

ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI  
DOKTORANDUSZ KONFERENCIA

# IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia



MTA Nyelvtudományi Intézet  
Budapest, 2010. február 5.

# **IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia**

Budapest, 2010.02.05.

Szerkesztette: Váradi Tamás

Lektorálta:

Balaskó Mária  
Fenyvesi Anna  
Fóris Ágota  
Gósy Mária  
Károly Krisztina  
Klaudy Kinga  
Markó Alexandra  
Navracsics Judit  
Prószéky Gábor  
Váradi Tamás

Technikai szerk.: Péch Olívia, Kuti Judit, Mátyus Kinga

ISBN 978-963-9074-53-8

Kiadja: MTA Nyelvtudományi Intézet

Budapest, 2010.

## Tartalomjegyzék

Bárházi Eszter <i>A szerkezeti egységek kontextusmeghatározó szerepe panaszlevelek gépi feldolgozásában</i> .....	4
Csorba Gábor <i>Funkcióigés szerkezetek fordítása a szemantikai prozódia tükrében</i> .....	15
Fogarasi Katalin <i>A nominális valencia szerepe traumatológiai sérülésleírások értelmezésében</i> .....	31
Jordanidisz Ágnes <i>A gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–6 éves korban</i> .....	46
Kovácsné Ágnes <i>Az angol progresszív aspektus elsajátítása</i> .....	60
Kusztor Mónika <i>A parentéziskombináció jelensége az eredeti és realizációja a szinkrontolmácsolt szövegben</i> .....	74
Mátyus Kinga – Bokor Julianna – Takács Szabolcs <i>„Abban a farmerba nem mehetsz színházba” A (bVn) variabilitásának vizsgálata a BUSZI tesztfeladataiban</i> .....	85
Nagano Robin Lee <i>Question forms in journal article titles</i> .....	100
Neuberger Tilda <i>Korrektív folyamatok gyermekek spontán beszédében</i> .....	112
Selmeziné Lois Márta <i>Az idegen szavak megítélése budapesti főiskolások egy csoportjában</i> .....	124
Szabó Tamás Péter <i>A metanyelv mint interakció</i> .....	136
Szabó T. Annamária <i>Kódváltási stratégiák kisebbségi diskurzusokban</i> .....	150
Szűcs Márta <i>Idiómák megértésének vizsgálata gyermekek körében</i> .....	164

# A szerkezeti egységek kontextusmeghatározó szerepe panaszlevelek gépi feldolgozásában\*

Bártházi Eszter

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
barthazi@sztaki.hu

**Kivonat:** A természetes nyelvi kategorizáló és tartalomelemző szoftverek működése az azonos doménhez tartozó szövegeket tartalmazó korpuszokra korlátozódik. Jelen tanulmányban azt szeretném megmutatni, hogy a kontextus bevonásával, szerkezeti jellemzők figyelembevételével hogyan lehet gépi kategorizálást és tartalomelemzést végrehajtani a témájukat és szerkezetüket illetően rendkívül heterogén korpuszt alkotó panaszleveleken. A feladat megoldásaként a leveleket kisebb szerkezeti egységekre bontjuk, a tartalmi kivonatolás pedig ezeknek a szerkezeti egységeknek az egységes kontextusában történik.

## 1 Bevezetés

Az MTA SZTAKI Géppel Támogatott Megértés Kutatócsoportban folyó kutatásunk egyik célja egy olyan automatikus kategorizáló és tartalomelemző rendszer kidolgozása, amely egy adott intézmény ügyfélszolgálatára beérkező panaszleveleket készít elő a humán feldolgozás számára. Az előkészítés során a rendszer nyelvi és szerkezeti jellemzők figyelembevételével a későbbi feldolgozást elősegítő panasz kategóriákba sorolja az egyes leveleket, majd egyenesen az adott panasz kategóriában jártas ügyintézőhöz továbbítja azokat. Jelen dolgozat egy javaslat arra vonatkozóan, hogy a rendszer milyen jellemzőket és hogyan vegyen figyelembe a kategóriába soroláshoz.

A feladatot egy kulcsalapú modell (cue-based model, l. Jurafsky 2004) használatával oldjuk meg, amely a panaszlevelek felszíni jellemzőire épül. A kategorizálási feladatot egy forgatókönyv koordinálja, amely a feldolgozáshoz szükséges lépéseket tartalmazza. (A feldolgozáshoz használt keretrendszer bemutatására itt most nincsen mód, erre vonatkozóan l. Bártházi és Héder 2009.)

A tanulmány felépítése a következő: a 2. pont azt tárgyalja, hogy a feladat megoldása milyen nyelvészeti ismereteket igényel, mennyiben tartozik a nyelvészeti pragmatika tárgykörébe, valamint bevezeti a szerkezeti egységeket, amelyeknek kulcsfontosságú szerep jut a feladat megoldásában. A 3. pont taglalja azt a kulcsalapú modellt, amely alapján az egyes levelekben fellelhető szerkezeti egységeket azonosítjuk. A 4. pontban az a forgatókönyv kerül bemutatásra, amely alapján a kategorizálás történik. Az 5. pont pedig az információkinyerés módját mutatja be, amely során a rendszer a kontextuális és a nyelvi információkra együttesen tekintettel

---

\* Szeretném köszönetemet kifejezni Németh T. Enikőnek és Vámos Tibornak a tanulmány írása során nyújtott értékes segítségükért és támogatásukért.

van. A 6. pont az eredmények összefoglalása, végül a tanulmányt a hivatkozások listája zárja.

## 2 A feladat nyelvészeti pragmatikai vonatkozása

Az automatikus nyelvfeldolgozó rendszerek régóta a számítógépes nyelvészeti kutatások középpontjában állnak (l. pl. Jurafsky és Martin 2009). A kutatások a korai '50-es években kezdődtek a gépi fordításra irányuló kísérletekkel. A hazai és a külföldi szakirodalom tanulmányozása során azt látni, hogy a kezdeti tapasztalatok a gépi fordítás terén hamar nyilvánvalóvá tették, hogy ahhoz, hogy az automatikus nyelvfeldolgozó rendszerek kiemelkedő eredményt érhessenek el, pontosan definiált doménre van szükség (Webber 2001: 798). A jelenlegi kategorizáló és tartalomelemző szoftverek igazán jó eredményt úgyszintén csak egy pontosan körülhatárolt doménhez tartozó korpuszon tudnak elérni. A jórészt a szövegbányászati kutatásokban használatos domén fogalma a nyelvészeti pragmatikában a tematikus kontextus fogalmával rokonítható. A tematikus kontextus Tátrai (2004: 481) szerint meghatározza, hogy az adott nyelvi információt kire vagy mire kell vonatkoztatni, illetve a szöveg kiről vagy miről szolgáltat információt. Hasonlóképpen, az egy adott doménhez tartozó szövegek tárgya is azonos. Egy adott doménen belül az egyes szövegek egymással összefüggő információkat tartalmaznak, így a szöveg egy konzisztens rendszert alkot. Ez a konzisztencia a jórészt egységes szóhasználatból és/vagy a jórészt egységes szerkezeti tulajdonságokból adódik, amelyek alapján lehetővé válik a gépi feldolgozás. Például egységes domént alkotnak a Wikipédián fellelhető életrajzi szócikkek (Miháltz és Schönhofer 2009) csakúgy, mint az előre meghatározott cél megvalósítására irányuló dialógusok (Jurafsky 2004). Jelen feladat sajátossága éppen abban áll, hogy a rendelkezésre álló korpuszt alkotó panaszlevelek nem alkotnak egy domént, a levelekben használt szókincs nem egységes, nem körülhatárolható, valamint a levelek szerkezete is nagy változatosságot mutat.

A korpusz, amelyet az Igazságügyi Minisztérium<sup>1</sup> bocsátott a kutatócsoport rendelkezésére, közel 900 panaszlevelet tartalmaz. Az ezekben a levelekben megfigyelhető nyelvhasználat hétköznapi, a levélírók által használt egyes szakterületekre vonatkozó terminusok használata rendszertelen, pontatlan, jelentésük gyakran eltér az adott szakterületen belül használatos jelentéstől. A levelek megfogalmazása gyakran zavaros, és sok olyan információt tartalmaz, amelynek az érdemi ügyintézés szempontjából nincs jelentősége. Mivel gyakran előfordul, hogy a levélíró a levelekben az elintézésre váró problémája mellett a probléma szempontjából lényegtelen információkat is megoszt az olvasóval, pusztán egy szózsákmodell<sup>2</sup> (bag of words model) alkalmazása nem lehet elegendő a levelek különböző kategóriákba sorolásához. A problémát az 1. ábra szemlélteti, amely egy panaszlevelet reprezentál. A panaszlevélben megfigyelhető, hogy a levél írója azt kéri, hogy értesítsék a Franciaországban élő nagybátyját megromlott egészségi állapotáról, ugyanakkor a levélben számos olyan téma is felmerül, amely a további intézkedések szempontjából irreleváns, mint ebben az esetben az arra vonatkozó információ, hogy az édesapja hogy bánt vele gyermekkorában, valamint, hogy az egyik fia a levélírás idején épp börtönbüntetését tölti.

§ 29. levél  
 § Tisztelt Minisztérium A nevem Person édesanyám neve Name Apám Name volt  
 § Az édesanyám itt halt meg Magyarországon 28 éves volt  
 § Sajnos én genetikailag örököltem egy súlyos betegséget erős fájdalmaim vannak izom ízületi gyulladás mivel gyermekkorom óta depresszióban szenvedek ez súlyosbítja a betegséget  
 § Az immunrendszerem elhagyott 2 éve klimaxolok ez felgyorsította a folyamatot  
 § 67%-os rokkant vagyok egy középiskolás fiammal élek önkormányzati bérlakásban Gyulán  
 § A másik fiam Name Gyulai börtönben van ez is nagyon elszomorítja a lelkemet  
 § Nem sajnáltatni szeretném magamat csak az lenne a kérésem , hogy szóljanak a Francia Nagykövetségen ha tudnak segítsenek nekem  
 § A bácsikámat Name értesítsék , hogy beteg vagyok  
 § Én mostoha gyermeke vagyok ennek az országnak nem én akartam ide jönni apán hozott ide minket és nem engedte , hogy édesanyámmal visszamenjünk  
 § És édesanyámnak emiatt megszakadott a szíve  
 § A férjem 2000-ben rákban meghalt  
 § Én mindig becsületesen éltem és sokat dolgoztam Angol Női szabó szakmában és még betanított lakatosként is dolgoztam a Gyulai Mezőgépnél 10 évig  
 § Kérem önöket legyenek szívesek megmondani nekik és sajnos nem beszélem a Francia nyelvet apám nem engedte a rossz gyermekkorom miatt nem is lett volna rá módom  
 § Apám vadállat módra nevelt bennünket  
 § Nekem az volt a legnagyobb bűnöm , édesanyámra nagyon hasonlítok

1. ábra. Részlet egy az IM ügyfélszolgálatára beérkezett panaszlevélből

Általában megfigyelhető a korpuszban az az informális érvelésre jellemző hiba, amely a szociálpszichológiai szakirodalomban a szájalomra apellálás (argumentum ad misericordiam) néven ismert, és a társadalmi felelősség normáját hozza működésbe, mely norma szerint a rászorulóknak segíteni kell (Zentai 2006: 188–189). A levélíró tehát az adott problémájától függetlenül, általában a segítségre való rászorulását próbálja alátámasztani mások szánakozására apellálva úgy, hogy a kért segítségre való jogosságát egyéb, a szóban forgó probléma szempontjából irreleváns információkkal támasztja alá. Amennyiben ez sikerül, úgy a „valódi” problémájában is nagyobb odaadásra számíthat a befogadó részéről, még ha a problémához szorosan nem kapcsolódó élethelyzetek ismertetésével vívta is ki a befogadó szánakozását, amellyel pedig növelte annak segítőkészségét. Ez a stratégia a hétköznapiakban gyakran vezet eredményre, mivel a segítség elmulasztása általában szorongást, belső feszültséget vált ki az emberekben, valamint romboló hatással van a pozitív énképükre (Zentai 2006: 188).

A feldolgozás szempontjából azonban azzal, hogy a levélíró sok irreleváns információt is közöl, túl tág kontextust idéz fel, amely a gép számára túl sok inkonzisztens információt jelent, ami pedig az automatikus kategorizálási feladat, valamint az információkinyerés végrehajtását jelentősen megnehezíti. A humán nyelvhasználó számára viszont ez nem jelent problémát, az esetek többségében fel tudja ismerni, hogy mi az a probléma a levélben, amellyel kapcsolatban a levélíró

segítséget kér, illetve mi az, amely az ügyintézés során figyelmen kívül hagyható. Az ember képes arra, hogy a levelet az értelmezés során kisebb részekre ossza, és az egyes részekben található információt ezeknek a részeknek a kontextusában értelmezze. A probléma megoldásaként azt szeretnénk, ha erre a gép is képes lenne. Ennek érdekében a leveleket kisebb részekre, úgynevezett szerkezeti egységekre osztottuk, amelyek „minikontextusokként” szolgálnak a levélen belül, rendszerezik a gépi feldolgozáshoz a gép számára inkonzisztens információkat, és doménként funkcionálnak.

A levelek gépi feldolgozása a nyelvi és a kontextuális információk interakciója alapján történik. A nyelvészeti pragmatikai, valamint a számítógépes pragmatikai kutatásokban egyre inkább az az uralkodó nézet, hogy a nyelvi és a kontextuális információk együttes figyelembevételére szükség van nem csak a megnyilatkozás-, de a szójelentés megalkotásában is (l. Sperber és Wilson 1986/1995; Rott 2000; Bunt és Black 2000; Bibok és Németh T. 2002; Carston 2004; Wilson és Carston 2007; Németh T. és Bibok 2010).

A kontextus korábbi, statikus értelmezésével szemben annak dinamikus jellegét először Sperber és Wilson (1986/1995) fogalmazta meg. Eszerint a kontextust nem vehetjük előre adottnak, azt az értelmezés során kell felépíteni. A kontextus akár megnyilatkozásról megnyilatkozásra változhat, valamint az egyes kifejezések is egymás kontextusaként szolgálnak az értelmezés során. Vannak továbbá olyan nyelvi mutatók (l. 3. pont), amelyek segítik a befogadót a megfelelő kontextus felépítésében, és ezáltal a megfelelő interpretáció megalkotásában. A diskurzuskontextus segíti a nyelven kívüli kontextus felépítését, hiszen bizonyos kifejezések (együttes) jelenléte leszűkítheti az adott megnyilatkozás értelmezési lehetőségeit.

A szerkezeti egységek tematikus kontextusként szolgálnak a bennük előforduló nyelvi információ értelmezéséhez, azaz arra vonatkozóan szolgáltatnak háttértudást, hogy az adott nyelvi információ az adott kontextusban kire/mire vonatkozik, kiről/miről szól (Tátrai 2004: 481). A levelek elemzése alapján tíz szerkezeti egységet látszik érdemesnek megkülönböztetni (l. 1. táblázat).

