- Meleg Cs. (szerk.) 2003. *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus.
- Mérei F. 1988². *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Mérei F. 1998². Az utalás lélektana. In: Mérei F.: *Lélektani napló*. Budapest: Osiris. 7–80.
- Nahalka I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Niedzielski, N. A., Preston, D. R. 2000. *Folk Linguistics*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Pléh Cs. 2003. Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra M. (szerk.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris. 256–277.
- Sándor K. 2006. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer F. (szerk.) 958–995.
- Sipos L. 2002. Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra* 9. szám, 80–86.
- Somlai P. 1997. *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- Szabó L. T. 1988. *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető.
- Szabó T. P. 2007a. A beszélő metanyelvi tudásának megismerése az anyanyelvi nevelés és a nyelvművelő tevékenység tervezésében. In: Sinkovics B. (szerk.), *LingDok 6. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 167–188.
- Szabó T. P. 2007b. Szervezet vagy szerkezet? A célcsoport nyelvszemléletének figyelembevétele a nyelvi ismeretterjesztésben. In: Geccsó T., Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelvelmélet és nyelvhasználat*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola–Tinta. 296–303.
- Szabó T. P. 2007c. Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában. In: Váradi T. (szerk.) *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. 171–181. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07>.
- Szabó T. P. 2007d. Fiatalok a nyelv fejlődéséről és fejlesztéséről. *Magyar Nyelv* 461–470.
- Szebenyi P. 1976. *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése az általános iskola 5. osztályától a gimnázium IV. osztályáig*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szebenyi P.–Vass V. 2002. Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó B. (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris. 135–167.

- Szerencsi K. 2002. *The Grammatical Competence of Non-native-speaking and Native-speaking Teachers of English as a Foreign Language in Light of Their Metalinguistic Performance*. Doktori (PhD.) értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Tajfel, H. 1980a. Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: Csepeli Gy. (szerk.) 40–69.
- Tajfel, H. 1980b. Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: Csepeli Gy. (szerk.) 25–39.

Az EU dokumentumok lexikai sajátosságainak vizsgálata és nyelvpedagógiai relevanciája

Trébits Anna

ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola
a.trebits@yahoo.com

Kivonat. A tanulmány célja, hogy feltárja az Európai Unió angol nyelvű dokumentumainak lexikai sajátosságait olyan módon, hogy azok felhasználhatók legyenek az angol szaknyelvoktatásban, illetve beépíthetők legyenek a felsőoktatási intézmények EU és nemzetközi kapcsolatok szakjainak nyelvi tanmenetébe. Egy európai uniós szövegeket tartalmazó, körülbelül 200 000 szavas angol nyelvű korpusz szolgál a kutatásom alapjául. A kutatás eredménye egy olyan szógyűjtemény, amely tartalmazza az ebben a regiszterben előforduló leggyakoribb lexikai elemeket, azok szókapcsolatait valamint a regiszterre jellemző jelentéseit és ilyen módon eligazít az EU dokumentumok szóhasználatában. A tanulmány példákkal illusztrálja, hogyan használhatók fel a korpusz nyelvészeti vizsgálati módszerek az EU angol szaknyelv oktatásában.

1 Bevezetés

Az angol nyelv ma kiemelkedően fontos a nemzetek közötti kommunikációban, és az utóbbi évtizedekben egyre inkább megerősítette a pozícióját, mint *lingua franca* az Európai Unió (EU) tagállamok közötti kommunikációban is (McArthur 2003). Az uniós intézmények angol nyelvhasználatának nyelvpolitikai aspektusaival több tanulmány is foglalkozik (részletes összefoglaló: Truchot 2002). A tanulmányok nagy része arra keresi a választ, hogy milyen okokból és miként vált/válik az angol nyelv egyre fontosabbá nem csupán az EU-intézmények és a tagországok közötti, hanem az intézményeken belüli kommunikációban is.

Az angol nyelv előretörése az angolt idegen vagy második nyelvként tanító nyelvtanárok számára is nagyon fontos, hiszen egyre nagyobb igény mutatkozik az EU-intézményekben és dokumentumaikban használt *EU angol* tanulására az egyes tagállamokban, különös tekintettel azokra, amelyek nyelve nem tartozik a „nagy” nyelvek közé (francia, német). Magyarországon például a közsférában dolgozók idegen nyelvi felkészítése fontos részét képezi a 2011-ben esedékes EU soros elnökségre való felkészülésnek. Ezért a valós nyelvhasználatot tükröző és hatékony oktatási programok és tananyagok kidolgozásának az EU angol mint szaknyelv oktatásában ma különös aktualitása van.

Szaknyelvi tananyag tervezése során az egyik legfontosabb feladat a szókincs összeállítása. Alapvető ugyanis, hogy a szókincs, amelyre a tananyag épül, valóban tükrözze az adott szakterület nyelvhasználati jellemzőit, hiszen így tudja felkészíteni a

nyelvtanulókat azokra a kihívásokra, amelyekkel a munkájuk során találkozni fognak. Az utóbbi években több EU témájú kiadvány is megjelent a magyar könyv piacon (Klaudy és Bart 2003; Lénárt 2004; Jablonkai et al. 2006). Az EU hivatalos honlapja is tartalmaz többnyelvű szöszedeket, amelyek a legfontosabb terminusokat, kifejezéseket tartalmazzák (EU Glossary, EU Jargon, EUABC). A megjelenő kiadványok többsége azonban elsősorban fordítói, fordítási szempontból közelíti meg a témát, két- vagy többnyelvű szöszedeket tartalmaz, vagy fordításos feladatokon keresztül hívja fel a figyelmet a legfontosabbnak tartott szavakra, kifejezésekre, esetleg mondattani jellemzőkre. Ugyanakkor az EU-intézményekkel és dokumentumokkal való hatékony munkát nagymértékben elősegíti, ha a nyelvtanuló a lényeges szaknyelvi lexikai elemek mellett olyan általános nyelvi szavakat, szókapcsolatokat is gyakorolhat, amelyek jellemzően gyakran fordulnak elő az EU-dokumentumokban. Az EU témában érintett nyelvtanulók (diákok, asszisztensek, titkárnők, jogászok, közgazdászok, oktatási szakemberek, stb.) közül nagyon sokan középfokú szinten (B1-B2 szint, Közös Európai Referenciakeret) beszélnek az angol nyelvet (személyes tapasztalat és személyes kommunikáció EU intézmények Humán Erőforrás munkatársaitól). Középfokú nyelvtudás esetén a nyelvtanulóknak mind szaknyelvi mind általános nyelvi fejlesztésre szükségük van ahhoz, hogy megbízható nyelvtudásra tegyenek szert ezen a területen.

Ez a tanulmány egy korpuszalapú kutatás első fázisáról számol be, melynek célja, hogy összeállítsa az EU-dokumentumokban leggyakrabban előforduló lexikai elemeket, és feltárja ezek leggyakoribb szókapcsolatait, nyelvhasználati mintáit. A kutatás nyelvpedagógiai relevanciáját az adja, hogy az eredmények bemutatásánál különös hangsúlyt kapnak az EU angol oktatásában, tananyagában közvetlenül felhasználható korpusznyelvészeti módszerek.

2 A kutatás elméleti háttere

A kutatásom elméleti hátterét három terület adja: az angol szaknyelvi kutatás, a korpusznyelvészeti módszerek alkalmazása a nyelvoktatásban, valamint az angol nyelvnek az uniós intézményekben való használatát kutató nyelvészeti, terminológiai és szövegtani kutatás. A következőkben a kutatásom szempontjából leglényegesebb pontokat vázoló fel a fenti kutatási területekről.

2.1 Angol szaknyelvi oktatás

Az angol szaknyelvi oktatással kapcsolatos kutatások egyik legfontosabb vívmánya, hogy központi kérdésnek tekinti a nyelvtanulók igényeinek részletes felmérését annak érdekében, hogy az adott kurzus tartalma minél jobban illeszkedhessen a nyelvtanulók valós életben végzett kommunikációs feladataihoz (például Dudley-Evans és St John, 1998; Smoak 2003). Az igényfelmérés kérdése sok kutatót foglalkoztat, hiszen komoly szerepe van annak meghatározásában, hogy a nyelv elemei, a nyelvi készségek és kommunikációs feladatok közül melyek kerüljenek kiválasztásra, és

kapjanak nagyobb hangsúlyt egy adott tanterv vagy tananyag összeállítása során (Basturkmen 1998; West 1994).

A szaknyelvi oktatás és a nyelvtanulók nyelvi szintje közötti összefüggéssel kapcsolatban Dudley-Evans és St John (1998) úgy véli, hogy a szaknyelvi programok feltételezik a nyelvtanulók alap- vagy annál magasabb szintű általános nyelvi tudását, és erre építik a kurzus szaknyelvi összetevőit. A szaknyelvi lexikai elemek és készségek már viszonylag alacsony szintű (A2-B1) nyelvtudásnál is beépíthetők a tantervbe (például: orvosi angol esetén a tünetek részletes leírása vagy üzleti angol tanításakor a telefonálással kapcsolatos tudnivalók gyakorlása), de ilyen esetben nehezebb különbséget tenni általános és szakmai nyelvhasználat között. Jelen kutatás eredményei középfokú (B1-B2) szintű kurzus tananyagához járulnak hozzá leghatékonyabban a korpusz szókincs-profil elemzése alapján (lásd később 5.1).