Szerkezeti egység neve	Meghatározás	Példa
<b>Megszólítás</b>	a levélíró valamilyen módon kifejezi, hogy kinek szánja levelét	<i>Tisztelt [személynév/titulus/szervezet/stb.]</i>
<b>Bemutatkozás</b>	a levélíró megadja az azonosításához szükséges adatokat	<i>Alulírott, [személynév], született [ dátum], anyja neve [személynév] stb.</i>
<b>Cél</b>	a levélíró még a panasza ismertetése előtt kifejezi, hogy milyen területen vár segítséget	<i>Tárgy: nyugdíjügy</i>
<b>Probléma</b>	a levélíró a problémáját részletezi	<i>Az alábbi problémámra várnám a segítséget...</i>
<b>Elvárás</b>	a levélíró azt fogalmazza meg, hogy milyen viselkedést, intézkedést vár el az ügyintéző részéről	<i>A fentiek alapján kérem. . .</i>
<b>Köszönet</b>	a levélíró megköszöni az eddigi intézkedést, türelmet, illetve előre is megköszöni a további intézkedéseket	<i>Előre is köszönöm, hogy válaszlevelével megtisztel.</i>

Szerkezeti egység neve	Meghatározás	Példa
<b>Javaslat</b>	a <i>Probléma</i> szerkezeti egység alternatívája, amikor a levélíró nem egy megoldásra váró problémával fordul a minisztériumhoz, hanem egy javaslatot tesz valamivel kapcsolatban	<i>A következő javaslattal fordulok Önökhöz. . .</i>
<b>Elismerés</b>	a levélíró elismerését fejezi ki a levél címzettjének eddigi tevékenységével szemben	<i>Engedje meg, hogy gratuláljak.</i>
<b>Egyéb körülmények</b>	a levélíró a problémájához szorosan nem, vagy egyáltalán nem kapcsolódó egyéb problémáját, életkörülményeit, egészségügyi állapotát stb. ecseteli	<i>Az igaz hogy jobb kezem az ujjam hegyétől a vállamig és az egész törzsem a derekamtól a fejem hegyéig zsibog a jobboldalamon — egy öregségi nyugdíjmelési kérelemről szóló levélben</i>
<b>Elvárás</b>	a levélíró azt fogalmazza meg, hogy milyen viselkedést, intézkedést vár el az ügyintéző részéről	<i>A fentiek alapján kérem. . .</i>
<b>Köszönet</b>	a levélíró megköszöni az eddigi intézkedést, türelmet, illetve előre is megköszöni a további intézkedéseket	<i>Előre is köszönöm, hogy válaszlevelével megtisztel.</i>
<b>Lezárás</b>	a levélíró egy adott formulával befejezi a levelét	<i>Minden jót!</i>

1. táblázat. A szerkezeti egységek

A szerkezeti egységek megmutatják, hogy a különböző lényegi információkat a levél mely részében érdemes keresni, és lehetővé teszik a kategorizálás, illetve az érdemi ügyintézés szempontjából irreleváns részek figyelmen kívül hagyását. További hozadéka a szerkezeti egységek figyelembevételének, hogy egyszerre top-down és bottom-up információkinyerést tesznek lehetővé azáltal, hogy kontextusként szolgálnak a bennük előforduló nyelvi információk interpretálásához. Ennek elméleti jelentősége, hogy a rendszer az információkinyerés során a kontextuális és a nyelvi információkat együttesen veszi figyelembe.

Az itt felsorolt tíz szerkezeti egység természetesen nem minden panaszlevélben található meg, sorrendjük pedig levélről levélre változhat. A következő pontban a szerkezeti egységek felismerésére vonatkozó módszereket mutatom be.

### 3 A szerkezeti egységek azonosítása

A levelek panaszkategóriákba sorolása, valamint ennek részeként a szerkezeti egységek azonosítása, amely maga is egy kategorizálási feladat, egy kulcsalapú modell használatával valósul meg. A kulcsalapú modell egy olyan valószínűségi modell, amely a különböző (lexikai, szemantikai, szerkezeti) forrásokból származó



jellemző információkat (kulcsokat)<sup>3</sup> egy valószínűségi értékkel kombinálja, majd ez alapján hajtja végre a kategorizálási feladatot (Jurafsky 2004: 580–581).

Az egyes szerkezeti egységek azonosítása a következő forrásokból származó kulcsok alapján történik: lexikai jellemzők, szemantikai jellemzők, „frázisszerkezeti” jellemzők, levélszerkezeti jellemzők, lexikai-levélszerkezeti jellemzők (1. 2. táblázat).

Forrás	Meghatározás	Példa
lexikai jellemzők	kategóriaszemleges definitív kifejezések és kategóriaspecifikus kifejezések	<i>előre is köszönöm</i> , amely a <i>Köszönet</i> szerkezeti egységre jellemző
szemantikai jellemzők	absztrakt címkék	<i>[személynév]</i> , <i>[intézménynév]</i> , <i>[dátum]</i> stb.
„frázisszerkezeti” jellemzők	a lexikai és a szemantikai jellemzők kombinációi	<i>tisztelt [személynév]</i>
levélszerkezeti jellemzők	a szerkezeti egységek egymáshoz képesti elhelyezkedésére vonatkozó heurisztikák	az <i>Egyéb körülmények</i> szerkezeti egység követni szokta a <i>Probléma</i> szerkezeti egységet
lexikai-levélszerkezeti jellemzők	a lexikai és a levélszerkezeti jellemzőket kombináló heurisztikák	Pl.: levél elején külön sorban álló kifejezés vagy mondat, amely kategóriaspecifikus kifejezést tartalmaz, az valószínűsíthetően a <i>Cél</i> szerkezeti egységet jelöli

2. táblázat. A szerkezeti egységek azonosítására szolgáló források

A jellemző kifejezések kétféleképpen lehetnek: kategóriasemlegesek vagy kategóriaspecifikusak. A kategóriasemleges definitív kifejezések kizárólag az adott szerkezeti egység azonosításában játszanak szerepet. A kategóriaspecifikus kifejezések szintén segíthetnek az adott szerkezeti egység azonosításában, de nem ez az elsődleges feladatuk, hanem az, hogy a szerkezeti egységen belül a kategorizáláshoz szükséges, tartalmi szempontból releváns információkat hordozzák. Másrészt a kategóriaspecifikus kifejezések megtalálását a kategóriasemleges kifejezések segítik.

A kategóriasemleges definitív kifejezések tehát azok a kifejezések, amelyek alapján azonosítani tudjuk az adott szerkezeti egységet. Ezek a kifejezések konceptuális jelentést hordoznak, ugyanakkor diskurzuspartikula funkciót töltenek be, amennyiben jelzik az őket tartalmazó megnyilatkozásnak az azt megelőző, valamint az azt követő megnyilatkozásokkal való kapcsolatát (Gyuris 2008: 645). Ezekre a kifejezésekre jellemző továbbá, hogy hatókörrel rendelkeznek, és a hatókörükbe eső egyéb nyelvi kifejezéseken konceptuális korlátozást hajtanak végre, azaz a konceptuális jelentésük által korlátozzák a hatókörükbe eső egyéb nyelvi kifejezések interpretációját (vö. Blakemore 2007: 46). Ezek a kifejezések Polanyi (2001) diskurzusoperátoraihoz hasonló funkciót töltenek be, hiszen jelenlétük tematikus kontextusmódosítást idéz elő. Ezekre példa a 2. ábra alatti panaszlevélben is megfigyelhető *megjegyezni kívánom* kifejezés, amely az *Egyéb körülmények* szerkezeti egység kezdetét jelöli.

A konceptuális korlátozást végrehajtó kategóriasemleges definitív kifejezések nagyrészt az adott szerkezeti egység kezdetét jelölik és hatókörrel rendelkeznek, ami azt jelenti, hogy a hatókörükbe eső megnyilatkozások az általuk jelölt szerkezeti egység kontextusában értelmezendők. Ez azért lényeges, mert a kategorizálás szempontjából nem mindegy például, hogy egy adott levélen belül az ügyfél

egészségi állapotára vagy nyugdíjproblémáira vonatkozó információk a *Probléma* vagy az *Egyéb körülmények* szerkezeti egységen belül található – egyik esetben foglalkozni kell velük, míg a másik esetben figyelmen kívül kell hagyni őket.

A kategóriaspecifikus kifejezések azok a kifejezések, amelyek jelenléte az egyes panasz kategóriákra utal. Egy kategóriaspecifikus kifejezés tartozhat több panasz kategóriához is, nincs köztük egy-az-egyhez hozzárendelés.

A kulcsalapú modell tehát több felszíni jellemző együttes figyelembevételével hoz döntést arról, hogy mely szerkezeti egység kontextusában értelmezzük az egyes kategóriaspecifikus kifejezéseket. A kulcs pedig egy olyan felszíni jellemző, amely statisztikai alapon egy bizonyos szerkezeti egységhez köthető (vö. Jurafsky 2004: 594). Az általunk épített modellben kulcsként szolgálnak nyelvi jellemzők (ezek a lexikai-, szemantikai-, valamint a „frázisszerkezeti” jellemzők), valamint levélszerkezeti tulajdonságok (levélszerkezeti- és lexikai-levélszerkezeti jellemzők) is. Amennyiben a gép nem talál olyan lexikai jellemzőt, amely alapján egyértelműen meg tudná határozni az adott szerkezeti egységet, akkor a gépnek szemantikai jellemzőkre, valamint levélszerkezeti és lexikai-levélszerkezeti jellemzőkre támaszkodva kell döntést hoznia.

131. levél . **Tisztelt Kóka János Gazdasági Miniszter Úr Alulírott | Person | Local alatti lakos** **azzal a kéréssel fordulok önhöz**, hogy 1993 - ban Májusban kötöttem egy 10 éves bérelti szerződést egy étteremre . Az éttermet beruháztam akkor már az uniának megfelelően ( közel 4 millió Ft -ot ruháztam be , amit a fiam átvehetett volna tőlem ) . Sajnos 8 hónappal tovább nem tudtam folytatni az étteremben a munkámat , 1994 június 8 . - én a tulajdonos fia feltörte az éttermet , holott én 150ezer Ft bérelti díjat fizettem neki , de nem volt neki elég a pénz . Ekkor nekem 11 db rendezvényt kellett visszamondanom , az étterem nagyon szépen beindult a **polgármesteri hivatalból** hozzám jártak vacsorázni , de nem tudtak semmit se segíteni . Annyit tudtak hogy kötelezték arra , hogy 24 órán belül állítsa vissza az eredeti állapotot . Ő ezt nem tette meg , majd megbüntették amit nem is fizetett ki . Én **bírósághoz** fordultam , a pert 9 évre rá meg is nyertem . **Megjegyezni kívánom** én sajnos nagyon beteg lettem , gyógyíthatatlan betegséget szereztem 100 % - os rokkant vagyok , dolgozni az életben már nem tudok , pedig szívesen tenném . **Budapesti** lakásomból azért kellett elköltözni , mert állandóan fenyegetett pedig ő tartozik nekem . Már sajnos itt is megjelent Name mert az egyik **bíróságon** a volt szakácsom véletlen elszóla a címünket . Most már ide is jár , ezzel nem lehet semmit se tenni , nem értem ? **Szeretném tudomására hozni** hogy semmijük sem volt , kéréspárral jártak , majd két hónapra miután engem kirügött kiadták az éttermet egy újabb bérlőnek az én berendezéseimmel . Itt volt egy rossz **Trabant** , **Lada** típusú gépkocsi , ezt a bérlőt is kirügta majd kiadta egy **harmadik** bérlőnek . A **harmadik** bérlőből épített egy másik házat az udvaron amibe laknak majd felszerelte magát autokkal . 2002 - ben újra eladta a bérelti jogot ebből vettek Name az élettársának egy lakást és egy hajót ami a **Balatonon** áll . Mivel Name-nak a bevallása szerint hatalmas adósságot vallott be a nevére semmi sem mehetett , ezért került a bt . az élettársa Name nevére . 10 évig ha veszteséges volt az étterem és a fitness terem akkor , hogyan lehetett ennyi mindent vásárolni , miből éltek ha nem tudja kifizetni nekem azt a pénzt amit a **bíróság** megítélt ( jelenleg kb . 20 millió Ft ) . Jelenleg egy kínai bérlő az éttermet az én beruházásommal , és ő veszi fel a pénzt . Ha ez nem család akkor mi ? Miért nem lehet az ilyen embert lecsukni és miért nem tudok a pénzemhez jutni ? **Kérem a tisztelt kormányt** , hogy segítsenek , hozzanak olyan ítéletet , hogy a pénzemet megkaphassam és az ilyen családok megkaphassák a nekik járó büntetést . **Budapest** , 2006 . július . 18 . **Köszönettel MSZP pártoló tag** Úi . mellékelve megküldöm a bírósági végzéseimet .

## 2. ábra. Példa egy annotált panaszlevélre

A 2. ábrán látható panaszlevélben a különböző színekkel jelölt kifejezések a kategóriasemleges definitív kifejezéseket jelölik, az aláhúzott kifejezések pedig a szemantikai jellemzőket. A két aláhúzás arra utal, hogy két különböző szemantikai címke is tartozik az adott kifejezéshez, mint például a 20 millió Ft esetében, ahol a 20 millió megkapta a számcímkét külön, míg a teljes kifejezés a pénzösszegcímkét. A kategóriaátfedéseket a kategóriasemleges definitív kifejezések esetén a piros négyzet

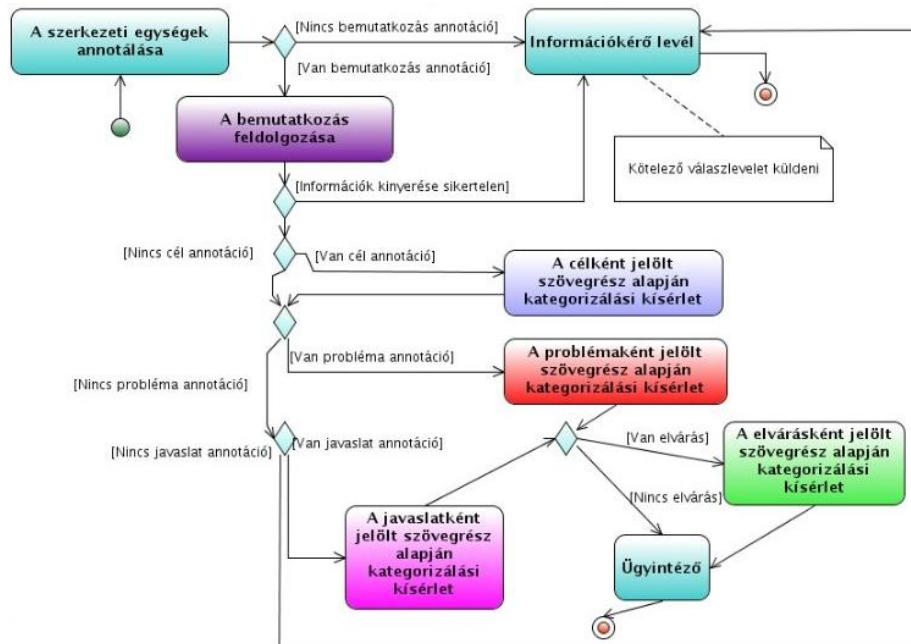
jelöli, mint például a *tisztelt kormányt* esetében, ahol a kifejezés egyrészt részét képezi a *Kérem a tisztelt kormányt* kategóriasemleges definitív kifejezésnek, amely az *Elvárás* szerkezeti egységre utaló kifejezés, önmagában a *tisztelt kormányt* kifejezés a *Megszólítás* szerkezeti egységet szokta jelölni. Ilyesfajta átfedések gyakran előfordulnak a korpuszban, és azért is jogos ezek kettős jelölése, mert így lehetőség nyílik további absztrakciókra és kombinált heurisztikákra. A *Kérem a + Megszólítás* kombinációja itt tehát az *Elvárás* szerkezeti egység kezdetét jelöli.

#### 4 A kategorizálási feladat

A kategorizálási feladat egy forgatókönyv segítségével történik. Egy forgatókönyv események egy sorozatát írja le egy meghatározott szituációban (Schank és Abelson 1977). A KATEGORIZÁLÁS-forgatókönyv azokat a lépéseket tartalmazza, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a kérdéses levélről el lehessen dönteni, hogy melyik panaszkategóriához tartozik. Ehhez bizonyos szerkezeti egységek detektálása szükséges, míg mások figyelmen kívül hagyandók. A kategorizálás szempontjából releváns szerkezeti egységek a következők: *Bemutakozás*, *Cél*, *Probléma/Javaslat*, *Elvárás*. (A KATEGORIZÁLÁS-forgatókönyvet a 3. ábra mutatja be.)

A *Bemutakozás* szerkezeti egység, bár a kategorizálásban használatos információt (azaz kategóriaspecifikus kifejezéseket) nem tartalmaz, az ügyfél egyértelmű azonosításához szükséges, hiszen az erre vonatkozó adatokat innen kell kinyerni. Az ügyfél egyértelmű azonosítása elengedhetetlen ahhoz, hogy a levélben tárgyalt panaszával érdemben foglalkozni lehessen. Ha az ehhez szükséges információk kinyerése nem sikerül, akkor egy információkérő levél megy a levélírónak, amelyben a hiányzó információk pótlására szólítják fel.

Amennyiben a levélíró sikeresen azonosította a rendszert, a *Cél* szerkezeti egységet kezdi el keresni az erre vonatkozó heurisztikák segítségével. Ha megtalálta, és kategóriaspecifikus kifejezést is talált ezen a szerkezeti egységen belül, akkor az alapján egy panaszkategóriát rendel a levélhez (illetve az is lehet, hogy többet, amennyiben több, különböző panaszkategóriára utaló kategóriaspecifikus kifejezést is azonosít, vagy ha az adott kategóriaspecifikus kifejezés nem kizárólag egy panaszkategóriát jelöl). Akár ez történik, akár nem talál *Cél* szerkezeti egységet a rendszer, a keresés a *Probléma* szerkezeti egységgel folytatódik.



3. ábra. A KATEGORIZÁLÁS-forgatókönyv

A *Probléma* szerkezeti egységet a gép szintén az arra vonatkozó heurisztikák segítségével kísérli meg azonosítani. Ha sikerül azonosítania, és talál benne kategóriaspecifikus kifejezéseket, akkor a benne szereplő kategóriaspecifikus kifejezések alapján szintén egy vagy több panaszkatagóriát rendel a levélhez, csakúgy, mint az előző esetben.

Ha a *Probléma* szerkezeti egységet a rendszer nem tudja azonosítani, akkor a keresés a *Javaslat* szerkezeti egységgel folytatódik, amely a *Probléma* alternatívája. Itt a rendszer ugyanúgy jár el, mint az előző esetekben, és ha sikerül a kategóriaspecifikus kifejezések alapján egy vagy több panaszkatagóriát rendelni a levélhez, úgy a keresés az *Elvárás* szerkezeti egységgel folytatódik, csakúgy, mint abban az esetben, ha a *Probléma* szerkezeti egység azonosítása megtörtént, akár sikerült panaszkatagóriát rendelni a levélhez, akár nem.

Amennyiben a *Javaslat* szerkezeti egységet és a forgatókönyvben azt megelőző, a kategorizálás szempontjából releváns *Cél* szerkezeti egységet sem sikerült azonosítani, egy információkérő levél kerül kiküldésre, amelyben a levélíró arra kéri, hogy nevezze meg a problémáját, fejtse ki azt.

Az *Elvárás* szerkezeti egység azonosítása esetén, amennyiben a rendszer talál benne kategóriaspecifikus kifejezést, úgy újabb panaszkatagóriá(ka)t rendel a levélhez, vagy ha nem talál benne kategóriaspecifikus kifejezést vagy nem is sikerül azonosítania magát a szerkezeti egységet sem, de egy korábbi szerkezeti egység alapján sikerült legalább egy panaszkatagóriát rendelni a levélhez, úgy az az adott panaszkatagóriá(k)ban jártas ügyintéző(k)hoz kerül.

Amennyiben a gép azonosított egy vagy több szerkezeti egységet a levélben, azonban ehhez kapcsolódóan nem talált kategóriaspecifikus kifejezést, akkor is információkérő levél kerül kiküldésre.

## 5 Az információkinyerés

Ahogy a fentiekben szó volt róla, a különböző forrásokból származó kulcsok alapján azonosított szerkezeti egységek segítik a levelek értelmezését, amennyiben kontextusát adják a bennük előforduló nyelvi információknak. Most lássuk, hogy kell ezt elképzelni!

Az információkinyerés első lépése a levélben fellelhető szerkezeti egységek azonosítása. Ez a 3. pontban részletezett forrásokból származó információk alapján történik, azaz lexikai, szemantikai, frázisszerkezeti, levélszerkezeti, valamint lexikai-levélszerkezeti jellemzők alapján. Az egyes szerkezeti egységeken belül az absztrakt címkét viselő egyes kifejezések értékes információkat szolgáltathatnak az ügyfél panaszát illetően, a következőképpen.

A [szervezet] vagy [titulus]+[személynév]+[titulus] vagy [titulus]+[személynév] vagy [személynév]+[titulus] vagy [személynév] vagy [titulus] absztrakt címkék (és címkekombinációk) alatti kifejezések a levélben felvázolt esemény szereplőit határozzák meg. Ezen belül a *Bemutakozás* szerkezeti egységben ezek az absztrakt címkék, illetve címkekombinációk arra vonatkozóan szolgáltatnak információt, hogy ki a panaszos (valamint a panaszos azonosításához szükséges anyja neve is a [személynév] absztrakt címkét viseli). A *Probléma* szerkezeti egységben ugyanezek a panaszeseemény résztvevőit határozzák meg, a *Megszólítás* szerkezeti egységben pedig azt, hogy kitől vár a panaszos intézkedést.

A [ dátum ] absztrakt címke a levélben ismertetett esemény, illetve részesemények idejét határozza meg. Ezen belül a *Megszólítás* és/vagy a *Lezárás* szerkezeti egységben a levélírás idejét, a *Bemutakozás* szerkezeti egységben a panaszos születési adatait, a *Probléma* szerkezeti egységben a panaszeseemény, valamint a panaszrészesemények idejét.

Végül a kategóriaspecifikus kifejezések, illetve a [Törvény] absztrakt címkét viselő konkrét törvényre való hivatkozás a *Cél*, *Probléma*, *Javaslat* és *Elvárás* szerkezeti egységben az adott levél panaszkatégoriáját határozzák meg a KATEGORIZÁLÁS-forrgatókönyv segítségével.

## 6 Összefoglalás

A jelen dolgozat célja az volt, hogy egy javaslatot tegyek egy olyan kategorizáló és tartalomelemző rendszer kidolgozására, amely egy sem tartalmi, sem szerkezeti szempontból egységesnek nem nevezhető korpuszon működik. A korpuszt alkotó leveleket különböző szerkezeti egységekre osztottam fel, amelyek kisebb tematikus kontextusát adják a bennük előforduló nyelvi információknak. A szerkezeti egységek azonosítása egy kulcsalapú modell alapján történik, amely a különböző lexikai, szemantikai, illetve szerkezeti forrásokból és ezek kombinációiból származó jellemző információkat veszi figyelembe.

A szerkezeti egységek jelentősége tehát az, hogy a bennük található nyelvi kifejezések tematikus kontextusát adják, ezáltal rendszerezve a gép számára inkonzisztens információkat. Megmutatják továbbá, hogy a különböző lényegi információkat a levél mely részében (azaz mely szerkezeti egységben) érdemes keresni, egyúttal pedig lehetővé teszik az irreleváns részek figyelmen kívül hagyását a kategorizálásban. További elméleti jelentősége a szerkezeti egységek

figyelembevételének, hogy a nyelvi és a kontextuális információk együttesen szerepet játszanak az információkinyerés során, amely egybevág azzal, a szakirodalomban egyre inkább uralkodó nézettel, miszerint mind az egyes szavak, mind pedig az egyes megnyilatkozások interpretációjának a felépítésében a nyelvi és a kontextuális információk együttműködnek.

A szerkezeti egységek azonosítása után a kategorizálási feladatot egy forgatókönyv végzi, amely már csak azokat a szerkezeti egységeket veszi figyelembe, amelyek a levelek kategóriákba történő sorolásához szükségesek. Az információkinyerés során a gép a lexikai és a szemantikai információkat is figyelembe veszi a szerkezeti egység kontextusához viszonyítva.

A levelek és a szerkezeti egységek belső felépítésének további árnyalásához vezethet a levelekben előforduló érdekérvényesítő stratégiák és lehetséges nyelvi/nyelvhasználati leképeződésük feltárása. Egy ilyen irányú vizsgálat a gépi feldolgozás számára további adalékkal szolgálhat, amennyiben további kulcsként szolgálhat az egyes szerkezeti egységek azonosításában, valamint az egyes szerkezeti egységek funkcióit részletesen feltárva, azoknak jelenlétéből vagy hiányából a gép a levélíró mögöttes stratégiájára vonatkozóan is következtetéseket vonhat le.

## Irodalom:

- Bárházi, E., Héder M. 2009. Panaszlevelek automatikus kategorizálása szerkezeti egységek és jellemző kifejezések figyelembevételével. *VI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. 59–71.
- Bibok, K., Németh, T. E. 2002. Lexikai és kontextuális információk interakciója a megnyilatkozásjelentés megalkotása során. In: Maleczki M. (szerk.) *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei IV*. Szeged. 335–368.
- Blakemore, D. 2007. Constraints, Concepts and Procedural Encoding. In: Burton-Roberts, N. (szerk.) *Pragmatics*. Houndmills: Palgrave, Macmillan. 45–66.
- Bunt, H., Black, B. 2000. The ABC of computational linguistics. In: Bunt, H., W. Black (szerk.) *Abduction, Belief and Context in Dialogue: Studies in Computational Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins. 1–46.
- Carston, R. 2004. Relevance Theory and the Saying/Implicating Distinction. In: Horn, L., Ward, G. (szerk.) *The Handbook of Pragmatics*. Cambridge MA: MIT Press. 633–656.
- Gyuris, B. 2008. A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 659–682.
- Jurafsky, D. 2004. Pragmatics and Computational Linguistics. In: Horn, L. R., G. Ward (szerk.) *The Handbook of Pragmatics*. Cambridge, MA: MIT Press. 578–604.
- Jurafsky, D., Martin, J. H. 2009. *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Speech Recognition, and Computational Linguistics, 2<sup>nd</sup> edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Miháltz, M., Schönhofer, P. 2009. Információkivonatolás szabad szövegekből szabályalapú és gépi tanulós módszerekkel. *VI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. 49–58.
- Németh, T. E., Bibok, K. 2010. Interaction between Grammar and Pragmatics: The Case of Implicit Arguments, Implicit Predicates and Co-composition in Hungarian. *Journal of Pragmatics* Vol. 42. No. 2. 501–524.
- Polanyi, L. 2001. The Linguistic Structure of Discourse. In: Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H. E. (szerk.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell. 265–281.
- Rott, H. 2000. Words in Context: Fregean Elucidations. *Linguistics and Philosophy* Vol. 23. No. 6. 621–641.

- Schank, R. C., Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986/1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tátrai, Sz. 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. szám. 479–494.
- Webber, B. L. 2001. Computational Perspectives on Discourse and Dialog. In: Schiffrin, D., Tannen, D. Hamilton, H. E. (szerk.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell. 798–816.
- Wilson, D., Carston, R. 2007. A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts. In: Burton-Roberts, N. (szerk.) *Pragmatics*. Houndmills: Palgrave, Macmillan. 230–259.
- Zentai, I. 2006. *Meggyőzőtechnika és kritikai gondolkodás a mindennapi gyakorlatban*. Budapest: Medicina.

---

<sup>1</sup> A korpuszért külön köszönet illeti dr. Vörös Editet, az Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium Társadalmi Kapcsolatok Osztályának vezetőjét.

<sup>2</sup> A szózsákmodell pusztán az egyes kifejezések jelenlétét veszi tekintetbe a dokumentumok kategóriákba sorolásánál, szerkezeti jellemzőket nem, így a *A baba elmosolyodott és elaludt* és *A baba elaludt és elmosolyodott* mondatokat azonosnak veszi.

<sup>3</sup> A kulcs és a jellemző terminusok a továbbiakban szinonimaként értelmezendők.

# Funkcióigés szerkezetek fordítása a szemantikai prozódia tükrében

Csorba Gábor

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
gabriel.csorba@gmail.com

**Kivonat:** A hagyományos nyelvhelyességi szakirodalom a szintetikus szerkezettel is helyettesíthető analitikus összetételeket (funkcióigés szerkezeteket) *terpeszkedő kifejezéseknek* nevezi, túlzott használatukat pedig a terjengősség egyik jellemvonásának tekinti. A kutatás célja e szubjektív értékítéletek empirikus vizsgálata, hiszen így bizonyosodhatunk csak meg teljesen arról, hogy a szerkezetek és szinonimikus szintetikus alakjaik között van-e (és milyen) jelentésbeli, regiszterspecifikus és gyakorisági különbség. A terpeszkedő kifejezések (lehetséges) szemantikai prozódija hasznos támpont lehet a szintetikus és analitikus szerkezetek közötti különbségek megállapításában, ami pedig kihathat a fordított szövegekben tetten érhető szemantikai prozódiaira is. A vizsgált jelenség természetéből fakadóan korpusznyelvészeti módszerekre volt szükség, az adatokat pedig Sinclair (2004) és Römer (2005) 2S3C-modelljére támaszkodva elemeztem. Az eredmények alátámasztják, hogy a funkcióigés szerkezeteknek egységként valóban különálló szemantikai prozódija van, amely nem egyezik meg az egyes elemek prozódijával. Az eltérő szemantikai prozódia is bizonyítja, hogy a rokon értelmű szintetikus és analitikus alakok felcserélhetősége kötött és fordításuk során érdemes óvatosan eljárni.

## 1 Bevezetés

A szakfordítók, tolmácsok munkájuk során többféle kihívással is szembesülnek. Leggyakrabban a terminológiai keresés okoz fejfájást, de sokszor egy adott szakterület és műfaj nyelvhasználati normái is próbára teszik szakmai jártasságukat. Ez utóbbi problémakör azért érdemel kiemelt figyelmet, mert a norma sehol sincs expliciten meghatározva; íratlan (nyelvhasználati) szabályok összessége, melyet egy adott szakterület bennfentesei használnak, és ugyanúgy a fordítóktól is elvárják, hogy ismerjék és alkalmazkodjanak hozzá. A szaknyelvi normák továbbá eltérnek a köznyelviéktől, így a fordítóknak tanulóéveik során külön figyelmet kell szentelniük e normák tudatosítására, később pedig helyes használatára.

A szaknyelvi norma egyik fontos építőeleme a megfelelő „szófüzés”, a szaknyelvi kollokációk elvárt használata. Míg a helyes köznyelvi kollokációk használata a nyelv természetes csengéséhez járul hozzá (ezért került előtérbe az utóbbi évtizedekben a nyelvpedagógiában is), a szaknyelvi kollokációs normák betartása a célszöveg megfelelő „szakmai” hangzását biztosítja. Annak ellenére, hogy a fordítókkal szemben támasztott egyik alapkövetelmény az anyanyelvre való fordítás (ami sok szempontból idealizált elvárás), még a megfelelő anyanyelvi kollokációk használata sem minden esetben triviális feladat. Ezen jelentősen segíthetnének a kollokációs



szótárak és más, a normatív nyelvhasználatot tartalmazó nyelvi erőforrások. Ám amíg mára már számos terminológiai erőforrás (szótárak, adatbázisok, ontológiák, stb.) áll a fordítók rendelkezésére, a kollokációk területén még mind a kutatásban, mind a meglévő erőforrások kapcsán jelentős lemaradás észlelhető (ez még a legkiterjedtebben kutatott angol nyelvről is elmondható).

Jelen tanulmány ennek az űrnek a kitöltéséhez szeretne hozzájárulni egy empirikus esettanulmány erejéig, amely során a terpeszkező vagy funkcióiágés kifejezéseknek nevezett kollokációk szemantikai prozódiját illetve ezek fordításban betöltött lehetséges szerepét próbáltam meg nagyvonalakban körüljárni és ezzel támpontokat adni egy leendő kollokációkutatási módszertan kidolgozásához. A vizsgálat korlátai miatt természetesen az eredmények korántsem tekinthetők véglegesnek, ám a fő cél nem is a részletekbe menő elemzés volt, hanem az itt felvázolt elképzelés korpusznyelvészeti módszerekkel történő megvalósíthatóságának ellenőrzése.

## 2 Elméleti háttér

### 2.1 Funkcióiágés szerkezetek

A hagyományos, preskriptív szemléletű nyelvhelyességi szakirodalom a szintetikus szerkezettel is helyettesíthető analitikus összetételeket *terpeszkező kifejezések*nek nevezi, túlzott használatukat pedig a terjengősség, bőbeszédűség, szószaporítás egyik jellemvonásának tekinti. A *terpeszkező kifejezés* megnevezés azonban tartalmaz bizonyos pejoratív felhangokat, ezért helyette a deskriptivizmus szószólói a leíró szemléletet tükröző *funkcióiágés szerkezet* terminust használják. E kifejezés nemcsak semlegesebb, de jobban rá is világít a szóban forgó alakzatok összetételére és használatuk jogosságára.