A szaknyelvi oktatás leginkább akkor tud megfelelni a nyelvtanulók igényeinek, ha valóban azt a nyelvet tanítja, ami az adott szakterület sajátja és azokra a készségekre koncentrál, amelyekre az adott területen dolgozóknak szüksége van. A témával foglalkozó kutatók mind arra hívják fel a szaknyelvet oktató tanárok és a tankönyvírók figyelmét, hogy tanulmányozzák azt a szakmai környezetet és kontextust, amelyben a tanítványaik, célközönségük dolgozik, és építsék be a kurzusba a megfigyeléseik eredményeit (Smoak 2003). A szakmai nyelvhasználat körültekintő elemzése alapvető feltétele tehát egy EU szaknyelvi kurzus sikerének.

2.2 Korpusznyelvészeti kutatások az angol szaknyelvoktatásban

A korpuszalapú kutatások jelentősége abban áll, hogy konkrét példákon keresztül a valóságos nyelvhasználat tárható fel a segítségükkel (Biber, Conrad és Reppen 1998). A korpusz különböző szövegek halmaza, amelyet úgy állítanak össze, hogy az adott nyelvi regiszterre jellemző legyen, azaz a levont következtetések valóságosak, megbízhatók, általánosíthatók legyenek az adott nyelvi regiszterre (Kennedy 1998). A korpuszalapú kutatásoknak az általános nyelvi tananyagok összeállításában is nagy jelentősége van, hiszen elkerülhetővé teszik, hogy a tanárok vagy a tankönyvírók nyelvi megérzéseire legyen bízva, hogy milyen szókincsre épüljön a kurzus (például Liu 2003; Gardner és Davies 2007). A szaknyelvoktatásban különösen fontosak a korpuszalapú tanulmányok, hiszen ilyenkor a nyelvtanulók igényei sokkal pontosabban körülírhatók, a nyelvnek általában csak egy adott regiszterre irányulnak, amelyet viszont alaposan, részletesen kell elemezni a tananyag összeállításához.

A szaknyelvi oktatást elősegítendő több természettudományi, műszaki, mérnöki és tudományos angol nyelvű korpusz is létrejött az utóbbi évtizedekben a korpusznyelvészet, a szókincskutatás és a számítástechnika jelentős fejlődésének köszönhetően (részletes összefoglalót lásd: Mudraya 2005; Coxhead 2000). Jelenleg nincs tudomásom olyan korpusz létezéséről, amely az EU szakmai nyelvhasználat oktatásának elősegítésére hoztak volna létre. Az említett korpuszok vizsgálatának eredményeként szöszedetek és ezeken alapuló lexikális szaknyelvi tantervek születtek. Ebben a tanulmányban olyan korpusznyelvészeti módszereket mutatok be, amelyek kiválóan alkalmazhatók az EU angol korpuszban leggyakrabban előforduló szavak és szókapcsolatok elemzésére.

2.3 Az angol nyelv az EU dokumentumaiban

Az EU-tagállamok életében az Unió ma már gyakorlatilag minden téren jelen van, az agrárügyi kérdésektől a kereskedelmen és az egyetemi oktatáson át a rendőrségi együttműködésig mindenre hatással vannak az EU döntései és ajánlásai (Károly 2007). A nyelvtanulás és nyelvtanítás szempontjából ennek két következménye is van: egyrészt az EU-dokumentumok angol nyelvhasználatának tanulmányozása hasznos lehet a legkülönbözőbb területeken tevékenykedő szakemberek számára. Másrészt az EU-intézmények angol nyelvű dokumentumai az EU sokrétű tevékenységének megfelelően gyakran jogi, gazdasági, üzleti, politikai vagy éppen tudományos szövegek nyelvhasználati jellegzetességeit mutatják.

Az EU-intézmények angol nyelvhasználatával kapcsolatos kutatások többsége nyelvpolitikai (Truchot 2002), fordítási (Pym 2000) vagy ehhez kapcsolódóan terminológiai (Fischer 2007) szempontból közelíti meg a kérdést. Így a tanulmányok gyakran olyan kérdésekre keresik a választ mint például: „*Hogyan és miért növekedett meg az angol nyelv fontossága az EU-intézményekben az utóbbi évtizedekben?*”, „*Milyen szövegtani változások észlelhetők az angol nyelvben a EU fordítási gyakorlatának hatására?*”, „*Milyen módon hat az EU a fogalomalkotásra az angol nyelvben?*”. Ezek a kutatások az EU szaknyelvoktatás számára azért fontosak, mert rámutatnak azokra a jelenségekre, amelyeket a tananyagok és tantervek kialakításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni, hiszen eltérést jelentenek a standard általános angol jellemzőihez képest.

A fentiek alapján egyértelmű, hogy az EU angol mint szaknyelv tanítását nagy mértékben elősegítenék az olyan korpuszalapú kutatások, amelyek segítségével részletesen feltérképezhetők a regiszter lexikai, lexiko-grammatikai és szövegtani jellemzői.

3 Kutatási célok

A jelen kutatás eredményeivel az EU angol szaknyelvoktatáshoz szeretnék hozzájárulni. A kutatási célok a következők:

1. Az EU angol korpuszban található leggyakrabban előforduló lexikai elemek (egyszavas funkció szavak vagy önálló jelentésű szavak) feltárása.
2. A leggyakoribb önálló jelentésű szavak szókapcsolatainak, nyelvhasználati mintáinak bemutatása és felhasználása a szaknyelvoktatásban.
3. A leggyakoribb többjelentésű szavak jelentéstani elemzése és ennek jelentősége a korpuszalapú tananyagok összeállításában.

A következőkben először a korpusz építésének legfontosabb szempontjait mutatom be. Ezt a korpusz elemzéséhez használt számítógépes programok ismertetése követi. Végül az eredmények leírása és értelmezése zárja a tanulmányt.

4 Az EU angol korpusz

4.1 A korpusz leírása

A megfelelő méretű, reprezentatív korpusz összeállítása azért lényeges, mert az elemzés során kimutatható eredményeknek a vizsgált szaknyelvi regiszter egészét kell jellemezniük, általánosíthatónak kell lenniük (Biber et al. 1998). Figyelembe véve az EU sokrétű tevékenységét, és az érdekelt nyelvtanuló célközönség szintén sokféle szakmai irányultságát, fontos volt, hogy a korpusz is tükrözze ezt, és lehetőleg egyik szakterület irányába se tolódjon el. A szövegeket tehát úgy kellett kiválogatni, hogy minél szélesebb körben lefedjék az Unió tevékenységi köreit (lásd az 1. táblázatot). Ez lehetőséget ad a nyelvtanulóknak arra, hogy az eredmények segítségével 1) megtudják, hogy a saját szakterületük szakkifejezéseivel az általuk már ismerteken túl még milyen kontextusban találkozhatnak, 2) megtanulják más területek gyakran használt szakkifejezéseit kontextusban, 3) megtanulják azokat az általános nyelvi szavakat, kifejezéseket, amelyek az EU szövegekben a leggyakrabban használatosak.

Az EU angol korpusz valamivel több, mint 200 000 szóból áll. Technikai nehézségek és időhiány miatt a kutatásnak ebben a szakaszában nem volt lehetőség ennél lényegesen nagyobb korpusszal dolgozni. Ugyanakkor a szaknyelvi kutatások gyakran dolgoznak viszonylag kisebb méretű korpuszokkal is, hiszen a szaknyelvi korpuszok mérete gyakran 100 000 – 2 000 000 szó között van. Ennek több oka is van: egyrészt a kisebb korpusz könnyebben kezelhető, így gyorsabb és könnyebb a hozzáférés az adatokhoz. Másrészt ebben az esetben a korpusz a nyelvnek csak egy viszonylag kicsi és igen specifikus részét hivatott megjeleníteni (Mudraya 2005; Kennedy 1998).

A korpusz összeállításánál fontos szempont volt még, hogy a szövegek viszonylag frissek legyenek: a megjelenésük éve 2000 utáni, valamint, hogy szabadon hozzáférhetőek és letölthetőek legyenek az Európai Unió honlapjáról (www.europa.eu). Az EU angol korpusz kisebb részét az Európai Felvételi Iroda (EPSO) mintavizsga tesztjei teszik ki. Azért tartottam fontosnak, hogy ezek az internetről letölthető tesztek bekerüljenek a korpuszba, mert a szövegek hűen tükrözik azt az uniós dokumentumokra jellemző nyelvhasználatot, amelynek ismeretét elvárják az állásokra jelentkezőktől.

SZÖVEG EREDETE	TÉMÁK	KIADÁS ÉVE	SZAVAK SZÁMA
19 tájékoztató kiadvány az EU tevékenységeivel kapcsolatban	művészetek, költségvetés, fogyasztóvédelem, vámpolitika, gazdaság, bővítés, környezetvédelem, külpolitika, globalizáció és kereskedelem, információs társadalom, igazságszolgáltatás, pénzügyek, tudomány és kutatás, közlekedés, utazás, az EU és intézményrendszerének története, közérdekű információk az EU intézmények működéséről	2002-2007	121 149
2006. évi éves jelentés	mezőgazdaság, költségvetés, vámpolitika, gazdaság, oktatás, bővítés, környezetvédelem, globalizáció és kereskedelem, humanitárius segélyek, információs társadalom, igazságszolgáltatás, piac, mobilitás, közlekedés, az egyes intézmények működésének áttekintése, rendőrség	2006	81 979
Európai Felvételi Iroda (EPSO) tesztjei	az EU története, az EU-intézmények működése, érveléses, következtetési, logikai feladatok, könyvvizsgálat, jog	2006	3 629
ÖSSZESEN			206 757

1. táblázat Az EU angol korpusz részletes bemutatása

4.2 A vizsgálódás eszközei

4.2.1 Szókincs profil és gyakoriság program - RANGE (Heatley, Nation és Coxhead 2002)

A program segítségével megvizsgálható a korpusz a benne előforduló lexikai elemek gyakorisága szempontjából, valamint összevethető más korpuszokkal is. A program segítségével a következő eredményekre jutottam:

1) Összeállítottam az EU angol korpuszban leggyakrabban előforduló lexikai elemek listáját, s ezen belül a leggyakoribb önálló jelentésű szavak listáját.