Szűkebb értelemben csak azokat a szókapcsolatokat sorolhatjuk a funkcióiágés szerkezetek közé, amelyeket „egyébként egyetlen igével vagy névszóval” (Grétsy és Kovalovszky 1985: 1007) is ki lehetne fejezni, és amelyeket „többnyire magából az igéből képzett (rendszerint *-ás, -és; -at, -et* képzős) főnévvel, ill. az ige névszói alapszavával és egy meglehetősen általános tartalmú vagy többé-kevésbé konkrét jelentés nélküli igével” (ibid.) is helyettesíthetünk. Ilyenek pl. a *bemutatásra kerül a bemutat* helyett, az *ellenőrzést gyakorol az ellenőriz* helyett, vagy a *döntést hoz a dönt* helyett.

Tágabb értelemben ide tartoznak még azok a szerkezetek is, amelyek nem a fenti modell alapján jönnek létre ugyan, de szintén magukon viselik a körülírás jellemvonásait. Ilyenek a hagyományos névutós szerkezetek (*a foglalkozás keretében, a jó ügy érdekében*) és az új, divatos névutókat tartalmazó szókapcsolatok is (*az ülést követően, 4 óra magasságában, a tárgyalás során*).

Funkcióiágés szerkezeteknek minősülnek azok a szókapcsolatok is, melyek hasonlítanak a szűk értelemben vett kifejezésekhez, de nem feltétlenül az *-ás, -és, -at, -et* képzővel ellátott névszókból épülnek fel, hanem más képzős alakokból, és olyan igéből állnak, melyek a szerkezetben elvesztették eredeti jelentésüket, és kiüresedett nyelvtani igeeként szerepelnek (pl. *alapját képezi, jelentéssel bír*, stb.).

A nyelvhelyességi szakirodalom a legtöbb funkcióiágés szerkezet gyakori használatától óva int, ha csak lehet. A preskriptivizmus képviselői szerint ha a köznyelvben az értelem megváltoztatása nélkül egyszerűbb alakot is lehet használni,

mindenféléképpen erre kell törekedni. A *Nyelvművelő kézikönyv* helytelennek és kerülendőnek tartja azokat a kifejezéseket, melyek idegen hatásra keletkeztek, nem hagyományossá állandósult kifejezések, nincs szólás- és stílusértékük, valamint igei részük kiüresedett, nincs önálló jelentése. Elfogadhatónak csak azokat a szerkezeteket tekinti, melyek a köznyelvben már általánosan elterjedtek, szólás- és képszerűség jellemzi őket, igei elemük pedig konkrét jelentést hordoz. Ez utóbbiak használata *választékos, szemléletes, nyomatékosabb, hivatalosabb árnyalatú, természetes* nyelvezetet kölcsönöz a szövegnek.

A fenti preskriptív megállapításokkal kapcsolatban azonban két probléma is felmerül. Egyrészt a funkcióigés szerkezetek elfogadhatóságának ismérvei felettébb szubjektív kategóriák, másrészt pedig éles határvonal húzódik a köznyelv és a különböző szaknyelvi regiszterek, műfajok nyelvhasználata között. A funkcióigés szerkezetek a személytelen fogalmazásmód fontos alkotóelemei, és gyakori szaknyelvi használatuk a magyar nyelvben kevésbé használatos szenvedő igenemet helyettesíti. Vargáné Kiss (2008: 99) korpuszon végzett kutatásának eredményei alátámasztották azt, hogy „a funkcióigés szerkezetek használata stílusbeli sajátossággal indokolható, mely szerint választási lehetőség esetén a magyar nyelvű szakmai nyelvhasználat a szintetikus formákkal szemben előnyben részesíti az analitikus formákat”. Zimányi (2006: 47) szerint a rövidebb és a hosszabb szerkezetek „*grammatikai szinonimáknak* tekinthetők, és a nyelvváltozattól, stílusértéktől függően használhatók”. A legtöbb esetben fennáll a szinonímia és adott a választási lehetőség, hiszen a funkcióigés szerkezetet általában helyettesíteni lehet egyszerű igei változatával. B. Kovács Mária (1999) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy gyakran a kifejezés és az ige vonzatstruktúrája eltérő, ezért nem minden esetben lehet őket felcserélni. Szaknyelv esetében a nyelvi akadályhoz társulhatnak további szakmai szempontok is, így ha pl. egy terjengősnek vélt kifejezés terminusértékű, a szinonim egyszerű alakra való felcserélésével elveszik a terminus.

### 2.1.1 Funkcióigés szerkezetek és fordítás

A magyar szintetikus jelleg mellett az analitikus alakok Bárczi (1975) szerint főképpen idegen nyelvek hatására jelentek meg. „Idegen nyelvek vagy inkább az ezek közvetítette idegen gondolkodásformák hatására idegen, analitikus jellegű szerkesztésmódok szivárogtak be a nyelvbe” (ibid.: 267).

Sokan a fordításokat okolják a terpeszkező kifejezések mai térnyerése miatt. Szerintük idegen nyelvi hatásra a fordításokban sokkal több a terpeszkező kifejezés, sőt ezek közül nagyon sok tükörfordítás is megjelenik és lassan beépül a magyar nyelvbe, mint egyfajta „idegen test”. Ennek viszont ellentmond az a tény, hogy a terpeszkezőnek vélt kifejezések Zimányi Árpád (2006) szerint a magyar nyelv belső fejlődésének. Nyelvünkben a 19. század közepéig még használatos volt a szenvedő igealak (pl. *közhírré tétetik, a munka elvégeztetett*), de az akkori nyelvművelés harcot indított ez ellen az alak ellen, és lassan-lassan kiszorította a nyelvhasználatból. Mivel ezzel új keletkezett és mivel a sajtó nem fogadta el a többes szám 3. személyű általános alanyt, a személytelen fogalmazásmódban megjelent néhány olyan ige, amelynél nem szükséges az alany megjelölése: *kerül, történik, nyer, szenved*, stb. A gyakori használat folyamán ezek jelentése teljesen kikopott és mára már csak üres funkcióigeként használatosak ezekben a szerkezetekben.

E kifejezések azonban a nyelvművelő szakirodalom véleményével ellentétben egyáltalán nem jellemzőek a köznyelvre, rétegnyelvi specifikumok, és mint ilyenek, hosszú múltra tekintenek vissza nemcsak a sajtónyelvben, de a szaknyelvekben, értekező prózában, az előadói stílusban és általában a hivatalos nyelvhasználatban. B. Kovács Mária (op. cit.) jegyzi meg, hogy már a XVI–XVII. századi magyar jogi szaknyelvben is bőségesen találhatunk ilyen kifejezéseket, pedig abban az időben még használatban voltak a szenvedő igealakok is. Zimányi Árpád (2006: 43) továbbá azt figyelte meg, hogy egyáltalán nincsenek ilyen szerkezetek a költői stílusban, és „általában kerülnek a választékos nyelvezetű munkákban”. Érdekes még, hogy Zimányi szerint az iskolás korosztálynál sem jellemző és hiányzik az érettségi dolgozatokból. „A hivatali munkába lépő fiatalok azonban csakhamar hozzászoknak, használják és helyesnek tartják. Társadalmi elfogadottságát jelzi, hogy főiskolások körében végzett nyelvhasználati felmérésemben 80%-uk nem kifogásolja” (ibid.).

A funkcióigés szerkezetekkel kapcsolatban végzett kutatásuk eredményeképpen Heltai és Gósy (2005) meglepő módon azt tapasztalták, hogy eredeti magyar szakszövegekben több a terpeszkedő kifejezés, mint fordított szövegekben. Heltai (2007) továbbá azt is megfigyelte, hogy a szakfordítók gyakran toldanak be olyan elemeket a célnyelvi szövegbe, melyek nem szerepelnek a forrásszövegben, de a célszöveget „gördülékenyebbé” teszik (pl. *competition – élőhelyért folytatott verseny*). Szerinte e betoldásokkal „a szöveg jobban megfelel az adott magyar szakszövegtípus szaknyelvi kollokációinak, és ezek egyrészt jelzik a szöveg szakmaiságát, másrészt a szakember számára megszokottak, így könnyebben feldolgozhatók” (ibid.). Az analitikus szerkezet feldolgozása tehát nem minden esetben jelent nagyobb nehézséget, mint a szintetikus szerkezeté, hiszen ha egy adott regiszter, szövegtípus, műfaj hagyományosan inkább a kifejezést részesíti előnyben, a feldolgozás szempontjából éppen az egyszerű ige hathat furcsábbnak és ennél fogva nehezebben feldolgozhatónak.

Fordítási szempontból mindez azért fontos, mert a fordítók a művelt köznyelvi normát követik. Egyes regiszterek, műfajok esetében azonban ezt a normakövetést felülírhatják a már fent említett diskurzusközösség elvárásai. Ezért tűnik úgy, hogy a szaknyelvi normaszegést elkerülendő sérül a köznyelvi norma. A fordítók azonban gyakran (sőt általában) elszakadnak saját (művelt köznyelvi) idiolektusuktól/ szociolektusuktól és helyette azt a nyelvezetet használják autentikusan, amelyet a célnyelvi befogadók elvárnak tőlük. Csak így képesek az üzenetet sértetlenül közvetíteni oly módon, hogy annak kommunikatív funkciója is átkerüljön a célnyelvi üzenetbe.

## 2.2 A kiterjesztett nyelvi egység, a 2S3C-modell és fordítási relevanciája

A neo-firthiánus korpusznyelvészeti hagyomány szerint az ismétlődő és rekurzív szókapcsolódás képezi a nyelvek belső szerveződésének az alapját, amely tükröződik mind a nyelvhasználatban, mind pedig az agy nyelvi szempontú strukturáltságában (vö. Hoey 2005). Ennek a rekurzióknak központi szerepe van nemcsak a jelentés, de a pragmatikai és kommunikációs funkciók létrehozásában is. A korpusznyelvészek ezért eleve elvetik a strukturális és generatív nyelvészet szigorú lexika-grammatika dichotómiáját, és helyette a lexiko-grammatikai kontinuumot tartják valóságosabb modellnek a nyelvek felépítése és működése kapcsán.

A fenti elvekből kiindulva és saját korpusznyelvészeti kutatási eredményei alapján próbálta meg John Sinclair (1991, 1996, 1998, 2004) felállítani a lexémák és lexikai egységeki ún. szemantikai profilját – egy olyan modellt, amely figyelembe veszi az egymással gyakran előforduló lexémák egymáshoz viszonyított összes szemantikai, grammatikai és pragmatikai relációját. Sinclair a szókapcsolódás eredményeképpen létrejövő egységeket *kiterjesztett nyelvi egységeknek* (*extended linguistic unit*) nevezi, és úgy véli, hogy vannak bizonyos szókapcsolódási *mintázatok*, melyek első ránézésre önkényesnek tűnhetnek, ám behatóbb vizsgálat eredményeképpen olyan közös szemantikai tulajdonságokat fedhetnek fel, melyek érvényesek a mintázat összes vagy legtöbb részére. Römer (2005) ezt a felfogást és modellt később 2S3C-modellnek (és egyben elemzési módszernek) nevezte el. A modell és neve alapjául Römer a Sinclair (2004: 141–8) által meghatározott kölcsönös választás öt kategóriáját használta. A 2S3C elnevezés a mag (*core*), a szemantikai prozódia (*semantic prosody*), a kollokáció (*collocation*), kolligáció (*colligation*) és szemantikai preferencia (*semantic preference*) elemek kezdőbetűiből tevődik össze.

Az első komponens a kiterjesztett nyelvi egységmagja (*core*), azaz az elemzett, lekérdezett kiterjesztett nyelvi egység. A második komponens a *kollokáció* – a mag vagy kulcsszó nyelvi környezete, a tőle jobbra és balra ismétlődően előforduló lexémákból álló többszavas egység. A *kolligáció* ehhez hasonló fogalom, ám itt a kollokációt képező lexémák grammatikai tulajdonságainak ismételt előfordulásáról van szó (mint pl. a vonzatok esetében). A *szemantikai preferencia* az adott maggal gyakran előforduló lexémák közös lexikai mezejét jelöli. A kollokáció és szemantikai preferencia között az a különbség, hogy míg az előbbi „két szó, egy szó és egy lemma, vagy egy szó és egy szóalak közötti kapcsolatot jelöl” (Lauder 2009: 10), addig az utóbbit „egy szó vagy egy lemma és egy egységesen kategorizálható, szemantikailag összekapcsolódó lexikai halmaz” (ibid.) kapcsolatára használjuk. Végezetül az ötödik komponens a *szemantikai prozódia*, mely a kiterjesztett nyelvi egység pragmatikai és attitudinális funkcióját tükrözi (erről bővebben a következő alfejezetben lesz szó).

A 2S3C-modell tulajdonképpen négy absztrakciósan növekvő szintből tevődik össze. A mag és a kollokáció csupán a kiterjesztett nyelvi egység „felszínén” megfigyelhető nyelvi formája: e két komponenst észleljük vagy használjuk szóban vagy írásban, ám ezek még semmit sem árulnak el vagy fejeznek ki az egység absztraktabb szemantikai, grammatikai vagy pragmatikai tulajdonságairól. A kolligáció már utal az egység grammatikai használatának tendenciáira, a szemantikai preferencia az egység „preferált” szemantikai kategóriáját/kategóriáit határozza meg, és előfeltétele a szemantikai prozódia kialakulásának, mely az egység pragmatikai, attitudinális tulajdonságait szabályozza. Az öt komponens közül kettő kötelező, azaz minden esetben jelen van (a mag és a szemantikai prozódia), a másik három nem minden esetben szerepel (a kollokáció pl. nincs jelen, ha a kiterjesztett nyelvi egység lexéma és nem lexikai egység). Sinclair (2004: 34) szerint csak akkor tudjuk teljességében használni vagy megérteni az adott kiterjesztett nyelvi egységet, ha ismerjük az adott egység összes meglévő komponensének paramétereit. A következőképpen írja le egy ilyen egység használatának folyamatát (ibid.): A beszélő

<sup>1</sup>A terminológiai egyértelműség érdekében jelen tanulmányban a *lexéma* terminus az egyszavas egységeket, a *lexikai egység* megnevezés a két- vagy többszavas kifejezéseket jelöli, míg Sinclair *kiterjesztett lexikai egység* gyűjtőfogalma mindkét előbbi kategóriát magában foglalja.

a szemantikai prozódiaát választja ki elsőként – ezzel foglalja funkcionális vagy attitudinális keretbe az egységet. Ezután a szemantikai prozódiahoz hozzárendeli a szemantikai preferenciát (szemantikai mezőt). A hozzárendelt szemantikai preferencia már egyben magában foglalja a mag kollokációs és kolligációs paramétereit is. Sinclair mindezt az angol *true feelings* lexikai egység példáján a következőképpen illusztrálja (ibid.: 35–36):

2S3C komponens	Példa
Szemantikai prozódia	vonakodás vagy cselekvés(képtelenség)
Szemantikai preferencia	(érzelem)kifejezés
Kollokáció	<i>true+feelings</i>
Kolligáció	birtokos szerkezet
Mag	<i>true feelings</i>

1. táblázat. Sinclair 2S3C-elemzése az angol *true feelings* lexikai egység példáján

Fordítási szempontból a 2S3C-modellnek igen nagy haszna lehet, hiszen e modell alapjául szolgáló kiterjesztett nyelvi egység a fordítás során sok esetben egyben a fordítási egység is. Ahhoz pedig, hogy a fordítók a forrásnyelvi egységek jelentése mellett képesek legyenek átmenteni a célnyelvi szövegbe azok pragmatikai és kommunikációs funkcióit is, valamint egyben tartani tudják magukat a műfaj- és regiszterspecifikus normához, szükségük van olyan információkra, melyek csak ritkán találhatóak meg a köznyelvre vagy egy adott szakregiszterre természetesen jellemző kifejezésmódot, mert ellenben a fordításaikba bekerülhetnek olyan furcsa szó párosítások vagy feltűnően alacsony vagy magas gyakoriságú kifejezések, melyek fordításnyelvet eredményeznek. Ezért lehet érdekes (egy meghatározott számú, azonos kategóriába tartozó) kiterjesztett nyelvi egység szemantikai profilját kidolgozni. Ezeket a profilekat azután más, korpusznyelvészeti eszközökkel kinyert lexikai információval együtt be lehetne építeni egy olyan lexikai adatbázisba, melyet a kezdő és gyakorló fordítók haszonnal forgathatnának szótárkiegészítő segédeszközként. Erre különösen azért lenne szükség, mert a 2S3C-modell komponensei jelentőségük ellenére kívül esnek anyanyelvi intuíciónkon (ld. Lauder 2009, Hunston 2002) és még a tapasztalt fordítóknak is gondot okoz olykor a megfelelő anyanyelvi kollokáció, szemantikai preferencia, stb. kiválasztása (nem beszélve az idegen nyelvre való fordításról). Ezt a problémakört a szaknyelvi kollokációk normatív használata csak tovább bonyolítja.