2) Megvizsgáltam, hogy az EU angol korpuszban leggyakrabban előforduló önálló jelentésű szavak hogyan oszlanak meg a brit nemzeti korpusz (BNC) első 3000 leggyakoribb szavának listáin, valamint, hogy melyek azok a lexikai elemek, amelyek az EU angol korpuszban gyakoriak, de nem szerepelnek a BNC listákon.

3) Összevettem az EU angol korpuszt az EU hivatalos weblapján található Euro-Jargon és EU Glossary szójelentések elemeivel.

4) Összehasonlítottam az EU angol korpuszt a Coxhead (2000) nevéhez fűződő angol nyelvű tudományos szójelentéssel (Academic Wordlist, AWL).

4.2.2 WordSmith 2.0 (Scott 1996)

A program segítségével a leggyakoribb önálló jelentésű szavak szókapcsolatai és nyelvhasználati mintái vizsgálhatók. A szövegben előforduló *kulcsszavak* megkeresése mellett a szavak szövegkörnyezetben való megjelenítése *konkordancia listák* segítségével történik. A kulcsszavak olyan szavak egy korpuszban, amelyek szokatlanul gyakran fordulnak elő egy referencia korpuszsal való összehasonlításban. A konkordancia lista egy adott szó előfordulásainak gyűjteménye a korpuszból, amely megmutatja a szót megelőző és követő szavakat, vagyis a szavakat kontextusban mutatja meg, úgy, ahogyan valóban használják őket.

A konkordancia listák segítségével fellelhetők az adott szó szókapcsolatai, illetve használatának jellemzői, szabályai egy adott nyelvi regisztert megjelenítő korpuszban. A konkordancia nagy előnye még a nyelvtanulók és nyelvtanárok számára egyaránt, hogy sok példával szolgál a szó használatára vonatkozóan. A példák azért különösen hasznosak, mert így a nyelvtanuló számára kész nyelvhasználati mintákat mutathatunk, ami elősegíti az idiómák, több szóból álló kifejezések (*formulaic multi-word units*) és a nyelvtani szerkezetek tanulását is (Sinclair 1991).

4.2.3 WordNet 2.0 (Miller 2003)

A kutatásom egyik célja annak vizsgálata, hogy a leggyakrabban előforduló többjelentésű szavak mely jelentései fordulnak elő az EU dokumentumaiban. Ehhez a WordNet program 2.0 verziója nyújtott segítséget. Ez a program egy elektronikus lexikai adatbázis, amely egy adott szóalak különböző jelentéseit különbözteti meg.

5 Eredmények

A kutatási célokban meghatározott pontok alapján ismertetem az EU angol korpusz vizsgálatának eredményeit. Az eredmények bemutatásánál konkrét példák segítségével illusztrálom a szaknyelvoktatásban felhasználható korpusznyelvészeti módszereket.

5.1 A leggyakrabban előforduló lexikai elemek jellemzői

A szókinszprofil és gyakoriság program (Heatley, et al. 2002) megmutatja, hogy a korpusz közel fele olyan szavakból áll, amelyek nem szerepelnek a BNC 3000 leggyakoribb szava között. A középszintű (B1-B2) nyelvtudás körülbelül a leggyakoribb 3000 szó ismeretét jelenti (Közös Európai Referenciakeret leírása szerint), ezért hasonlítottam a korpuszt ehhez a szócsoporthoz. Ugyanakkor a BNC első 3000 szavának listáján nem szereplő szavak közül az első 30 szó, az EU korpuszban az első 300 között volt. Az EU angol korpusz szókinszprofilja is igazolni

látszik, hogy az angol nyelv EU regiszterével érdemes foglalkozni a szaknyelvoktatás szempontjából valamint, hogy az EU angol korpusz kellő mennyiségű nem általános nyelvi elemet tartalmaz. Érdemes megjegyezni, hogy a BNC listán nem szereplő szavak összevetése az EU hivatalos honlapján található szószeredetekkel (EU Glossary, Euro-Jargon) viszonylag kevés átfedést mutat. Ez valószínűleg abból adódhat, hogy ezeknek a weboldalnak a lexikai újdonságok megismertetése a célja és nem törekszenek a szavak felsorolására a teljesség igényével. Általános nyelvi elemeket ezek a szószeredetek nem tartalmaznak.

A szókinccs profil és gyakoriság program segítségével összehasonlíthatam az EU korpusz szókinccsét a Coxhead (2000) nevéhez fűződő angol nyelvű tudományos szószeredettel (Academic Word List, AWL) is. Tekintettel arra, hogy az EU-dokumentumok között gyakran találkozhatunk tanulmányokon alapuló jelentésekkel, úgy gondoltam, hogy nem kevés egyezést találhatok az összevetés során. A 2. táblázatban az EU korpuszban előforduló hús leggyakoribb főnév, ige és melléknév összevetése látható a BNC adataival és az angol nyelv tudományos szószeredetével (Academic Word List, AWL, Coxhead 2000) - az egyezéseket aláhúzással és **vastag** betűvel jelöltem.

FŐNEVEK	IGÉK	MELLÉKNEVEK
EU, union, commission , countries, council, member, states, policy, trade, parliament, community , <u>world</u> , development, information, market, services, cooperation , program, security , action	<u>Be</u> , <u>have</u> , <u>work</u> , adopt, <u>use</u> , support, set, <u>make</u> , help, <u>take</u> , need, <u>do</u> , ensure , provide, improve, aim, promote , become, control, propose	European, <u>new</u> , <u>other</u> , economic , national, common, <u>social</u> , international, public, single, general, political, free, particular, environmental , external , regional , joint, global , sustainable

2. táblázat A leggyakoribb főnevek, igék és melléknévek összevetése a BNC és az AWL adataival

Ahogy a táblázatból kiderül, a EU korpuszban előforduló leggyakoribb önálló jelentésű szavak többségükben eltérnek az általános és a tudományos nyelvű korpuszokban található szavaktól. Mindemellett fontos megjegyezni, hogy a BNC adataival az igék között található a legtöbb egybeesés (a 20 leggyakoribb szóból 7 megegyezik), míg a tudományos szókinccsel (AWL) a főnevek és a melléknévek között található a legtöbb átfedés az EU szaknyelvben (a 20 leggyakoribb szóból 4 illetve 6 egyezés található a főnevek és a melléknévek között).

5.2 A leggyakoribb önálló jelentésű szavak vizsgálata kontextusban

A szavak szövegekben való tanulmányozásának hasznosságát a (szak)nyelvoktatásban több tanulmány is hangsúlyozza (lásd például: Mudraya 2005;

Mishan 2004). A konkordancia listák segítségével feltárhatók a korpuszban található nyelv-specifikus szókapcsolatok, nyelvhasználati minták, amelyek a valódi nyelvhasználatot tükrözik és így a lehető legalkalmasabbak arra, hogy a nyelvtanulókat felvértezzék mindazokkal a nyelvi ismeretekkel, amelyekre a munkájuk során szükségük lehet. Emellett, a konkordancia listák segítségével megtalálhatók azok a szavak is, melyek az adott szaknyelvben különleges jelentéstartalmuk van. A tanárok számára abban nyújtanak segítséget a konkordancia listák, hogy a segítségükkel sok példamondat található, és feladatok, tesztek összeállításához is használhatók. A nyelvtanulók is bevonhatók a keresésbe, elemzésbe, hogy ezzel is közelebb kerüljenek a nyelv különböző érdekes aspektusaihoz.

Az alábbi táblázatban a *have* ige konkordancia listájának egy részlete látható. A teljes lista 568 sorból áll, vagyis összesen ennyiszor szerepel a szó a korpuszban. Az azonban már az alábbi rövidített listából is kiderül, hogy a *have* igének igen sok szókapcsolatával találkozhatunk a korpuszban. A másik fontos információ, amit a lista nyújthat, a *present perfect* igeidő használatára és gyakoriságára vonatkozik, hiszen ennek képzésében a *have* mint nyelvtani segédige szerepel.

1	2 000 acts in force which have been amended are a
2	18. Over 1 million copies have been used by 9 000
3	1993 and five years later have steadily increased, t
4	ce 2000, the EIB and EIF have invested over
5	2007. The EU and Chile have recently concluded t
6	rch and new technologies have a <i>vital role</i> to play in
7	ober national parliaments have sent the Commission
8	ade, balloons and aircraft have been taking measure
9	mmon heritage. What we have , then, is a plural Eur
10	n a user-friendly way, you have access to the latest
11	A wider choice Not only have prices for telecoms s
12	number of elements and have a <i>variable component</i>
13	tical problem — say you have difficulties registering
14	, from autumn 2003, you have <i>free access</i> to a Eur
15	s, the WTO will inevitably have to update its rules.