### 2.3 Szemantikai prozódia

Sinclair több évtizednyi munkájának eredményeként jutott arra a megállapításra, hogy a fonológiai hangok prozódiai szerveződéséhez hasonlóan a jelentés is sok esetben több lexémán átívelve valósul meg folyó szövegben, eltérő kontextusokban (Sinclair 2004). Ez a felismerés összhangban áll Cruse (1986, 2004) kontextuális szemantikai alapelveivel, mely szerint egy adott egység jelentése nemcsak előfordulási kontextusai révén valósul meg, hanem „bizonyos fokig a kontextus *maga* a jelentés” (Lauder 2009: 8). Ennek két fontos következménye van: egyrészt nem húzható éles határvonal egy egységnyelven belüli és azon kívüli jelentése között, másrészt pedig arra enged következtetni, hogy a szemantika és pragmatika összekapcsolódik a lexikai

jelentésben. Sinclair (2004) ennek tudatában emeli ki, hogy az egyébként félreérthető *szemantikai prozódia* megnevezés tudatos döntés eredménye – a terminus *szemantikai* eleme utal a jelentéshez való kapcsolatra, míg a *prozódia* elem azt idézi fel Sinclair számára, hogy a fonológiai prozodiához hasonlóan a szemantikai prozódia határai sem körvonalazódnak ki élesen, túlmutatnak (átívelnek) a lexémán vagy lexikai egységen egy adott kontextusban, de nem tudjuk pontosan hol kezdődnek és hol végződnek. Mindez ahhoz vezet, hogy a szemantikai prozódia esetében nem a „mi” a lényeg (a szakirodalomban szinte alig lehet példát találni egzakt és használható definícióra), hanem a „mit tesz.” Sinclair (2004: 122) szavaival: „A legfontosabb [a szemantikai prozódia] hatása, hogy milyen kommunikatív feladatokat lát el”. Kiemeli azonban, hogy (nevének ellentmondóan) a szemantikai prozódia „attitudinális jelenség, a szemantikai-pragmatikai kontinuum pragmatikai végén helyezkedik el” (ibid.: 34). A lexémák a szemantikai prozódia segítségével épülnek be saját környezetükbe, ezért elmondható, hogy a szemantikai prozódia az a nyelvi jelenség, amely a legközelebb áll egy lexikai egység „funkciójához”, megmutatja, hogyan értelmezendők funkcionális szempontból a lexikai egység szomszédos elemei. Sinclair (ibid.) továbbá azt is kihangsúlyozza, hogy a szemantikai prozódia nélkül egy lexikai egység mintegy öncélúan „csak jelent” – anélkül, hogy részt venne a kommunikációban. Ezért valószínűsíti, hogy (a szóközök és nyelvtani frázisegységek helyett) a szemantikai prozódia képezi egy lexikai egység valódi határvonalát, melyen túllépve már valóban új egység következik.

Sinclair értelmezésében a szemantikai prozódia széles pragmatikai értékskálát képvisel és bármilyen attitudinális jelentéssel rendelkezhet. Így pl. az *efforts to protect, support, work together*, stb. lexikai egységek esetében a „lehetséges kudarc”-ot említi, mint szemantikai prozodiát (ibid.: 175). A probléma ezzel a megközelítéssel csak az, hogy túlságosan tág és szubjektív, és nem értelmezhető egyértelműen (ld. Bednarek 2008).

Sinclair behatárolhatatlan értelmezésével szemben Louw (1993, 2000) és a korpusznyelvészeti szakirodalom általában a szemantikai prozodiát egy szűkebb, kizárólag hármas tagolású kategóriaként kezeli. Louw kiemeli, hogy a lexémáknak és a lexikai egységeknek egyaránt van szemantikai prozodiája, mely csak a pozitív, negatív vagy semleges pragmatikai attitűd értékeket veheti fel, azaz nála is az attitűd vagy értékítélet kifejezésére szolgál elsősorban. Ez a fajta megközelítés még mindig eléggé szubjektív alapokon nyugszik, de legalább már egy véges és kisszámú kategóriahalmazra támaszkodik, melyet elemzésekre is lehet alkalmazni. Louw pozitív szemantikai prozodiáról akkor beszél, ha a pragmatikai vagy attitudinális funkció valamilyen pozitív emberi érzéshez, állapothoz, stb. (pl. öröm, boldogság, bőség, siker, stb.) kapcsolódik. A negatív szemantikai prozódia ennek az ellenkezője, míg semleges szemantikai prozodiáról akkor beszélhetünk, ha egy kiterjesztett nyelvi egységnél sem a pozitív, sem a negatív szemantikai prozódia nem jelentkezik szignifikáns gyakorisággal. A szemantikai prozódia legjellemzőbb tulajdonsága, hogy nem szükségszerű, mindig lehetne más is, de valamilyen okból kifolyólag meglepően túlteng egyik vagy másik érték. Mára már világos, hogy nyelvtől és korpusztól függetlenül a negatív szemantikai prozódia a leggyakoribb, de ha egy író vagy beszélő megszegi egy adott lexéma vagy lexikai egység szemantikai prozodiáját és nem jellemző módon (ellenkező előjelűként) használja, ezzel irónikus, őszintetlenséget felfedő vagy humoros (azaz jelölt használatú) effektust ér el. Az alábbi táblázatban néhány a szakirodalomból vett angol nyelvű példa látható:

Szerző	Negatív prozódia	Pozitív prozódia
Sinclair (1991)	BREAK <sup>ii</sup> out HAPPEN SET in	
Louw (1993, 2000)	bent on build up of END up <i>verbing</i> GET oneself <i>verbed</i> a recipe for	BUILD up a
Stubbs (1995, 1996, 2001a, 2001b)	ACCOST CAUSE FAN the flame signs of underage teenager(s)	PROVIDE career
Partington (1998)	COMMIT PEDDLE/peddler dealings	
Hunston (2002) Schmitt and Carter (2004) Bednarek (2008)	SIT through bordering on utterly completely totally break out, outbreak symptomatic of	perfectly

2. táblázat. Angol nyelvű példák a pozitív és negatív szemantikai prozódiaira

Több szerző (Partington 1998, Stubbs 1995, Hunston 2002) is megfigyelte, hogy egyes lexémákhoz diakrón módon állandó negatív jelentés (konnotáció) tapadhat, ha használatuk állandó negatív szemantikai prozódia jelenlétéhez kapcsolódik. A szemantikai prozódia valóban átfedéseket mutat a konnotáció fogalmával, ám a nyelvészek körében még ma sincs egyetértés a tekintetben, hogy altípusokról vagy különálló kategóriákról van-e szó. Alapvetően a konnotáció mind lexémák, mind lexikai egységek esetében jelen lehet, míg a szemantikai prozódia ezzel ellentétben kizárólag kollokációs jelenség, mivel a lexémák egymással való előfordulása révén jön létre és csakis az állandóan ismétlődő kontextus (nyelven kívüli környezet) és kontextus (nyelvi környezet) hatására alakulhat ki. Elképzelhető, hogy az ismétlődő kontextus hatására először a szemantikai prozódia alakul ki egy kollokációnál, majd ezt követően kap bizonyos konnotációt a szókapcsolat egyik vagy másik eleme.

A szemantikai prozódia egy további figyelemre méltó aspektusa, hogy úgy tűnik, nemcsak lexémák és lexikai egységek tulajdonsága, hanem egyes grammatikai kategóriáknál is jelentkezik. Louw (1993) figyelte meg, hogy a nagyon gyakori igéknél ugyanannak az igének lehet pozitív és negatív szemantikai prozódija is az adott ige grammatikai tulajdonságai függvényében. Louw (ibid.: 171) az angol *build up* összetett igét említi, amelynek tárgyas igeként és humán ágenssel pozitív szemantikai prozódija van (*people build up organizations, better understanding*), míg ha tárgyatlan igeként használjuk élettelen ágensekkel,

<sup>ii</sup>A táblázatban a nagybetűs szedés a lemmákat jelöli, míg a dőlt betűs szavak a behelyettesítendő kategóriákra vonatkoznak.

megfigyelhetően negatív szemantikai prozodiát mutat (*cholesterol, toxins, armaments build up*).

### 3 A vizsgálat

#### 3.1 Kutatási kérdések

Jelen vizsgálat kiindulási pontja az a feltételezés volt, mely szerint a szinonim analitikus és szintetikus alakok felcserélhetősége nem elsősorban nyelvhelyességi kérdés. Feltételezésünk szerint a választást olyan rejtett szemantikai, grammatikai és pragmatikai relációk szabályozzák, melyek sok esetben a normatív nyelvhasználat építőelemei. A szinonim alakoknak általában eltérő kollokációs és szemantikai prozodiabeli vagy preferenciabeli mintái lehetnek, ezért elképzelhető, hogy a felcserélhetőség egyik irányítóelve éppen a szemantikai prozódia és a szemantikai preferencia. A funkcióigés szerkezetek szemantikai prozodiájának meglétét azért tartom elképzelhetőnek, mert Louw (2000) nyomán tudjuk, hogy a szemantikai prozódia növekvő arányban delexikalizált és állandósult szókapcsolatoknál jelentkezik.

Habár a fentiek alapján kijelenthető, hogy már az egyes lexémáknak is van szemantikai prozodiája (vagy konnotációja, ld. az előző alfejezetet), e jelenség teljes egészében csak a lexikai egységek szintjén (és nagyméretű korpuszokon) válik megfigyelhetővé. Az már eléggé valószínű, hogy a 2S3C-modell nem csak az angol nyelv esetében működőképes, mára már más nyelvekre vonatkozóan is vannak kutatási eredmények (pl. a portugál, olasz és kínai nyelvnél is bebizonyosodott a szemantikai prozódia megléte, ld. Sardinha 2000, Tognini-Bonelli 2001, Xiao és McEnery 2006). Ezért indultam ki abból a feltételezésből, mely szerint a funkcióigés szerkezetek szemantikai prozodiája eltérhet a velük szinonim egyszerű igékétől, illetve egy forrásnyelvi lexikai egység és legközelebbi (szótári) célnyelvi megfelelője is eltérő szemantikai prozodiát mutathat.

Az eddigiek alapján a vizsgálatot három kutatási kérdés köré próbáltam felépíteni:

- 1.) vajon a lexémákon kívül a lexikai egységeknek (ez esetben a funkcióigés szerkezeteknek) is van-e szemantikai prozodiája a magyar nyelvben, kihatnak-e jelentésükre, használatukra a közvetlen környezetükben gyakran előforduló elemek?
- 2.) ha igen, vajon megegyezik-e szemantikai prozodiájuk a velük szinonim egyszerű igék vagy névszók szemantikai prozodiájával?
- 3.) fordítás során megmarad-e szemantikai prozodiájuk (feltéve, hogy van) vagy megváltozik, esetleg eltűnik, és mindez hogyan hat ki a célnyelvi szövegre?

#### 3.2 Korpuszépítés

A vizsgálat során először egy magyar-angol párhuzamos fordítási korpuszt építettem a magyar *ReSource Info* hírportál (Bán 2009) anyagából. Választásom azért esett erre a korpuszanyagra, mert könnyen hozzáférhető és ingatlanos, turisztikai,



kiskereskedelmi, stb. hírekről lévén szó, eléggé széles témakört (és ennél fogva szakmai nyelvhasználatot) lefed. Az anyag hátránya, hogy csak egyetlen forrásból származik, ezért a korpuszt nem lehet reprezentatívnek tekinteni.

E szempontok figyelembevételével az összegyűjtött anyagokat először Farkas (2008) és Salkie (1999) egymást kiegészítő utasításait követve előszerkesztettem. Első lépésként megtisztítottam a szöveget, *txt* formátummá konvertáltam, elvégeztem rajta a kisbetűsítést, Farkas utasításai alapján az *Europarl perl*-alapú szövegszegmentálója (KoeHN 2005) segítségével az *ActivePerl* környezetben mondatokra bontottam a szövegeket, majd a *HunAlign* (Varga et al. 2005) szoftverrel (mely beépített magyar–angol szótármodullal is rendelkezik) párhuzamosítottam. Ezután az *Excel* táblázatkezelőben kézzel utószerkesztettem a helytelen megfeleltetéseket (szintén Farkas leírására támaszkodva), így végeredményként egy 416 423 szövegszót számláló párhuzamos korpuszt kaptam, melyet ezután használható módon tudtam kvalitatív vizsgálatoknak alávetni. Maga a vizsgálat konkordanciák készítéséből és ezek manuális elemzéséből állt, ehhez Barlow (2003) *ParaConc* szoftverét használtam.

### 3.3 Elemzési módszerek

Az elemzés érdemi része során elsőként megvizsgáltam, hogy a Zimányi (2006: 42) által felsorolt leggyakoribb funkcióigék közül mi található meg nagyobb számban a párhuzamos korpuszban. A gyakoriság alsó határaként a 30 előfordulást vettem alapul, az ennél ritkábban előforduló funkcióigék egy kis korpuszban nem adnak releváns eredményeket. A szóban forgó funkcióigék a következők voltak: *ad, alkalmaz, alkot, csinál, eszközöl, fogatosít, folyik/folytat, gyakorol, hat, helyez, hoz, intéz, jut, képez, képvisel, kerül, mutat/mutatkozik, nyer, nyújt, rendelkezik, részesít/ részesül, szenved, táplál, tart, tesz, történik, van, végez, vesz, viseltetik, von*. Mivel a korpuszt nem szótövesítettem, az egyszótagos igék esetében csak az E.3.sz. alakra kerestem rá, míg a két- vagy több szótagú igéknél a todalékos alakokat is figyelembe vettem.

A következő lépés a korpuszban előforduló 5 leggyakoribb funkcióige elkülönítése volt, így a *folyik/folytat* (34/155 előfordulás), *hat* (204), *képez* (49), *mutat/mutatkozik* (524/46) és a *végez* (51) igékre esett a választásom. A keresést itt olyan funkcióigékre korlátoztam, amelyek nem kétértelműek és delexikalizált formában jelentkeznek. Az alábbi táblázat szemlélteti a vizsgált kifejezéseket és szinonim alakjukat:

Funkcióigés szerkezet	Szinonim ige vagy névszó
egyeztetés folyik/egyeztetést folytat	egyeztet
...irányába hat	eredményezhet
tulajdonát képezi	tulajdona
érdeklődés mutatkozik/érdeklődést mutat	érdeklődik
tevékenységet végez	tevékenykedik

#### 3. táblázat. A korpuszból kiválasztott 5 vizsgálandó funkcióigés szerkezet

Két kifejezés esetében figyelembe vettem az élő és élettelen ágenssel képzett alakokat is (*egyeztetés folyik/egyeztetést folytat, érdeklődés mutatkozik/érdeklődést mutat*), mivel ilyen esetekben is eltérő lehet a szemantikai prozódia.

A következő lépésben megvizsgáltam a kifejezések szemantikai prozodiáját és preferenciáját a 2S3C-modell alapján. Mivel a szemantikai preferencia előfeltétele és szerves része a szemantikai prozodiának, minden esetben figyelembe vettem mindkét kategóriát. A konkordanciák létrehozása során Louw (2000) azon megállapítására támaszkodtam, mely szerint a szemantikai prozódia hatása erősen kollokációs jellegű és a legtöbb esetben egy 9-szavas keresési ablakban már kimutatható.

Mivel saját korpuszom nem reprezentatív, az elemzési folyamatot kétfélecsőssé tettem azáltal, hogy kontrollkorpuszként a 187 644 886 szövegszóból álló Magyar Nemzeti Szövegtárat (MNSZ) (Váradí et al. 2005) is bevontam a vizsgálatba és „második kódolóként” használtam a vizsgálati eredmények ellenőrzéséhez. Miután a funkcióigés kifejezések szemantikai prozodiájának és preferenciájának vizsgálatával végeztem, ugyanezt megismételtem a szinonim egyszerű igékkel is, hogy megállapítsam, tapasztalható-e lényeges eltérés a funkcióigés szerkezet és szinonim igei alakjának szemantikai prozodiája és preferenciája között. Végezetül pedig megnéztem, hogy a kiválasztott öt funkcióigés kifejezés fordítása során a fordító(k) hogyan jártak el és hogy a magyarban tapasztalható (lehetséges) szemantikai prozódia átkerült-e a fordításba vagy esetleg megváltozott, eltűnt, és ennek mi lehet a magyarázata.

Az elemzési folyamat szakaszai tehát a következők voltak:

- a) A funkcióigés kifejezések szemantikai prozodiájának és preferenciájának elemzése a párhuzamos korpuszban
- b) A funkcióigés kifejezések szemantikai prozodiájának és preferenciájának kontroll-elemzése az MNSZ-ben
- c) A szinonim egyszerű igei alakok szemantikai prozodiájának és preferenciájának elemzése a párhuzamos korpuszban
- d) A szinonim egyszerű igei alakok szemantikai prozodiájának és preferenciájának elemzése az MNSZ-ben
- e) A funkcióigés kifejezések és fordításuk szemantikai prozodiájának és preferenciájának elemzése a párhuzamos korpuszban

#### 4 Eredmények

A vizsgálat során elsőként az volt szembeötlő, hogy a sajtószövegekre jellemző módon a túl hivatalos formák vagy csak nagyon alacsony számban találhatók meg (*eszközöl*) vagy teljesen hiányoznak a korpuszból (*foganatosít, viseltetik*). Feltételezéseink szerint ha a korpuszban nagyobb számban (és reprezentatív mértékben) lennének jogi vagy hasonló regiszterbe tartozó szövegek, ez az arány is megváltozna.

Bebizonyosodott, hogy már az egyes funkcióigéknek is van szemantikai prozodiája, illetve esetenként beszélhetünk szemantikai preferenciáról is. A *hoz* funkcióigéről például meglepő módon az derült ki a korpusz elemzése során, hogy egységes képet mutat a preferencia terén, hiszen a legtöbb esetben a „kiszámíthatatlan helyzet” kategóriájával jár együtt (*mit hoz a jövő, mit hoz majd a piacon, milyen döntést hoz, aligha hoz változást, milyen bérleti díjakat hoz majd...*) – erre utalnak a gyakori kérdő alakok is – és mint ilyen általában negatív prozodiáról tanúskodik. Az

MNSZ-ben a homonim alakok miatt nehéz volt általánosítani, de a kérdő alakok és a *mit hoz a jövő/holnap*, stb. kollokációk itt is többször megjelennek.

A *nyújt* talán a legegységesebb példája a pozitív szemantikai prozódia hordozó funkcióigéknek. A leggyakrabban előforduló kollokációk a *segítséget/ értéket/ szolgáltatásokat/ megoldást/ újat/ támogatást/ garanciát/ lehetőséget/ élményt/ hitelt/ kölcsönt/ hozamot/ többet/ kedvezményeket... nyújt*, ami hüen tükrözi – és amit az MNSZ adatai is bizonyítanak – hogy az egységes prozódia mellett regiszter-specifikus (*kölcsönt/ hitelt/ szolgáltatásokat...*) és köznyelvi preferenciákról is beszélhetünk.

A *rendelkezik* funkciója az előzőhöz hasonlóan nemcsak az egységes szemantikai preferenciát szemlélteti („valami, ami előnyére szolgál, ami valamilyen módon kihasználható”), hanem ennek következményeképpen a pozitív szemantikai prozódia is a legtöbb esetben megfigyelhető. Ezt ez esetben is teljesen alátámasztják az MNSZ adatai.

Az 5 kiválasztott funkcióje közül a *végez*-nél vált nyilvánvalóvá, hogy szemantikai preferenciája mindkét alkorpuszban megoszlan látszik két semleges prozódiaú használat között, melyek a „valamilyen szakmai tudást feltételező felelősségteljes feladat, munka” (*tevékenységet/ munkát/ kapcsolattartást/ állagmegóvást/ üzemeltetést/ méréseket/ rendszeres kiszállásokat végez*) és a „valamilyen intellektuális tudást feltételező munka” (*felmérést/ fejlesztéseket/ elemzéseket/ magzatelhajtást (!) végez*) leírásokkal jellemezhetők. Megfigyelhető viszont egy negatív prozódiaú és „destruktív aktivitás” preferenciájú használat is, amely általában a *pusztítást végez* kollokációval jelentkezik.

A vizsgálat fő kérdése azonban arra irányult, hogy vajon a terpeszkedő kifejezések továbbviszik-e a funkcióje szemantikai prozódiaúját vagy attól eltérnek (és ezáltal bizonyítják önálló lexikai voltukat), illetve a szinonim egyszerű alakok mennyire osztoznak a terpeszkedő kifejezések vizsgált tulajdonságaiban. Az öt vizsgált elem közül három esetében nem volt különösebb szemantikai prozódiaúbeli/preferenciabeli eltérés a funkcióigés szerkezet és szinonimája között (*egyzetetés folyik-folytat* és *egyzetet, tulajdonát képezi* és *tulajdona, tevékenységet végez* és *tevékenykedik*). Jó eredménynek vehetjük azonban, hogy a másik két egységénél látható az analitikus és szintetikus alakok közötti prozódiaúbeli és preferenciabeli különbség, ami arra enged következtetni, hogy e két elem felcserélhetősége e különbségek miatt sem lehetséges minden esetben.

A névutós *irányába hat* kifejezés szemantikai preferenciája az MNSZ alapján is értelemszerűen a „valamilyen cél felé való törekvés”, ám ez a legtöbb esetben kiegészül az „állapotváltozás” preferenciájával (*piaci tisztulás/ kiegyenlítődés/ megvalósulás/ a levegő tisztasága/ a polarizáció/ a köztestületiség/ a felszámolás...irányába hat*). Itt azonban lényegesen nagyobb arányban jelentkezik a pragmatikailag is releváns pozitív prozódia (*javulás/ növekedés/ áremelkedés/ a problémák megoldása/ az együttműködés/ a jobbiztonság fokozása/ a felelős gazdálkodás/ a racionális gazdálkodás/ a szabad verseny...irányába hat*). E prozódia reménykedő attitűdöt sugall, és annak ellenére, hogy az MNSZ-ben olyan példákat is találhatunk, mint a *feketegazdaság/ megosztottság/ hozamesés/ gyengébb minőségű termékek irányába hat*, ezek jelentősen kisebb számban fordulnak elő. E lexikai magnak nincs nyilvánvaló egyszerű igei megfelelője, de megítélésem szerint a feltételes módban használatos *eredményezhet* áll hozzá a legközelebb. Ezért ezt a lemmát vizsgáltam meg összehasonlítva és arra a következtetésre jutottam, hogy a szemantikai preferencia körülbelül megegyezik a terpeszkedő kifejezés

preferenciájával, ám a prozódia itt észlelhetően gyakrabban a negatív pólus felé mozdul. Mind a párhuzamos korpuszban, mind az MNSZ-ben vannak pozitív példák is (*fellendülést/ nagyobb likviditást/ javulást/ megtakarítást/ szerencsés állapotot/ gyorsítást/ költségcsökkenést/ igazságosabb tehermegosztást ... eredményezhet*), ám sokkal több negatív prozodiájú kollokációt találunk (*drágítást/ éles piaci versenyt/ tumultusokat/ feszültséget/ bizalomvesztést/ stílusmajmolást/ torz képet/ szörnyszülötteket/ válsághelyzetet...eredményezhet*). Úgy tűnik, vizsgálati hipotézisem éppen e példánál bizonyosodik be a leginkább, hiszen míg a funkcióigés szerkezetpozitív, reménykedő attitűdöt tükröz, addig az egyszerű igei alak rettegést, óvó figyelmeztetést sugall inkább.

Az *érdeklődést mutat/érdeklődés mutatkozik* esetében a kifejezések megoszlanak a velük használatos ágensek tekintetében. Ennek ellenére mindkettőnél minősítő szemantikai preferencia figyelhető meg, amely a legtöbb esetben pozitív prozodiával jár. Mindkét korpuszban olyan példák vannak többségben, mint a *nagy(obb)/ élénk/ komoly/ óriási/ erős(ödő)/ rendkívüli/ meglehetősen/ megkülönböztetett/ kiemelt/ őszinte/ heves/ nagyfokú/ újult/ fokozott/ szélesebb ölelésű* *érdeklődést mutat v. érdeklődés mutatkozik*. Természetesen itt is vannak negatív prozodiájú kivételek (*kevés/ csekély érdeklődést mutat*), de csak elenyésző számban. Az élő és élettelen ágens alapján tehát nem figyelhető meg sem preferenciabeli, sem prozodiabeli különbség, mindkét kifejezés a pozitív szemantikai prozódia azon alkategóriájával jellemezhető, melyet már az előző példánál is említettem, mint reménykedő, optimista attitűdöt.

A funkcióigés szerkezeteket különféleképpen fordítják, nincs olyan egységes, bevett lexikai egység, amely az adott magyar kifejezést mindenhol helyettesítené az angol szövegekben. Gyakran a funkcióigés szerkezet személytelen hangvételt az angolban passzív szerkezettel adják vissza, ahol a személytelenséget a szerkezet és nem az adott ekvivalens lexikai egység hordozza. Ilyen esetekben tulajdonképpen a pragmatikai funkció átkerül a lexikai szintről a grammatikai szintre. Addig, míg nem tudunk többet az angol ekvivalensek szemantikai prozodiájáról, nem hasonlíthatjuk őket össze a magyar kifejezésekkel, de az *irányába hat* esetében pl. érdekes lenne megvizsgálni, vajon az angol *lead to, result in* és a különösen *azact to* milyen szemantikai prozodiával jelentkezik egy eredeti angol korpuszban. Már a jelen vizsgálat kisszámú példaanyagán is látszik, hogy egyes esetekben megmarad a szemantikai prozódia (pl. a negatív *üresedési ráta növekedésének irányába hat* az angol szövegben a szintén negatív *cause* igével jelenik meg). Nincs kizárva, hogy a szemantikai prozodiák átfedése sokkal több esetben van jelen, ám jelenlegi hiányos ismereteink miatt ezt nem ismerjük fel. Érdekes még, hogy az *érdeklődés mutatkozik* fordításánál két helyen is idiomatikus szerkezettel fordították e magyar kifejezést (*sell like hotcakes, catch the eye of...*). Itt is e két idióma illetve a szó szerinti *show interestszemantikai prozodiájának összehasonlítása* után tudnánk megállapítani, a magyar és az angol szemantikai prozodiák mennyiben egyeznek meg.

## 5 Összegzés és kitekintés

Habár törekedtem az empirikusságra, e vizsgálat még mindig túl közel volt a szubjektivitáshoz, hiszen nem alkalmaztam statisztikai módszereket. Ahhoz viszont, hogy ilyen módszerek alapján elemezzük a szemantikai prozodiát, feltétlenül szükség van egy sokkal nagyobb és főképpen reprezentatív párhuzamos korpuszra. Érdemes lenne egy adott regiszterre/műfajra irányítani a reprezentativitást a korpusz

összeállítása során – ahogy azt Klaudy (1994) a nyelvhelyességi megállapításokról írja – hiszen a szövegszintű megközelítéssel ötvözve olyan eredményekre juthatunk általa, melyek egy általános nyelvi korpuszban ellaposodhatnak. A szövegszintű megközelítésre pedig azért lenne szükség, mert egy-két nem a szövegbe illő kifejezés még nem veszélyezteti a fordítás minőségét, de ahogy Zimányi is megfigyeli, a funkcióigés kifejezések önmagukban nem is mindig ismerhetők fel, csak akkor kezdenek feltűnővé válni, „amikor halmozódnak, és terjengős szöveget alkotnak” (Zimányi 2006: 46). E halmozódás a célszövegben is megjelenhet, amit fordításokra viszonyítva kvázi-helyességnek nevezünk és ami részben talán szintén a lexikai egységek eredeti prozódijához viszonyított „csúsztatásával” magyarázható. Ennek megállapítására csak akkor nyílik mód, ha sikerül feltérképezni e nyelvi jelenség összes tulajdonságát és más jelenségekkel való kölcsönhatásait.

Elmondhatjuk tehát, hogy a szemantikai prozódia bonyolult nyelvi jelenség, annál is inkább, mert nemcsak többtényezős (multifaktoriális) elemzést igényel, de még mindezt minden egyes lexikai egységre is külön-külön el kell végezni. Nincs kizárva, hogy ha már nagyobb minták eredményei is rendelkezésünkre állnak majd, kirajzolódna azok a tendenciák, melyek révén már tágabb kategóriákat is lehetne vizsgálni (pl. a melléknév + főnév vagy a határozószó + ige kombinációkat). Ettől még távol állunk, ám elemzési módszerként megfelelőnek tűnik Römer 2S3C-modellje. Ezeknek az információknak a feltüntetése szótárakban, terminológiai adatbázisokban, fordítómemóriákban azonban óriási hiányt pótolna, hiszen a nyelv/regiszter valós használatához nyújtana biztos támpontokat a fordítók, lektorok, nyelvtanulók számára olyan szituációkban, amikor még az anyanyelvi intuícióikra, kompetenciájukra sem számíthatnak.

A szemantikai prozódia és preferencia, de az egész 2S3C-modell fordítási relevanciája a forrásnyelvi lexikai egységek és legközelebbi, szótári megfelelőjük közötti kapcsolat behatóbb megismerésében teljesebben ki. A fordítók gyakran találják magukat szemben azzal az akadállyal, hogy míg a szótár(ak) egy bizonyos ekvivalens alakot kínál(nak), addig ők maguk úgy érzik, a kontextus, a szituáció, a regiszter valami mást kíván meg. Ez a „zsigeri” fordítói megérzés részben talán éppen a 2S3C-modell komponenseinek tudat alatti működése miatt jelentkezik, és a szükséges segédeszközökkel sikeresebben lehetne tudatosítani őket a fordítási munka folyamán.