1. ábra A *have* ige konkordanciájának részlete az EU angol korpuszból

A konkordancia lista segítségével azt is megvizsgálhatjuk, hogy a *have* igéhez kapcsolódó főnevekkel milyen mellénevek állnak. A fenti részlet tanulmányozásával három példát is találhatunk erre (aláhúzással a szókapcsolatok, dőlt betűvel a melléknév van jelölve). Ehhez hasonló vizsgálódásokkal nagyon sok részlet kideríthető az adott nyelvi regiszterről és keresett szavak egymáshoz való kapcsolatáról: például, hogy milyen prepozíciókkal állnak (1. ábra 14. sora: *have access to*), vagy, hogy gerund vagy infinitive követi-e őket a mondatban (1. ábra 13. sora: *have difficulties registering*), hogy csak néhány jellemző példát említsünk a korpuszból. A szókapcsolatokkal kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a nyelvtanulók számára különböző nehézséggel bírhatnak attól függően, mennyire nyelv-specifikusak. Például az előbb említett *have access to* valószínűleg nehezebben elsajátítható magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára, mint a második példaként felsorolt *have difficulties* szókapcsolat. A konkordancia listák nagy előnye továbbá,

hogy az általuk felkínált elemzési lehetőségekkel fellelhetők és tovább vizsgálhatók azok a lexikai elemek, amelyek szintén sok más szókapcsolatban szerepelnek. Így például az *access* főnév további elemzése megmutatja, hogy az legalább tíz különféle melléknévvel szerepel az EU korpuszban (például *free, easy, broadband, public, preferential*), valamint, hogy a *to* prepozícióval használható.

A konkordancia lista kollokáció-kereső funkciója segítségével érdekes nyelvhasználati mintákat is feltárhatunk. Az alábbi táblázatban az EU rövidítés leggyakoribb kollokációit foglaltam össze.

Tőle balra	EU	Tőle jobbra
the		country, countries
all		's
each		has, is

3. táblázat Az EU rövidítés jobb és bal oldali leggyakoribb közvetlen szomszédai

A táblázatból kiolvasható, hogy milyen módon használhatjuk a rövidítést mondatban, például:

- *the EU countries*
- *the EU has...*
- *the EU is...*
- *the EU's....*
- *all EU countries....*
- *each EU country....*

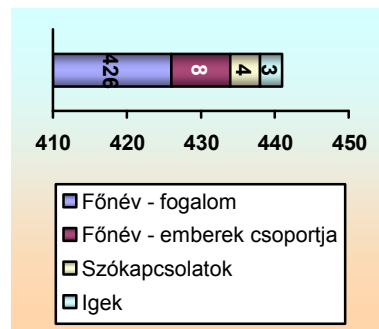
A teljes konkordancia lista segítségével felhívhatjuk a nyelvtanulók figyelmét a rövidítéssel leggyakrabban együttálló igékre, fővekre (a fenti példában: *is/has* és *country/countries*), amelyek értése, anyanyelvi megfelelőjének ismerete fontos lehet (például: *EU treaties, EU membership, EU standards, EU institutions, the EU funds/helps/supports*).

A fenti néhány példák alapján is látható, hogy az EU angol korpuszra jellemző lexikai jellemzők, szintaktikai szerkezetek, nyelvhasználati minták fellelhetők a korpusznyelvészeti módszerek segítségével. Ilyen módon közelebb juthatunk annak megválaszolásához is, hogy milyen elemeket lenne szükséges egy EU angol nyelvi kurzus tematikájába bevonnunk, és a konkrét feladatok összeállításához is ötletet meríthetünk.

5.3 Jelentéstani elemzések

A korpusz-alapú tanulmányok gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy egy adott szóalak előfordulásának gyakorisága nem feltétlenül jelenti, hogy a szónak mindig ugyanazon jelentésével találkozunk a korpuszban. Ugyanakkor korpuszalapú tananyagtervezés esetén valóban nagyon fontos tudnunk, hogy a gyakran előforduló többjelentésű szavak mely jelentéseinek előfordulása jellemzi a vizsgált nyelvi regisztert. Az angolban ez már csak azért is fontos, hiszen egy szóalak gyakran több

szófaj szótári alakja is egyben (pl.: *value*). A következő ábrában a *trade* szóalak jelentéseinek és szófajainak előfordulási arány látható. A *trade* a 17. leggyakoribb önálló jelentésű szó az EU angol korpuszban. Ugyanakkor a *trade* szóalaknak több mint 30 különböző jelentése és szókapcsolata található a *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) egynyelvű angol szótárban, vagyis a szövegeknyezetből függően több jelentése is lehet. A *trade* konkordancia listájának és a WordNet 2.0 (Miller, 2003) adatbázis összevetése alapján készült a 2. ábra.



2. ábra A *trade* szó jelentései az EU angol korpuszban

Mint az ábrából egyértelműen kiderül, a *trade* szó előfordulása döntő többségében (441 előfordulásból 426 esetben) a főnévi *kereskedelem* jelentésére utal, amely nagyon sok szókapcsolatban szerepel a korpuszban. Ilyenek például: *World Trade Organization*, *free trade agreements*, *international trade relations*, *trade policy*, *barriers to trade*, *trade-related*. Az EU-dokumentumokkal foglalkozó nyelvtanulók számára fontos lehet a hasonló szókapcsolatok szövegeknyezetben való használatának ismerete, így ezekre további konkordancia listák alapján készített feladatokkal is érdemes a figyelmüket felhívni. A jelentéstani elemzések fontos kiegészítői a gyakoriság-vizsgálatoknak és a nyelvhasználati minták feltárásának, mert segítenek pontosabb képet alkotni a korpusz lexikai sajátosságairól.

6 Konklúzió

Ebben a tanulmányban az Európai Unió dokumentumaiból összeállított korpusz alapján igyekeztem konkrét példákkal illusztrálni bemutatni, hogy hogyan használhatók a korpusznyelvészet egyes vizsgálati módszerei az EU-dokumentumok lexikai jellemzőinek feltárásában és tanításában. Korpuszalapú tananyagok használata hatalmas helyzeti előnyhöz juttatja a nyelvtanulót, hiszen eleve azt tanulhatja, amivel majd foglalkoznia kell. Az angol nyelvnek EU-kontextusban használt regiszterével elsősorban azért érdemes ilyen módon foglalkozni, mert egyre több nyelvtanulónak van szüksége megbízható, használható nyelvtudásra ezen a területen, mind a közszférában dolgozók, mind a felsőoktatásban tanulók körében. Ez ma különösen

aktuális annak tükrében, hogy a 2004-es EU-csatlakozás és a 2011-ben következő soros elnökség betöltése komoly nyelvi kihívást jelent Magyarország számára.

Jelen tanulmányban az EU korpusz összeállításával kapcsolatos megfontolásokkal foglalkoztam, valamint arra a kérdésre próbáltam választ találni, hogy milyen a korpusz szókinccs profilja, például mennyiben tér el az általános (BNC) és a tudományos (AWL) angol szókinccstől. Az összevetés eredménye alapján egyértelmű, hogy a B1-B2 szintű nyelvtanulók számára valószínűleg nagy kihívást jelenthet az angol nyelvű uniós szakszövegek értelmezése, ezért további vizsgálódásokkal érdemes feltérképezni a korpusz lexikai jellemzőit: szókapcsolatok, nyelvhasználati minták, valamint jelentéstani elemzések segítségével. Ebben a tanulmányban nyelvi példákon keresztül mutattam be, hogy korpusznyelvészeti vizsgálati eszközökkel hogyan tárhatók fel az EU korpusz szókinccsének jellemzői. A bemutatott példák a korpusz leggyakoribb 50 lexikai eleméből kerültek ki. A kutatás eredményei közvetlenül felhasználhatók az EU/Nemzetközi kapcsolatok/Diplomácia szakirányú képzések nyelvi fejlesztő programjának összeállításában.

Egy hatékony EU angol tananyag összeállításához természetesen teljesebb képet kell kapnunk az EU-dokumentumok más fontos nyelvhasználati sajátosságairól is, így a jövőben a vizsgálódásaimat kiegészítem nyelvtani és szövegtani elemzésekkel is. Az EU angol korpusz kibővítése is hozzájárulhat ahhoz, hogy megbízhatóbb képet kapjunk az angol nyelv EU-kontextusban való használatáról.

Irodalom

- Anthony, L. 1997. *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?* Elérhető: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>
- Basturkmen, H. 1998. Refining procedures: A needs analysis project at Kuwait University. *English Teaching Forum*. Vol. 36. No. 4. Elérhető: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p2.htm>
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. 1998. *Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chilton, P., & Schäffner, C. 1997. Discourse and Politics. In: Van Dijk, T.A. (szerk.) *Discourse as Social Interaction*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications. 207-226.
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* Vol. 34. No. 2. 213-238.
- Cullen, R., Kuo, I-C. V. 2007. Spoken Grammar and ELT Course Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly* Vol. 41. No. 2. 361-385.
- Dudley-Evans, T., St John, M. 1998. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer M. 2007. Fordítás(politika) és terminológia az Európai Unióban. In: *A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Vol. 3. MANYE-Szent István Egyetem. Pécs-Gödöllő. 806-811.
- Frankenberg-Garcia, A. 2005. Pedagogical uses of monolingual and parallel concordances. *ELT Journal* Vol. 59. No. 3. 189-198.
- Gardner, D., Davies, M. 2007. Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. *TESOL Quarterly* Vol. 41. No. 2. 339-359.
- Gilmore, A. 2004. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal* Vol. 58. No. 4. 363-374.
- Heatley, A., Nation, I. S. P., Coxhead, A. 2002. Range and Frequency Programs software. Elérhető: http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/Paul_Nation

- Jablonkai, R., Erdei, J., Fekete, É., Homolya, K., Nagy, É. 2006. *Angol Magyar Tematikus Gazdasági Szókincstár*. Budapest: Aula Kiadó.
- Károly K. 2007. *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Klaudy K., Bart I. 2003. *EU-fordítóiskola. Európai uniós szövegek fordítása angolról magyarra*. Budapest: Corvina.
- Kennedy, G. 1998. *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Lénárt, L. 2004. *EU texts. English/Magyar Reader and Workbook. Kétnyelvű olvasmánygyűjtemény feladatokkal*. Budapest: Marconi Kft.
- Liu, D. 2003. The most Frequently Used Spoken American English Idioms: A Corpus Analysis and Its Implications. *TESOL Quarterly* Vol. 37. No. 4. 671-700.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 1995. Longman: Harlow.
- Longman Idioms Dictionary*. 1998. Longman: Harlow.
- Longman Phrasal Verbs Dictionary*. 2000. Pearson Education Limited: Harlow.
- McArthur, T. 2003. World English, Euro-English, Nordic English? *English Today* Vol. 19. No. 1. 54-58.
- Manning, C. D., Schütze, H. 1999. *The Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge, Mass.:The MIT Press. Elérhető: nlp.stanford.edu/fsnlp/promo/colloc.pdf.
- Mishan, F. 2004. Authenticating corpora for language learning: a problem and its solution. *ELT Journal* Vol. 58. 219-227.
- Miller, G. 2003. *WordNet 2.0 Software*. Elérhető: <http://wordnet.princeton.edu/>
- Mudraya, O. 2005. Engineering English: A lexical frequency instructional model. *English for Specific Purposes* Vol. 25. 235-256.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Scott, M. 1996. *Wordsmith 2.0 Lexical analysis tools software*. Oxford: OUP. Elérhető: <http://www.lexically.net/wordsmith/>
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: OUP.
- Smoak, R. 2003. What is English for Specific Purposes? *English Teaching Forum*, Vol. 41. No. 2. Elérhető: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol41/no2>
- Truchot, C. 2002. *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- West, R. 1994. Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching* Vol. 27. No. 1. 1-19.

Angol–magyar főnév + ige szerkezetek és igei párjaik

Vincze Veronika

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola
vinczev@inf.u-szeged.hu

Kivonat. A dolgozat főnév + ige szerkezetek és igei párjaik viszonyát vizsgálja az angol és a magyar nyelvben. A szerkezet és az ige nem mindig bír azonos jellemzőkkel, így nem tekinthetők egymással teljesen egyenértékűnek. Adott nyelven belül lehet különbség a szerkezet és az ige vonzatkeretében, illetve aspektuális és akcióminőség-beli jellemzőikben is eltérhetnek egymástól. A magyar főnév + ige szerkezet angol megfelelője is bírhat más aspektuális tulajdonságokkal, mint a magyar szerkezet. Amennyiben különbség mutatkozik a főnév + ige szerkezet és igei párja között, nem tekinthetők egymás teljes értékű variánsának, pusztán rokon jelentésű, hasonló tőből származó egységeknek.

1 Bevezetés

Dolgozatomban pusztán főnév + ige komplexumok egy altípusának, a funkciói- és szerkezeteknek, illetve félig kompozicionális szerkezeteknek (az elnevezéssel kapcsolatban l. Langer 2004, illetve Vincze megjelenés alatt) és igei párjaiknak viszonyát vizsgálom a magyar és az angol nyelvben. A szerkezetnek legtöbb esetben létezik a főnévi komponenssel azonos tőből származó (ígeközös, illetve ígeközös nélküli) igei párja, például: *esküt tesz – megesküszik, döntést hoz – dönt, to have a walk – to walk* 'sétát tesz – sétál', *to make an offer – to offer* 'ajánlatot tesz – ajánl'. A szerkezet és az ige azonban nem minden esetben bír azonos jellemzőkkel, így nem mindig tekinthetők egymással egyenértékűnek. Dolgozatomban két kérdésre keresem a választ:

(1) Mennyire feleltethetők meg egymásnak a szerkezetek és az igei variánsok egy nyelven belül?

(2) Mennyire feleltethető meg egy-egy magyar szerkezet, illetve igei variáns az angol párjának?

Ennek megfelelően dolgozatom felépítése a következő. Elsőként röviden bemutatom a vizsgálat alapjául szolgáló korpuszt, majd a félig kompozicionális szerkezetek és igei megfelelőik viszonyát mutatom be. Ezután a félig kompozicionális szerkezetek és igei párjaik közti lehetséges szintaktikai alternációkat elemzem mind angol, mind magyar nyelvű példákon keresztül, illetve a szerkezetek és igei párjaik közti aspektuális és akcióminőség-beli eltérésekre összpontosítok. A nyelven belüli eltérések részletes bemutatását a nyelvek közti különbségek bemutatása követi, vagyis azokat az eseteket vizsgálom, amikor az angol és a magyar félig kompozicionális szerkezet valamilyen okból nem feleltethető meg egymásnak. Végül kutatásom elért eredményeit összefoglalom.

2 A vizsgálat alapjául szolgáló korpusz

A korábbi kutatások nagy része (többek között Dobos 1991, 2001, B. Kovács 1999, 2000) a jogi szaknyelvben előforduló főnév + ige szerkezeteket vizsgálja. Jelen vizsgálat azonban nem csak kizárólag jogi szaknyelvben előforduló félig kompozicionális szerkezetekre és igei variánsaikra terjed ki. Ugyan a vizsgált korpuszban találunk jogi szövegekből származó példákat is, konkrétan a Szeged Korpusz jogi szövegeiből származó főnév + ige szerkezeteket (vö. Vincze 2007a), azonban a *Nyelvművelő kéziszótár*ból (Grétsy és Kemény 1996) merített példák is szerepelnek az adatbázisban.

A források kiválasztásánál egyrészt fontos szempont volt, hogy a vizsgált szerkezetek lehetőleg ne térjenek el nagy mértékben a szakirodalomban eddig elemzett korpuszoktól, így jelen vizsgálat eredményei könnyen összevethetők a korábbi kutatások hozadékával, ezért található a jelen korpuszban jogi szövegekből származó szerkezetek. Másrészt a “terjengős kifejezéseket”, azaz a félig kompozicionális szerkezeteket a *Nyelvművelő kéziszótár* helytelennek minősíti, használatukat pedig kerülendőnek tartja: „a terjengős kifejezések többnyire szükségtelenül hivataloskodnak; [...] köntörfalaznak, fontoskodnak. Gyakori használatuk gondolati önállótanságra, sablonosságra, olykor a személyes felelősségvállalás kerülésére vall [...] mivel általában pontatlanok, őszintétlenek, rombolják a bizalmat a nyelvi érintkezésben is” (Grétsy és Kemény 1996: 571). Mivel jelen dolgozat egyik célja, hogy megvizsgálja, alátámasztható-e nyelvi adatokkal a fenti vélemény, célszerűnek tűnik a kéziszótár saját példáit részleteiben is megvizsgálni. Az így összegyűjtött adatbázis összesen körülbelül 200 szerkezetet és ezek igei párját, illetve mind a szerkezetek, mind az igeik angol megfelelőit tartalmazza: a magyar adatok tehát korpuszból származnak, míg az angol példák a magyar példák fordításai.

A magyar példák angol megfelelőinek keresésének kapcsán felmerült néhány probléma. Először is előfordult néhány olyan eset, amikor a magyar félig kompozicionális szerkezetnek az angolban pusztán egy ige felelt meg, vagyis a magyar szerkezethez nem volt lehetséges angol szerkezetet rendelni. Tipikus példák a következők: *perbe fog – to sue*, *tervbe vesz – to plan*, *jegyzékbe vesz – to register*, *igényt tart – to claim*... Ezekben az esetekben csak a magyar szerkezet és igei variáns viszonyát vizsgáltam, az adatbázis angol részében a példa nem szerepelt. Ezen túl két további eltérésre is fény derült, nevezetesen, hogy egyes esetekben különbség mutatkozik az angol és magyar névelőhasználat, illetve többes számba tétel kapcsán. Míg a magyarban a félig kompozicionális szerkezetek főnévi komponense legtöbbször nem rendelkezik névelővel, és egyes számban szerepel, azaz egy puszta köznévi és egy ige alkotja a szerkezetet, addig az angolban nem ez a helyzet. A főnévi komponens előtt gyakran szerepel névelő, illetve állhat többes számban is, amint a példák is mutatják: *szemmel tart – to keep **an** eye on* (szó szerint: 'egy szemet tart vmin'), *szünetet tart – to have **a** break* (szó szerint: 'egy szünetet birtokol'), illetve *áldozatot hoz – to make **sacrifices*** (szó szerint: 'áldozatokat tesz'), *kezet ráz – to **shake** hands* (szó szerint: 'kezeket ráz')...E formai eltérésektől természetesen eltekintve az adatbázisban a magyar és az angol szerkezetek egymás ekvivalensként szerepelnek.

3 A főnév + ige szerkezetek és az igék viszonya

A főnév + ige szerkezetek legtöbbször megfeleltethető egy (a főnévi komponenssel azonos tőből származó) igei variáns, például *döntést hoz – dönt, letartóztatást fogyanatosít – letartóztat, felelősséget vállal – felel vmiért*, illetve az angolban *to take into consideration – to consider* 'figyelembe vesz', *to make a decision – to decide* 'döntést hoz – dönt', *to give an answer – to answer* 'választ ad – válaszol' stb. Emiatt a köztük levő viszony varianciaként fogható fel, nem pedig szinonímiaként (vö. Lőrincz 2004), hiszen míg a variánsok alakilag hasonlítanak egymásra, addig a szinonimák formailag teljesen különböznek. Időnként azonban nincs morfológiai kapcsolat a szerkezet és a neki jelentésében megfelelő ige között, például *nyilvánosságra hoz – kihirdet*, ez esetben szinonimákról beszélhetünk.