## Irodalom

- ActivePerl Perl*-alapú szoftverkörnyezet. Elérhető: [www.activestate.com/activeperl/](http://www.activestate.com/activeperl/)
- B. Kovács, M. 1999. A funkcióigés szerkezetek a jogi szaknyelvben. *Magyar Nyelvőr* 123: évf. 4. szám. 388–394.
- Barlow, M. 2003. *ParaConc – A Concordancer for Parallel Texts*. Build 2.69.
- Bárczi, G. 1975. A magyar nyelv jelleme. *Magyar Nyelv* 71. évf. 3. szám. 257–268.
- Bednarek, M. 2008. Semantic preference and semantic prosody re-examined. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* Vol.4. No.2. 119–139.
- Cruse, A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge Textbooks in Linguistics Series. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Cruse, A. 2004. *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. 2nd edition. Oxford Textbooks in Linguistics Series. Oxford: Oxford University Press.
- Farkas, A. 2008. *Aligning Texts with HunAlign*. Elérhető: <http://www.proz.com/translation-articles/articles/2176/1/Aligning-texts-with-Hunalign>

- Grétsy, L., Kovalovszky, M. (szerk.) 1985. *Nyelvművelő kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Heltai, P. 2007. *Fordítás, relevancia, feldolgozás*. Elhangzott: XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 2008. április 3.
- Heltai, P., Gósy, M. 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129. évf. 4. szám. 473–487.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London, New York: Routledge.
- Hunston, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaudy, K. 1994. Fordítás és nyelvi norma. In: Kemény G., Kardos, T. (szerk.) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 57–61.
- Koehn, P. 2005. *Europarl* mondatszegmentáló szoftver. Elérhető: <http://www.statmt.org/europarl/>
- Lauder, A. 2009. *Collocation, Semantic Preference and Translation – Semantic Preference as a Reference Source for Translation*. Universitas Indonesia. Kézirat. Elérhető: <http://english.um.edu.my/anuvaada/PAPERS/LAUDER.pdf>
- Louw, B. 1993. Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. In: Baker, M., Francis, G., Tognini-Bonelli, E. (szerk.) *Text and Technology, In Honour of John Sinclair*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. 157–176.
- Louw, B. 2000. Contextual Prosodic Theory: Bringing Semantic Prosodies to Life. In: Heffer, C., Sauntson, H. (szerk.) *Words in Context, A Tribute to John Sinclair on his Retirement*, CD-ROM, reprinted in *Texto!*, 2008, Vol. 13. No. 1.
- Partington, A. 1998. *Patterns and Meanings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Römer, U. 2005. *Progressives, Patterns, Pedagogy: A Corpus-Driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts, and Didactics*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Salkie, R. 1999. *Preparing Pairs of Texts for ParaConc*. Elérhető: [http://www.mshs.univ-poitiers.fr/Forell/cabal/manuels/prep\\_par.htm](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/Forell/cabal/manuels/prep_par.htm)
- Sardinha, T. 2000. Semantic prosodies in English and Portuguese: A contrastive study. *Cuadernos de Filología* Vol. 9. No. 1. 93–110.
- Schmitt, N., Carter, R. 2004. Formulaic sequences in action: An introduction, In: Schmitt, N. (szerk.), *Formulaic Sequences*. Amsterdam: John Benjamins. 1–22.
- Sinclair, J. M. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. 1996. The Search for Units of Meaning. *Textus* Vol. 9, No. 1. 75–106.
- Sinclair, J. M. 1998. Large Corpus Research and Foreign Language Teaching. In: de Beaugrande, R., Grosman, M., Seidlhofer, B. (szerk.) *Language Policy and Language Education in Emerging Nations*. Stamford: Ablex. 79–86.
- Sinclair, J. M. 2004. *Trust the Text, Language, Corpus, and Discourse*. London, New York: Routledge.
- Stubbs, M. 1995. Collocations and semantic profiles: On the cause of trouble with quantitative methods. *Function of Language* Vol. 2, No. 1. 1–33.
- Stubbs, M. 1996. *Text and Corpus Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Stubbs, M. 2001a. On inference theories and code theories: Corpus evidence for semantic schemas. *Text* Vol. 21, No. 3. 437–465.
- Stubbs, M. 2001b. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Varga, D., Németh, L., Halácsy, P., Kornai, A., Trón, V., Nagy, V. 2005. Parallel corpora for medium density languages. In: *Proceedings of the RANLP 2005*. 590–596. Elérhető: <http://mokk.bme.hu/resources/hunalign>

- Vargáné Kiss, K. 2008. *Pénzüzetek szakmai nyelvhasználatának elemzése angol és magyar éves jelentések alapján.* Elérhető: [http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Vargane\\_Kiss\\_Katalin\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Vargane_Kiss_Katalin_dissertation.pdf)
- Xiao, R., McEnery, T. 2006. Collocation, Semantic Prosody, and Near-Synonymy: A Cross-Linguistic Perspective. *Applied Linguistics* Vol. 27. No. 1. 103–129.
- Zimányi, Á. 2006. Analitikus szerkezetek – funkciói és formák. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás – Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról (2005–2006)*. Gödöllő: Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. 40–47.

## **Források**

- Bán Z. (főszerk.). 2009. ReSource Ingatlan Info. Elérhető: [www.resourceinfo.hu](http://www.resourceinfo.hu)
- Várad T. et al. 2005. Magyar Nemzeti Szövegtár. Elérhető: [corpus.nytud.hu/mnsz/](http://corpus.nytud.hu/mnsz/)

# A nominális valencia szerepe traumatológiai sérülésleírások értelmezésében

Fogarasi Katalin

PTE ETK, Egészségtudományi Doktori Iskola  
katalin.fogarasi@aok.pte.hu

**Kivonat:** A balesetek, illetve bántalmazások következtében létrejövő sérüléseket a kezelőorvos hatósági szakértők számára egy „Orvosi látlelet és vélemény” című dokumentumon foglalja össze, amely speciális szókinccsel és tartalmi-formai szabályokkal rendelkezik. A látlelet ezért az orvosi szaknyelven belül egy külön műfajnak tekinthető, mely a diagnózist alkotó szóelemek egy, csak erre a műfajra jellemző nominális valenciarendszerét alakította ki, különösen sebek esetében. A gyakorlatban azonban nem egységesen történik a terminusok, valamint a seb szó közvetlen bővítményeinek használata, így a hatóságok szakértői számára a sérülésleírás gyakran nem értelmezhető. Jelen tanulmány számos autentikus sérülésleíráson végzett empirikus vizsgálat alapján szemlélteti a nominális valencia kulcsfontosságú szerepét e műfaj sebleírásainak magyar, illetve latin terminológiájában.

## 1 Bevezetés

A sérülések, ezen belül a sebek dokumentációja a „látlelet” nevű formanyomtatványon, vagy ennek számítógépes szövegszerkesztő programmal készített változatán történik. E jegyzőkönyvet a kezelőorvos (traumatológus vagy ritkább esetben házi orvos) állítja ki a hatóságok számára, hogy az igazságügyi szakértő ez alapján nyilatkozni tudjon a hatóság által feltett releváns kérdésekre. A sérülés keletkezési mechanizmusára, súlyosságára, az egészségkárosodás mértékére és időtartamára, valamint bántalmazások esetében a sérülést okozó eszközre is e leírás alapján tud következtetni a szakértő.

A látleleten történő kommunikáció sikeres vagy sikertelen lebonyolításának számos jogi és anyagi következménye van, ezért törvényi szabályozás írja elő, mely információkat és milyen sorrendben kell feltüntetni ezen a jegyzőkönyvön (Polgári Törvénykönyv 1997). Mivel a nyomtatványon szigorúan szabályozott a sorrend és a kívánt információ mennyiség, a klinikai gyakorlatban használt elektronikus változat is minden esetben megtartja ezt a formát. A látlelet a Swales által meghatározott kategóriák alapján egy nyelvészeti értelemben vett műfajnak tekinthető (Swales 1990: 24–27), mely a traumatológus vagy házi orvos, illetve a hatóságok részéről az igazságügyi orvos-szakértő vagy biztosítás-orvostani szakértő között, egy önálló diskurzusközösségben folyik.

A látlelet az orvosi szaknyelven belül is sajátos terminusokkal és rövidítésekkel rendelkezik, melyeket csak e diskurzusközösség résztvevői használnak. Az orvosképzésben a hallgatók egy fél éven át, az igazságügyi orvostan tantárgy keretein belül ismerkedhetnek meg bizonyos mélységig ezekkel a fogalmakkal, de mivel e szakkifejezések később más területeken nem fordulnak elő, használatuk és



megértésük csak a láttelelet kiállításával és értékelésével foglalkozó szakorvosok körére szűkül.

### 1.1 A láttelelet szerkezete

A láttelelet szerkezetén belül három tartalmi egységben fordulnak elő legnagyobb számban azok a speciális terminusok, melyek elengedhetetlenek a sérülés jellegének és kiterjedésének megítéléséhez. A „külsérelmi nyomok” pontban összefüggő szövegben írja le az ellátó orvos az észlelt sérülések pontos helyét, alakját, méretét és környezetét. Ez a rész általában teljes mértékben objektív megfigyelésen alapuló sérülésleírásokat tartalmaz, azok jellegére vagy a sérülés keletkezésére vonatkozó következtetések nélkül. A sérülés típusának meghatározása a „kórisme latinul és magyarul” című egységben szerepel a sérült szerv megnevezésével együtt először latinul, majd a latin kórisme szó szerinti magyar fordítása következik.

E három pont műfaji szabályoknak megfelelő kitöltése tehát a legfontosabb a szakértő számára ahhoz, hogy érdemben véleményt alkothasson a sérülésről. A szakértői tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a láttelelet nagy része a sérülés leírásának hiányos információtartalma, valamint a nem egységes terminushasználat miatt nem értelmezhető (Szabó 2008), ami különösen gyakran fordul elő sebleírások esetében.

Az orvosi terminológia magyarországi kutatása mostanáig általában a szaknyelv egészére irányult, és nem emelte ki egy-egy tudományterület műfajának kommunikációs problémáit. Az egyik legjelentősebb tanulmány Belák Erzsébet átfogó jelentés- és szóalkotástani vizsgálata, amely komplex fogalmak jelentéstani szerkezetére világít rá, szóalkotástani szempontból tipizálva külön a görög, külön a latin eredetű kifejezéseket, és ezzel irányt ad új orvosi terminusok képzéséhez. (Belák 2006) Az orvosi szaknyelv gyakorlatban felmerülő problémáival a 2001 óta működő Magyar Orvosi Nyelv című folyóirat foglalkozik, amely számos cikkében helyesírási kérdésekre, valamint az idegen eredetű és magyarított szakkifejezések következtelen használatára hívja fel a figyelmet számos autentikus példa alapján. E téma keretén belül megjelentek olyan tanulmányok, amelyek egy-egy speciális nomenklátúra magyar megfelelőinek egységesítésére irányultak, például a daganatgyógyászat terminusai esetében. (Bösze 2009) A nemzetközi szakirodalomban a német orvosi szaknyelv lexikográfiai kutatásainak összefoglalása során Herbert Lippert tesz konkrét utalást a leletek és betegakták nyelvezetének nehézségeire: a probléma okát abban látja, hogy a leletfelvétel szakszókincsét az orvostanhallgatók nem megfelelő alapaossággal sajátítják el az egyetemeken, mert a képzésben erre nem fektetnek elég hangsúlyt Németországban.

„Das Führen von Krankenakten und das Verfassen von Berichten ist während des Medizinstudiums bedauerlicherweise kaum je Gegenstand einer systematischen Unterweisung. Die meisten Ärzte orientieren sich mehr oder weniger als Autodidakten an den Beispielen ihrer Vorgänger auf den Krankenstationen, die auch schon keine Unterweisung genossen hatten.” (Lippert 1999: 1972)

### 1.2 A láttelelet értelmezésének gyakorlati problémái

Az igazságügyi orvostan kommunikációs problémákat felvető látteleleteinek vizsgálata 2009-ben indult a műfaj szabályrendszerének, vagyis az igazságügyi orvostan

tankönyveinek vizsgálatával. Ennek eredményeképpen sikerült feltárni a nem egységes terminushasználat egyik lehetséges okát sebleírások esetében. Nagy számban fordulnak elő a látleteken az igazságügyi orvostan által meghatározott terminológiától eltérő szakszavak mind magyarul, mind pedig a latin kóriszmékben. Az igazságügyi orvostani és sebészeti terminológia analízise e tudományterületek tankönyveinek sebdefiníciói alapján rámutatott arra, hogy az igazságügyi orvosszakértők által nem elfogadott és nem értelmezhető sebmegnevezések a sebészet terminológiájából erednek, ahol a sebek klasszifikációja más alapon történik. Míg az igazságügyi orvostanban a sebeket keletkezési mechanizmusuk szerint csoportosítják, addig a sebészetben a seb külső megjelenése, súlyossága, valamint a terápia szempontok játsszák a fontosabb szerepet. (Fogarasi 2010)

Jelen tanulmány az értelmezhetőséget akadályozó másik problémával foglalkozik, ami abból adódik, hogy általában túl kevés sebjellemzőt említenek meg a látleteken, noha a formanyomtatvány a műfaj szabályai szerinti precíz leíráshoz szükséges minden részletre rákérdez (lásd Függelék). Elengedhetetlen ugyanis bizonyos jelzők megnevezése, a *seb* terminus e műfajon belül önmagában nem hordoz konkrét jelentést.

A *seb* szóhoz sem a köznyelvben, sem pedig az általános orvosi szaknyelvben nem tartoznak olyan szorosan bizonyos jelzők, melyek e műfaji szabályokat meghatározó igazságügyi orvostan tankönyvekben szerepelnek. A magyar nyelvű diagnózisokban a sérült szervet jelölő birtokos jelzőket a birtokos személyjellel ellátott *sebe* alak mellett még akár e diskurzusközösségen kívül is tekinthetnénk szorosabb bővítménynek, mert a *sebe* alakot a birtokos személyjel relatív főnévvé teszi (Tamásiné 1989: 108). Ha pedig a seb szó jelentését vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a köznyelvben is rendelkezhet birtokos jelzős valenciával, amennyiben Kiss Margit klasszifikációja szerint a rész-egész kapcsolaton belül „az ember fizikai, külső, látható jegyei, megjelenése, pl. fizimiska, kézjegy, nem, alak” – csoportba (Kiss 2006: 338) soroljuk. Ugyanez a szempont található meg Engelen osztályozásában is, aki a birtokos jelzőt szemantikai-logikai aspektusból vizsgálta, és a genitivus possessivus, mint kötelező bővítmény értelmezését kiterjesztette a konkrét birtokviszonyon túl a „valamihez tartozó” (Zugehörigkeit), illetve valaminek a „jellemző tulajdonsága” (Merkmalsträger) jelentésviszonyokra is. (Engelen 1990, idézi Hölzner 2007: 34) Ebben a tekintetben a *sebe* szóhoz tartozó szerv birtokos esete az adott szerv aktuális állapotát, tulajdonságát, vagyis a seb hovatarozását írja le. Ez azonban a magyar nyelvben csupán a birtokos személyjellel ellátott alakra vonatkozik, egyéb bővítményekre nem, amelyek a látletet műfajában kötelezően a seb szó környezetébe tartoznak.

Ez alapján valószínűsíthető, hogy a műfaj speciális nyelvhasználata egy más típusú valenciarendszerrel működik, mint a köznyelv vagy az orvosi szaknyelv egyéb területei. Jelen tanulmány a sebek nem kielégítő részletességű leírására keres tehát magyarázatot a nominális valencia e diskurzusközösségen belüli szerepének vizsgálatával.

A valenciavizsgálat a strukturális grammatika szemléletén keresztül került a nyelvészeti kutatások előterébe, és az egyes szófajok grammatikai, illetve szemantikai vonzatkörét írja le. Mivel az ige és a melléknév esetében e függőségi viszonyok könnyebben igazolhatók, a főneves szerkezetek valenciaelemzése később indult el, és még nem teljesen feltárt terület. A főnévi valencia vizsgálatánál a következő definíciót vettem alapul: „A főnévi vonzatok – hasonlóan minden más szófaj vonzataihoz – valamiféle hiányt pótolnak. Az alaptag jelentésének olyan

kiegészüléséről van szó, amely valamiféle szintaktikai formában realizálódik. Egyfajta függőségi viszony áll fenn az alaptag és a vonzat között. A szó szemantikai tulajdonságaira a szintaktikai szerkezet ad választ. Az alaptag megkívánja egy másik tag, a bővítmény meglétét, előírja jelentéstípusát s többnyire az alakját is. Az alaptag mellett a bővítménynek is meghatározott szemantikai jegyekkel kell rendelkeznie.” (Kiss 2007: 339)

A hipotézist, miszerint egy speciális műfajon belül a *seb* szó valenciája is megváltozhat, alátámasztják a terminológiai kutatás szaknyelvi normákról szóló megállapításai, melyek szerint a szaknyelvi normák a köznyelvinél sokkal szűkebb jelentésmező használatát engedik meg a fogalmak megnevezésében, szabályok megfogalmazásában és a szakszavak jelentésében, illetve a szaknyelvben szigorúbban kötött a terminusok használati módja. (Fóris 2005: 59)

## 2 Módszerek

30 véletlenszerűen kiválasztott autentikus látlelet összesen 58 sebleírásának részletes manuális analízise arra irányult, hogy szemantikailag mely kötött vagy szabad bővítmények tartoznak a „seb”, vagy a tágabb szinonimájaként használt fogalmak közvetlen környezetébe. A viszonyítási alapot a műfaj szabályait összefoglaló diszciplína, az igazságügyi orvostan Magyarországon forgalomban lévő tankönyvei szolgáltatták: (Buris 1991; Fazekas 1972; Kenyeres 1926; Somogyi 1964; Sótornyai 1996).

20 látlelet a PTE Traumatológiai Intézetből származik, ahonnan összesen 250 db állt rendelkezésre. Arányosan kevesebb, 6 db a PTE Igazságügyi Orvostani Intézetéből, valamint 4 db a DEOEC Igazságügyi Orvostani Intézetéből került ki, mivel az utóbbi esetben 50, illetve 30 közül kellett véletlenszerűen választani. A látleletek az intézmények hivatalos engedélyével, és az adatvédelem valamint, a személyiségi jogok védelmének szabályai szerint kerültek feldolgozásra.