Részben a megfeleltethetőség volt annak az oka, hogy a nyelvújítók sokáig kárhoztatták a főnév + ige szerkezeteket, helytelennek, kerülendőnek tartották őket (Dobos 2001, B. Kovács 1999, 2000, illetve Grétsy és Kemény 1996). Bizonyos esetekben valóban helytálló ez a vélemény, hiszen a *??bevásárlást eszközöl* nyelvhasználati és stilisztikai szempontból kifogásolható, nem szokványos szókapcsolat, helyette a *bevásárol* igei variáns az elfogadott forma. Lehetnek azonban olyan példák, amikor csak a főnév + ige szerkezet fogadható el. Egyrészt nem minden szerkezetnek van igei megfelelője: például a **házkatat* forma nem létezik, csak a *házkatatást tart* formula használatos a magyarban (Dobos 2001), az angolban pedig a *to give way* 'elsőbbiséget ad' mellett vagy helyett nem létezik **waygive*. Másrészt a mondat szintaktikai szerkezete is fontos: ha a főnévi komponensnek bővítménye van, ezt legtöbbször nem válthatjuk ki az igei variáns mellett egy határozóval, például: *három nagyon jó tanácsot adott – *háromszor nagyon jól tanácsolt* (B. Kovács 1999), illetve *to give useful advice – *to advise usefully* 'hasznos tanácsot ad' – 'hasznosan tanácsol'. Harmadrészt bizonyos esetekben a főnévi komponensből képzett igék jelentése más, mint a főnév + ige szerkezeté, éppen ezért nem is feleltethetők meg egymásnak. Például a *kéz* főnevet tartalmazó szerkezetek (*kézbe vesz, kézbe ad, kézben tart* stb.) egyike sem azonos jelentésű a *kéz* főnévből származó igék valamelyikével (*kezel, kezezel*), illetve az angolban a *to give a present* jelentése 'ajándékot ad', míg a főnévi komponenssel homonim *to present* ige jelentése 'előad'. E dolgozatban azonban csak olyan főnév + ige szerkezetekkel és igei megfelelőikkel foglalkozom, amelyek között létezik morfológiai kapcsolat, és jelentésük is hasonló.

4 Eltérések a főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik között

4.1 A főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik közti szintaktikai alternációk

A szintaktikai alternáció, más néven vonzatkeret-alternáció régóta vizsgált probléma a nyelvészetben, különösen az angol nyelvre végeztek részletes vizsgálatokat (l. például Fillmore 1968, 1977, Levin 1993, Beavers 2006). A szintaktikai alternációt Kiefer (2000: 232) nyomán a következőképpen határozhatjuk meg: ha egy adott igével lehetséges az A szintaktikai szerkezetű mondat, akkor a B szintaktikai szerkezetű

mondat is lehetséges ugyanazzal a hangalakú igével. (2)-ben megjelenik egy instrumentalis esetben álló főnév is a változatlan alakú ige mellett.

- (1) Béla bölintott.
- (2) Béla bölintott a fejével.

Ha nem ragaszkodunk ahhoz, hogy a két mondatban szereplő ige azonos hangalakú legyen, viszont elvárjuk, hogy legyen köztük morfológiai kapcsolat, akkor tágabb értelemben beszélhetünk szintaktikai alternációról. Erre az esetre látunk példát (3)-(4) alatt:

- (3) Péter szénát rak a szekérre.
- (4) Péter megrakja a szekeret szénával.

A (3)-ban még tárgyasetben levő főnév (4)-ben instrumentalis esetben szerepel, a sublatus esetű főnév pedig tárgyasetet kap az igekötős ige mellett.

A főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik esetén is meg lehet vizsgálni, milyen vonzatkeretbeli változásokkal jár együtt az egyik vagy a másik változat használata. Egy, a jogi szaknyelvben előforduló félig kompozicionális szerkezetek igével való helyettesíthetőségét és a helyettesítéssel járó vonzatkeret-változásokat vizsgáló kutatás (B. Kovács 1999) eredményeit is felhasználva három fő csoportba soroltam a főnév + ige szerkezeteket és igei variánsaik a vonzatkeret-változás szempontjából (az eredmények részletes bemutatásáról l. Vincze 2007b). Az első csoportba azok a szerkezetek és igék tartoznak, ahol a szerkezet helyettesíthető igei variánssal a vonzatstruktúra megváltozása nélkül. Magyar nyelvű példák: *döntést hoz vmiről – dönt vmiről, fürdőt vesz – fürdik, perbe fog vkit – beperel vkit...*, illetve ide tartozó angol esetek: *to draw breathe – to breathe* 'levegőt vesz – lélegzik', *to make a decision on – to decide on* 'döntést hoz vmiről – dönt vmiről'...A második csoportot olyan főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik alkotják, ahol is a szerkezet helyettesíthető igei variánssal, ám ennek a vonzatkeret megváltozása az ára. Ennek a csoportnak két alcsoportja létezik: először, a vonzatok száma és minősége megegyezik a szerkezet és az ige esetén, esetragjuk (illetve az angolban prepozíciójuk) azonban eltérhet. Példák a magyarban: *bosszút áll vkin vmiért – megbosszul vkin vmit, parancsot ad vkinek vmire – megparancsol vkinek vmit...* Angol példák: *to take notice of sg – to notice sg* 'tudomásul vesz vmit', *to put one's trust in sy – to trust sy* 'bizalmát helyezi vkibe – megbízik vkiben'...Másodsor, előfordulhat, hogy a vonzatok száma és/vagy minősége eltér a szerkezet és az igei variáns esetében. A magyarban például az *ajándékot ad vkinek* főnév + ige szerkezet nem fejezi ki az ajándék mibenlétét, az *ajándékoz vmit vkinek* igei variáns mellett viszont szerepelhet az ajándék maga. Hasonlóképpen a *tanácsot ad vkinek – tanácsol vmit vkinek* párosnál az igei variáns kötelezően kifejezi a tanács tartalmát is, míg a szerkezetből ez nem derül ki. Az angolban a *to make a payment – to pay sg* 'kifizet (vmit)' párból csak az igei variáns fejezi ki azt, hogy mi is lesz kifizetve, míg a *to lay a charge on sy – to charge sy with sg* 'vádval illet vkit – megvádol vkit vmivel' példában a vád pontos tartalma szintén csak az igei variáns mellett jelenhet meg. Harmadszor, vannak olyan esetek is, amikor a főnév + ige szerkezet nem helyettesíthető igei variánssal, még a vonzatkeret átalakítása révén sem. Ide sorolható példák: a magyarban a *házkutatást*

tart mellett nincs **házkutat*, illetve az angol *to give way* 'elsőbbiséget ad' szerkezetnek nem létezik igei párja (**waygive* 'elsőbbiségezik').

A csoportosítást az alábbi táblázat foglalja össze:

Csoport	Jellemző	Példák	
		magyar	angol
1.	a szerkezet helyettesíthető igei variánssal a vonzatstruktúra megváltozása nélkül	<i>döntést hoz vmiről</i> – <i>dönt vmiről</i>	<i>to draw breathe</i> – <i>to breathe</i>
2. a)	a szerkezet helyettesíthető igei variánssal, de a vonzatok esetragja, illetve prepozíciója megváltozik	<i>bosszút áll vkin</i> <i>vmiért</i> – <i>megbosszul vkin</i> <i>vmit</i>	<i>to take notice of sg</i> – <i>to notice sg</i>
2. b)	új (kötelező) vonzatok jelennek meg az igei variáns mellett	<i>tanácsot ad vkinek</i> – <i>tanácsol vmit</i> <i>vkinek</i>	<i>to lay a charge on</i> <i>sy</i> – <i>to charge sy</i> <i>with sg</i>
3.	a szerkezet nem helyettesíthető igei variánssal	<i>házkutatást tart</i>	<i>to give way</i>

Ha a jelentés azonosságát tekintjük, akkor teljes szinonímiáról csak az első, és a második pont első alpontja esetében beszélhetünk: ezekben az esetekben ugyanis az argumentumok száma és minősége megegyezik a szerkezet és az ige esetén, míg a második alpont esetében eltérések mutatkoznak a kifejezhető argumentumok számában, illetve minőségében, ami maga után von bizonyos jelentésbeli különbségeket is. A harmadik esetben pedig nem is helyettesíthető a szerkezet igével, így a jelentés azonosságának kérdése fel sem merülhet.

Ha az angol és a magyar szerkezeteket vetjük össze egymással, akkor találhatunk olyan eseteket is, amikor más-más vonzatokkal rendelkeznek az egymásnak megfelelő szerkezetek az angol és a magyar nyelvben: például a *választ ad vkinek vmire* szerkezet a magyarban két vonzattal bír, míg angol megfelelője, a *to give an answer for sg* pusztán egyvel. Ugyanígy a *példát mutat vkinek vmiben* szerkezetben jelen van a példa tárgya (*vmiben*), míg az angolban a *to set an example for sy* szerkezet ezt nem fejezi ki.

4.2 Aspektuális és akcióminőség-beli különbségek

A főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik egymással való helyettesíthetőségének vizsgálata során figyelembe kell venni az is, hogy mennyire azonosak a szemantikai jegyeik. A főnév + ige szerkezetek ugyanis egyéb differenciáló jelentéskomponensekkel is rendelkezhetnek, így több információt közölnek a cselekvésről, mint igei párjaik (Dobos 2001). Így például aspektus-, illetve akcióminőség-beli különbségek lehetnek köztük: ennek legfőbb indikátora a különféle időhatározókkal való előfordulás (vö. Kiefer 2000, 2006).

Az adatbázisban levő példák alapján úgy tűnik, hogy aspektus-, illetve akcióminőség-beli különbségek szempontjából két csoportba sorolhatók a főnév + ige szerkezetek és igei variánsok alkotta párok (vö. Vincze 2007b): (1) a szerkezet

inchoatív akcióminőséggel rendelkezik; és (2) az igei variáns iteratív akcióminőséggel bír. Vizsgáljuk meg először az első csoportot a következő példákon keresztül!

- (5) Az élelmiszeripari cég csak három hónapig forgalmazza legújabb termékét.
- (6) *Az élelmiszeripari cég csak három hónapig hozza forgalomba legújabb termékét.
- (7) Az élelmiszeripari cég csak három nap múlva hozza forgalomba legújabb termékét.
- (8) *Az élelmiszeripari cég csak három nap múlva forgalmazza legújabb termékét.

A példák alapján látszik, hogy a főnév + ige szerkezet mellett csak időpontra utaló időhatározó (*három nap múlva*) szerepelhet, az igei variánssal azonban ez a típusú időhatározó nem kompatibilis. Ezzel ellentétben csak az igei variáns fordulhat elő hosszabb időtartamra utaló időhatározóval (*három hónapig*). Úgy tűnik, az igei variáns képes hosszabb folyamatra is utalni, míg a főnév + ige szerkezet pillanatnyi cselekvést, a cselekvés elkezdését fejezi ki, azaz inchoatív akcióminőséggel rendelkezik (vö. Kiefer 2003: 293, 2006: 169-170). Ebbe a csoportba a következő főnév + ige szerkezetek tartoznak:

- (9) *kezelésbe vesz, nyilvántartásba vesz, forgalomba hoz, figyelembe vesz, gyanúba hoz / fog, vizsgálat alá vesz, iskolába ad, perbe fog ...*

A fenti szerkezetek igei variánsai az alábbiakban vannak feltüntetve:

- (10) *kezel, nyilvántart, forgalmaz, figyel, gyanúsít / gyanakszik, vizsgál, iskoláztat, perel ...*

Bizonyos morfológiai eszközökkel azonban elérhető, hogy a főnév + ige szerkezet és az igei variáns azonos aspektussal, illetve akcióminőséggel rendelkezzen, például megjelenhet igeekötő is az igei variánsban (vö. Kiefer 2000, 2006):

- (11) A gazda perbe fogta a szomszédját szeptember utolsó napján, mert az birtokháborítást követett el.
- (12) *A gazda perelte a szomszédját szeptember utolsó napján, mert az birtokháborítást követett el.
- (13) A gazda beperelte a szomszédját szeptember utolsó napján, mert az birtokháborítást követett el.

Ahogy láttuk, a főnév + ige szerkezet inchoatív akcióminőséggel rendelkezik. Az igeekötő nélküli igei variáns (*perel*) nem fordulhat elő ugyanazzal az időhatározóval (semleges mondatként), vagyis nem inchoatív. A *bepere*l igeekötős ige azonban minden további nélkül szerepelhet az időpontra utaló határozó mellett, és a cselekvés időintervallumának baloldali kezdőpontját – a perelési esemény kezdetét – jelöli, így szintén inchoatív (Kiefer 2006: 169-170). Néhány példa erre a típusra:

- (14) *meggyanúsít, beiskoláz, beperel...*

A csoport szerkezeteiben tipikusan a *vesz*, *hoz*, *fog* igék fordulnak elő. Úgy tűnik, ezek inherensen hordozzák az inchoatív akcióminőséget. Az állítás mellett szóló érv az is, hogy a szóban forgó igék szótári (ÉKsz.) definíciói is tartalmazzák a *kezd* jelentéselemet:

- (15) *vesz*: használni **kezd**, a megnevezett változás **megkezdődik** (ÉKsz. 1488-89)
- (16) *fog*: **belekezd** vmibe (ÉKsz. 415)

A második csoportba sorolható főnév + ige szerkezetek egyszeri cselekvést írnak le, míg az igei variánsok ismétlődést fejeznek ki, iteratív akcióminőséggel rendelkeznek. Nézzük meg a következő példákat!

- (17) Véleményét órákig hangoztatta.
- (18) *Véleményének órákig hangot adott.
- (19) Délután 3-tól 5-ig pofozta a fiát.
- (20) *Délután 3-tól 5-ig pofont adott a fiának.

A példákból kiviláglik, hogy az időtartamra utaló (duratív) időhatározók (*órákig*, *délután 3-tól 5-ig*) csak az igei variánsokkal szerepelhetnek együtt, a főnév + ige szerkezetekkel nem. Az igei variánsokat tartalmazó mondatok órákon át, többé-kevésbé rendszeresen ismétlődő hangoztatás-, illetve pofozáseseményt fejeznek ki, azaz iteratív akcióminőséggel rendelkeznek (Kiefer 2006: 150-162). Ezzel szemben a főnév + ige szerkezetek ezt a jelentéskomponenst nem tartalmazzák. Ide tartozó szerkezetek:

- (21) *kivételt tesz, pofont ad, hangot ad, verést ad...*

A szerkezetek igei variánsai a következők:

- (22) *kivételez, pofoz, hangoztat, ver ...*

Az igeikötő megjelenése ebben a csoportban is azzal jár, hogy a szerkezet és az igeikötős ige ugyanolyan aspektussal, illetve akcióminőséggel bír. Néhány igeikötős ige:

- (23) *megpofoz / felpofoz, megver ...*

A magyar nyelvű szerkezeteket és igei párjaikat az aspektus-, illetve akcióminőség-beli változások szempontjából két nagyobb csoportba sorolhatjuk: vagy a szerkezet hordoz inchoatív akcióminőséget, vagy az igei variáns rendelkezik iteratív jelentéssel. Az angol nyelvben azonban az aspektus és akcióminőség kifejezésének lehetőségei mások, mint a magyarban: az angolban nincs morfológiailag kifejezhető akcióminőség (Kiefer 2006: 186–7), illetve például a progresszív aspektus morfológiai eszközzel (*be* + gerund) fejezhető ki, és szerepelhet önállóan, azaz időhatározó vagy mellékmondat nélkül is (Kiefer 2006: 102, 2000: 289, Freed 1979).

Az angolban az aspektus tehát elsősorban mondatszintű kategória, és nem lexikálisan rögzített (Verkuyll 1972): a progresszív és perfektív (befejezett) aspektus különféle összetett igealakok segítségével jön létre a mondatban, ráadásul együtt is előfordulhatnak: a Progressive vagy Continuous alakok progresszív aspektust, a Perfect alakok befejezett aspektust hordoznak, a Perfect Progressive alakokban pedig mindkét szemlélet jelen van. Mivel elvben bármilyen ige vagy igei szerkezet állhat bármilyen alakban (néhány kivételtől eltekintve), emiatt jóval ritkábban fordulhat elő aspektuális különbség a főnév + ige szerkezet és igei variánsa között. A vizsgált szerkezetek és igei párjaik között azonban akcióminőség-beli különbségre akadt példa:

- (24) The company put this product into circulation two days ago.
- (25) *The company circulated this product two days ago.
- (26) The company circulated this product for two months.
- (27) *The company put this product into circulation for two months.

Az adott időpontra utaló időhatározó (*two days ago* 'két nappal ezelőtt') mellett csak a főnév + ige szerkezet fordulhat elő, míg az igei variáns csak a duratív időhatározóval szerepelhet (*for two months* 'két hónapra'). Ahogy azt már láttuk a magyar nyelvű példánál, a szerkezet adott pillanatra, a cselekvés kezdetére utal, míg az igei variáns hosszabb folyamatot fejez ki: a szerkezet ebben az esetben is inchoatív, míg az igei variáns nem hordozza ezt a jelentést.

Arra is akadt ritka példa, hogy iteratív akcióminőséget hordoz az igei variáns, mégpedig a *to give priority – to prioritize* páros esetében:

- (28) The teacher gave Joe priority several times during the schoolyear.
- (29) ? The teacher prioritized Joe several times during the schoolyear.

Az iteratív akcióminőséget hordozó igei variáns többé-kevésbé rendszeresen ismétlődő cselekvést ír le, így jelentésében benne van a rendszeresség, ezért kevésbé fér össze a *several times* 'néhányszor' időmódosítóval. Úgy tűnik azonban, a szerkezet szerepelhet ezzel az időmódosítóval, így lexikális jelentésében nem dominál az iteratív akcióminőség.

Az angol és magyar nyelvű példákat összehasonlítva a következőket állapíthatjuk meg. Mindkét nyelvben előfordul az, hogy a szerkezet és az ige nem feleltethető meg egymásnak akcióminőség-beli különbségek miatt, noha a magyarban ez jóval gyakoribb jelenség, mint az angolban – az adatbázis példái alapján legalábbis. Mindkét nyelvben vannak továbbá inherensen inchoatív, illetve egyszeri cselekvést leíró szerkezetek.

Bizonyos esetekben azonban nem feleltethető meg egymásnak az angol és a magyar szerkezet teljes mértékben. Mint már láttuk, az angol és a magyar aspektusjelölés eltérő abban a tekintetben, hogy az aspektus az angolban nagyrészt morfológiailag fejeződik ki (Kiefer 2006, Verkuyll 1972). Szótári információkból kiindulva a *to take revenge* és a *bossút áll*, illetve a *to take into consideration* és a *figyelembe vesz* szerkezetek egyenértékűek, használatuk azonban mégis eltérő, ahogy az alábbi példamondatokból kiderül:

- (30) The chairman was taking all the suggestions into consideration when deciding on the new budget.
- (31) *Az elnök éppen figyelembe vett minden javaslatot, amikor az új költségvetésről döntött.
- (32) She was taking revenge on her ex-boyfriend in those days.
- (33) ?? Azokban a napokban éppen bosszút állt a volt barátján.

Mindegyik mondat progresszív aspektussal rendelkezik: az angolban az igealak, a magyarban pedig az *éppen* határozó és a szórend hordozza ezt az információt. A magyar progresszív alakok azonban erősen megkérdőjelezhetőek az angolokkal ellentétben, vagyis nem tekinthetők egymás teljes értékű megfelelőjének az aspektusbeli különbségek miatt.

A nyelven belüli és nyelvek közti összevetésből arra derült fény, hogy bizonyos esetekben eltérés van a szerkezet és az igei variáns között (nyelven belül), illetve két szerkezet nem feleltethető meg egymásnak egy az egyben (nyelvek között). A különbségek lexikai függvények segítségével formalizálhatók (Mel'čuk et al. 1995). A lexikai függvények olyan absztrakt szemantikai viszonyok, melyek lexémák közti jelentésviszonyokat kódolnak. Például az inchoatív akcióminőséget az **Incep** kezdetre utaló lexikai függvény segítségével is ki lehet fejezni:

CausIncepLabor₁₂ (*circulation*) = put into [~]

CausIncepLabreal₁₂ (*forgalom*) = [-ba] hoz

A *put* és az *into circulation* között levő szemantikai viszony formális leírásában szerepel az **Incep** elem, ugyanígy a *forgalomba* és a *hoz* között levő viszony leírásában is, a két szerkezet viselkedése így nem mutat eltérést.

Amikor azonban másképpen viselkedik az angol és a magyar szerkezet, ott különbség mutatkozik az alkalmazott lexikai függvényben is:

IncepLabor₁₂ (*figyelem*) = [-be] vesz

Labor₁₂ (*consideration*) = take into [~]

Az angol oldalon hiányzik a kezdetre utaló elem, míg a magyarban jelen van. Az angol kifejezésben tehát nincs akcióminőségre utaló elem, ezért adott esetben kapcsolódhat hozzá kívülről aspektus: ez jelen esetben morfológiai eszközökkel valósul meg.

Egy másik példa:

Real₁ (*bosszú*) = [-t] áll

Real₁ (*revenge*) = take [~]

A **Real** típusú lexikai függvények valaminek a beteljesítését, bizonyos követelményeknek való megfelelés jelentését hordozzák magukban (Mel'čuk et al. 1995: 141), így a perfektív aspektus megfelelőjének tekinthetők. Mivel a magyar szerkezet már inherensen hordoz aspektust, illetve akcióminőséget mind a *figyelembe vesz*, mind a *bosszút áll* esetén, továbbá a magyarban a perfektív és a progresszív aspektus összeférhetetlen, kívülről nem kapcsolódhat már újabb aspektuális, illetve

akcióminőségre utaló elem. Ugyan utóbbi példában az angolban is jelen van a perfektív aspektus, mégis feltételezzük, hogy az angolban a progresszív és a perfektív aspektus összekapcsolódhat, ahogy azt már korábban láttuk. Ez a feltevés a lexikai függvények segítségével látványosan bemutatható – a **Cont** lexikai függvény a folyamatosságot (progresszivitást) jelöli (Mel'čuk et al. 1995: 142):

ContLabor₁₂ (*consideration*) = *be taking into* [~]
ContReal₁ (*revenge*) = *be taking* [~]

A magyarban az angollal szemben az aspektuális természetű lexikai függvények – amilyen a **Cont** és az **Incep** is – nem kapcsolódhatnak össze a **Real** típusú perfektivitást jelölő függvényekkel. A két nyelv igei szerkezeteiben tehát más módon jelenik meg az aspektus az eltérő szemléletből adódóan: az angolban összefér a progresszív és a perfektív aspektus, míg a magyarban nem.

5 Összegzés

Dolgozatomban magyar és angol főnév + ige szerkezeteket vettem össze igei párjaikkal. A kutatás során kiderült, hogy nyelven belül sem feleltethető meg egymásnak mindig teljes mértékben az adott szerkezet és a vele rokon többől képzett igei variáns. A köztük jelentkező különbségek vonzatkeretbeli, illetve aspektuális és akcióminőségbeli eltérésekre vezethetők vissza: a főnév + ige szerkezet rendelkezhet inchoatív akcióminőséggel, míg az igei variánsból hiányzik ez a jelentésárnyalat, illetve más esetekben az igei variáns fejez ki iteratív akcióminőséget. Ha egy magyar főnév + ige szerkezetet hasonlítottunk össze angol megfelelőjével, akkor is előfordulnak olyan esetek, ahol eltérés mutatkozik a két különféle nyelvű szerkezet használatában. Ennek egyrészt lehetnek formai okai: például a szerkezet főnévi komponense eltérő számú a két nyelvben (az angolban időnként többes számban áll), illetve az angolban rendelkezik névelővel, míg a magyar szerkezetből ez hiányzik. Egy másik lehetséges ok a különböző vonzatkeret: a magyar és az angol szerkezet eltérő számú, illetve minőségű vonzattal rendelkezik. Végül aspektuális és akcióminőség-beli különbségek is szerepet játszhatnak a használatbeli eltérések létrejöttében: a magyar szerkezettel szemben az angol szerkezet szerepelhet progresszív aspektusú mondatban. A kutatás eredményeit összegezve elmondható, hogy a főnév + ige szerkezetek nem minden esetben feleltethetők meg maradéktalanul egy, a főnévi komponenssel azonos többől származó igeinek, emiatt nem tekinthetők egymás variánsainak, pusztán azonos többől származó, rokon jelentésű egységeknek. Ennélfogva a *Nyelvművelő kéziszótár* azon állítását, miszerint a szerkezetek használata fölösleges és tartalmatlan lenne, nem tudjuk alátámasztani.

A dolgozatban leírt kutatás természetesen tovább fejleszthető. Egyrészt a vizsgálat alapját képező korpusz tovább bővíthető más jellegű példákkal, másrészt az aspektuális és akcióminőség-beli további különbségek kutatása is hasznos lehet. A kutatás eredményei hasznosíthatók a számítógépes nyelvészetben, különösen a gépi fordításban és az információkinyerésben, illetve a nyelvoktatásban is: érdemes a nyelvtanulók figyelmét felhívni a főnév + ige szerkezetek és igei variánsaik közt rejlő

áryalatnyi használatbeli különbségekre mind az adott (idegen) nyelven belül, mind az anyanyelv és idegen nyelv szembeállításának vonatkozásában.

Irodalom

- B. Kovács M. 1999. A funkcióigés szerkezetek a jogi szaknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 123. évf. 388-394.
- B. Kovács M. 2000. A funkcióigék kérdéséhez. *Magyar Nyelvőr* 124. évf. 370-372.
- Beavers, J. T. 2006. *Argument/Oblique Alternations and the Structure of Lexical Meaning*. Doktori (PhD) értekezés. Stanford University.
- Dobos Cs. 1991. *Leíró kifejezések az orosz jogi szaknyelvben*. Doktori értekezés. Kézirat.
- Dobos Cs. 2001. *A funkcióigés szerkezetek vizsgálata (különös tekintettel az orosz jogi szaknyelvre)*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Debrecen.
- Fillmore, Ch. J. 1968. The Case for Case. In: Bach, E., Harms, R. T. (szerk.) *Universals in linguistic theory*. New York: Holt. 1-90.
- Fillmore, Ch. J. 1977. The Case for Case Reopened. In: Cole, P., Sadock, J. (szerk.) *Syntax and Semantics 8: Grammatical relations*. New York: Academic Press. 59-82.
- Freed, A. 1979. *The Semantics of English Aspectual Complementation*. Dordrecht: Reidel.
- Grétsy L., Kemény G. 1996. *Nyelvművelő kézisótár*. Budapest: Auktor Könyvkiadó.
- Kiefer F. 2000. *Jelentélmélet*. Budapest: Corvina.
- Kiefer F. 2006. *Aspektus és akcióminőség különös tekintettel a magyar nyelvre*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Langer, S. 2004. A Linguistic Test Battery for Support Verb Constructions. *Linguisticae Investigationes* Vol. 27. No. 2. 171-184.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lőrincz J. 2004. A funkcióigés szerkezetek és a főnévi taggal azonos tövű igék varianciája. In: Kurtán Zs., Zimányi Á. (szerk.) *A nyelvek vonzásában. Köszöntő kötet Budai László 70. születésnapjára*. Eger–Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. 104-109.
- Magyar értelmező kézisótár*. 2003. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mel'čuk, I., Clas A., Polguère A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Verkuyl, H. J. 1972. *On the Compositional Nature of the Aspects*. Dordrecht: Reidel.
- Vincze V. 2007a. 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/alknyelvdok/proceedings07/Vincze.pdf
- Vincze V. 2007b. *Előadást tart vs. előad: főnév + ige szerkezetek igei variánsai*. Elhangzott: Nyelvészdoktoranduszok 11. Országos Konferenciája. Szeged. 2007. december 6-7.
- Vincze V. megjelenés alatt. A pusztá köznévi + ige komplexumok státusáról. *LingDok* 7. *Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