Az általános, „külsérelmi nyomok” című leírásban többnyire a semleges *sebzés*, *lágysz-sérülés*, *folytonosság-megszakítás* szavak állnak, melyek több sérüléstípusra is vonatkozhatnak. Ezek az általános jelentésű kifejezések a kötelező attribútumok, úgynevezett „sebjellemzők” ismertetésével együtt indokolják a magyar és latin kóriszában jelen vannak az egy bizonyos sebtípusra jellemző attribútumok, ott a diagnózis az e jellemzőkhöz rendelhető sebtípust tartalmazza. A sérülésleírások rendszerint igei állítmány nélküli, (esetleg névszó-igei állítmányos) szintagmatikus szerkezetek, melyek régebben a sérülés típusát kifejező terminusok.

### 2.1 A *seb* szó valenciája a sebleírásban

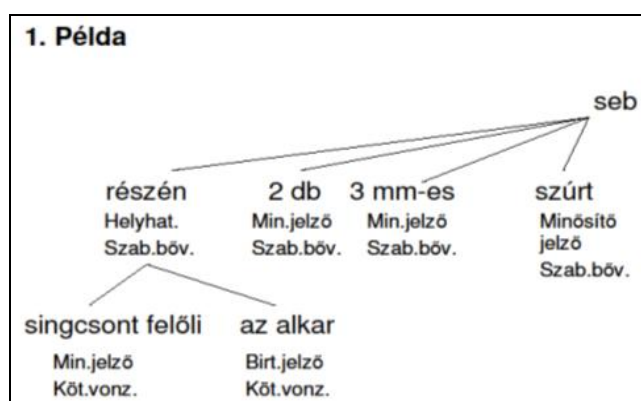
A 30 látlelet összesen 58 sebleírásának „külsérelmi nyomok” pontjában 47-szer fordult elő a *seb* szó, 7-szer a *sebzés*, 3-szor a *hámsérülés*, és egy esetben a *folytonosság-megszakítás* kifejezés. Ebből látható, hogy a *seb* diagnózis a legtöbb esetben már az általános leíráskor megszületik. A kérdés tehát az volt, hogy mennyiben tér el a *seb* általános nyelvi valenciarendszerétől a látlelet műfaja által megkívánt mennyiségű információ.

A „külsérelmi nyomok” pont a következő információtartalmat várja el az *Orvosi láttelel és vélemény* című formanyomtatványon: „A külsérelmi nyomok *helye, hossza, szélessége* – a lehetőséghez képest cm pontossággal – *a sebszélek, sebzugok, sebfal, sebkörnyezet leírása*: lövési, szúrási sérülés esetében a be- és kimeneti nyílások talpsíktól mért távolsága (több külsérelmi nyom esetében azokat testtájanként vagy fix anatómiai ponthoz viszonyítva, folytatólagosan sorszámozva kell felsorolni)” (Orvosi láttelel és vélemény c. formanyomtatvány, lásd Függelék).

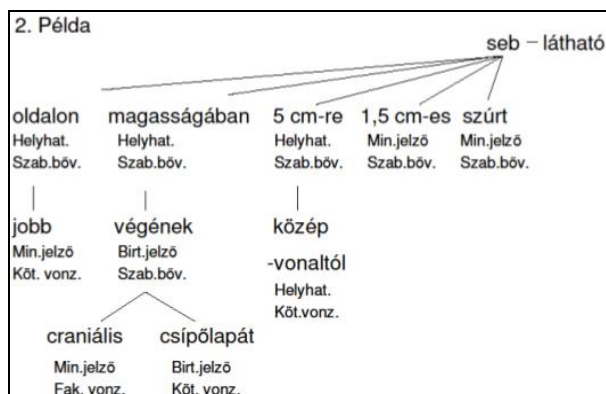
Ezek a sebjellemzők az igazságügyi orvostan tankönyveiben is szerepelnek, mint a *seb* terminus attribútumai. A seb tehát olyan sérülés, ami leírható a következő sebjellemzőkkel: „*sebzug, sebalap, sebfal, sebszél, sebszegély, sebkörnyék, kifutási barázda*” (Buris 1991: 61).

## 2.2 A „külsérelmi nyomok” szintagmatikus szerkezetei

Az egyes leírások szintagmatikus szerkezeteit ágrajzos ábrázolásban összehasonlítva azt látjuk, hogy szinte minden sebtípus esetében ugyanaz a struktúra van jelen. A seb szótól minősítő jelzők és helyhatározók függenek, melyek mindegyike szabad bővítmény a köznyelvben, s ezektől további szabad bővítmények, vagy csupán grammatikai viszonyoknál fogva kötelező vonzatok kerülnek függésbe. A vizsgálat célja tehát az volt, hogy valencia analízis és manuális elemzés módszerével feltárja, miért változik meg ebben a műfajban a seb szó valenciarendszere, és hogy a láttelelten milyen bővítmenyekkel alkot önálló szemantikai egységet. A nominális frázisok függőségi viszonyinak vizsgálata ágrajzos módszerrel történt. (vö. Trón 2001: 46)



1. ábra. Külsérelmi nyomok 1. „Az alkar singcsont felőli részén 2 db 3 mm-es szúrt seb.”



2. ábra. Külsérelmi nyomok 2. „J.o-n a csípőlapát cranialis végének magasságában a kp.vonaltól 5 cm-re 1,5 cm-es szúrt seb látható.”

### 3 Eredmények

#### 3.1 A seb szó használata a műfaj szakirodalmában

Az egyes leírások grammatikai elemzése azt mutatta, hogy a köznyelvben nem lennének kötelező bővítményei a *seb* szónak, ha nem birtokos személyjeles alakban szerepel. Mivel azonban e szaknyelvi kontextusban nélkülözhetetlenek a műfaj által előírt bővítmények, feltételezhető, hogy a műfaj szemantikai okokból valamelyest módosítja a *seb* fogalmának nominális vonzatrendszerét.

A seb e speciális diskurzusközösségben használt valenciájának vizsgálatához szükséges mindazon attribútumok ismerete, melyek a műfai szabályok értelmében az egyes sebtípusok leírásakor előfordulhatnak. A ma Magyarországon forgalomban lévő öt igazságügyi orvostan tankönyvet alapul véve megállapítható, hogy öt sebtípust különítenek el keletkezési mechanizmusuk szerint. (Buris 1991; Fazekas 1972; Kenyeres 1926; Somogyi 1964; Sótónyi 1996) Ezek közül a *harapott seb* a többi sebtípus kombinációja, így ahhoz nem rendelnek külön sebjellemzőket.

Repszett seb	Metszett seb	Szúrt seb	Vágott seb	Lőtt seb	Harapott seb
Erős tompa erőbehatás esetén, mely nagyobb, mint a szövetek szilárdsága.	Élrel bíró eszköz élével párhuzamosan elmozdulva hatol a szövetek közé.	Heggyel bíró eszköz hossz tengelyének irányában elmozdulva hatol a testbe.	Élrel bíró eszköz élével Elmozdulva hatol a szövetek közé.	Fegyverből kirepülő lövedék hatol a szövetek közé.	Kombinált sérülés. (Pl: a szemfőg szúrt sérülést, a metszőfőg vágott sérülést okoz)

1. táblázat. „Sebtípusok az igazságügyi orvostanban”  
(Buris 1991; Fazekas 1972; Kenyeres 1926; Somogyi 1964; Sótónyi 1996; definíciók: Bajnóczky 2010)

A szakirodalomban tehát nem fordulhat elő önmagában a seb szó, csak egy kötelező bővítmény, egy minősítő jelző kíséretében, mivel itt a seb a hozzárendelt speciális sebjellemzők és keletkezési mechanizmus miatt kizárólag mint pl. *metszett*

*seb, szúrt seb, vágott seb* stb. hordoz jelentéstartalmat. A műfaji szabályrendszerből következik továbbá, hogy bizonyos határozók és minősítő jelzők (minőség- vagy mennyiségjelzők) is szorosan függenek a seb szó régenszi pozíciójától. A sérülés lokalizációjának pontos megjelölése helyhatározóval vagy birtokos jelzővel történik, a hossz és szélesség mennyiség- vagy minőségjelző formájában szerepel, a sebszélek leírására mellékneves vagy befejezett mellékneves minőségjelzők, (pl. *tompák, fogazottak, élesek, szakítottak*) szolgálnak. Szintén minőségjelző fejezi ki a sebzugok jellemzőit (melléknévvel pl. *tompasszögű, hegyesszögű*, vagy befejezett melléknévi igenévvel pl. *letompított*), valamint a sebfalak attribútumait (melléknév pl. *simák, élesek*, és befejezett melléknévi igenév pl. *élben megtartottak*). A szennyeződés jellemzésére csak egy esetben, a lőtt sérülésnél adnak példát a tankönyvek. Ebben a kontextusban egy főnév, a *lőpor* szerepel, mely a látleleten a *lőporszennyeződés* összetett szóban a *szennyeződés* mellett explikatív funkciót tölt be (lásd 2. táblázat).

A seb jellemzői	Repszett seb	Metszett seb	Szúrt seb	Vágott seb	Lőtt seb
<b>Alakja</b>	Szabálytalan, zezzugos, Y vagy H alakú, T, 3 vagy 4 ágú csillag, X, Z, vonalas	Vonalas, fűzfalevél alakú, orsó alakú, haránt-metszetben ék formájú, lebenyes	Hasítékszerű, háromszög vagy csillag alakú	roncsolt, egyenes vonalvezetésű vagy szabálytalan, egyenetlen lefutású	Kör alakú anyagihiány (Buris), kimeneti nyílás X vagy H alakú, bemeneti nyílás csillag alakú repedés
<b>Seb-szélek</b>	Tompák, fogazottak, tépettek, egyenetlenek	Élesek, fogazottak, finoman egyenetlenek	Élesek vagy finomabban tépettek (metszés is keletkezhet)	Élesek vagy szakítottak, berepedés, letetőzött, alávájt sebszélek	Körkörös vagy elnyúlt háromszolós veszi körül
<b>Sebzugok</b>	Tompasszögű, szabálytalan, lekerekített, elágazó	Hegyeszögűek kihegyezettek, hegyesek	Az élhez fekvő kihegyezett, a másik letompított	az egyik hegyes, a másik tompa vagy kihegyezett	
<b>Sebfalak</b>	Szakítottak, egyenetlenek	Simák, élben találkoznak	A szúrt csatorna falai élesek, Fecskefarok	Simák, élben megtartottak, a sebalapon ék alakban találkoznak	Oldalütés látható(B), vérzéses szegély
<b>Szennyeződés</b>					Szennyeződés (lőpor)(B)

2. táblázat. Seb jellemzők az igazságügyi orvostanban. (Somogyi 1964: 167)

/A többi szerzőtől származó, kiegészítő adatok kurzíván szerepelnek. /

A 2. táblázatból, illetve a formanyomtatvány szabályrendszeréből látható, hogy a seb jellemzők, ha nem is kötelező, de legalább fakultatív vonzatoknak tekinthetők a látlelet speciális műfaján belül. A gyakorlatban főként akkor van elengedhetetlen szerepük, amikor a nem egységes terminushasználat miatt félreérthetők a diagnózisok.

Ilyen esetekben csak a sebjellemzők alapján tud érdemi véleményt formálni a szakértő az adott sérülésről (Bajnóczky 2010).

A tankönyvekben található terminusok összehasonlítása ezen kívül rámutat egy terminológiai problémára is. Az egyes sebjellemzők leírására szinte minden könyv más példákat hozott, s néhol ellentétes fogalmak is előfordultak (pl. a repesztett sebnél a sebzugok az egyik könyv szerint *szabálytalanok*, egy másik szerint *lekerekítettek*). A sebjellemzőket tehát a szakirodalomban nem írják le egységesen, amivel esetleg magyarázható lehet, hogy sok esetben kerülik a használatukat.

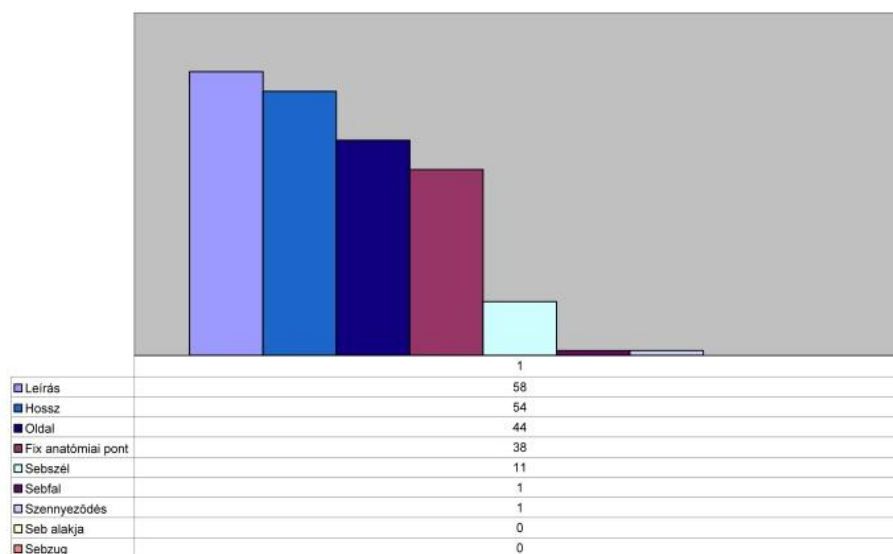
### 3.2 Bóvítmények a vizsgálatban szereplő látteleteken

Jelen empirikus vizsgálat alkalmával a 30 láttelepen figyelemreméltóan kevés sebjellemzőt találtam. Az attribútumok az 58 sebleírásban a következő táblázat szerint eloszlást mutatták.

Sebjellemzők	Leírás: 58
oldal (bal, jobb, középen)	44
fix anatómiai pont	38
seb alakja	0
Sebszél	11 (6 x éles 2 x roncsolt 2 x egyenetlen 1 x szabálytalan)
Sebfal	1 x éles
Sebzug	0
Hossz	54 (49 x cm, 5 x mm)
szennyeződés	1 x „a seb alja üvegszilánkokkal szennyezett”

**3. táblázat.** A sebjellemzőkre használt terminusok előfordulása az 58 sebleírásban tematikus csoportok szerint

A vizsgálat eredményei tanúsítják, hogy figyelemreméltóan sok esetben hiányoznak a sebjellemzők a láttelekekről, s előfordul, hogy még az oldalmegjelölés is elmarad (lásd 1. ábra). Ha a kommunikáció sikeres lefolytatásához Grice által meghatározott maximák meglétét tekintjük a látteleteken történő kommunikáció kritériumának, megállapítható, hogy az információ hiányos közlése sok esetben megszegi a „manner” (mód) maximát, mivel a leírás homályos, az értelmezéshez szükséges információmennyiség nem jut el az adótól a vevőig (Grice 1975: 46). Ez tehát a valószínűsíthető oka annak, hogy a szakértők nem tudják értelmezni a leleteket.



3. ábra. Az egyes sebjellemzős előfordulása a sebleírások számához képest

### 3.3 A nominális valencia vizsgálata a magyar és latin kórismékben

Ha a „Kórisme magyarul és latinul” pontok ágrajzos elemzését tekintjük (lásd 4. és 5. ábra), megállapítható, hogy a diagnózis kizárólag a sérülés típusát és az érintett szervet tartalmazza, melyhez (főként páros szervek esetében) az oldalmegjelölés is hozzátartozik.

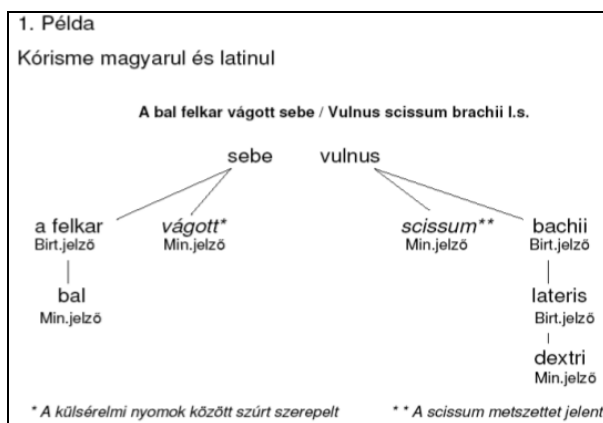
A magyar és latin nyelv grammatikai szerkezetéből adódóan a nominális szintagmák tökéletes tükörképeit láthatjuk. Míg a magyarban az érintett szerv birtokos jelző, minősítő jelző vagy ritkább esetben helyhatározó formájában a régens előterében szerepel, addig a latinban a szerv, illetve az oldal is kizárólag birtokos esetben, és mindig a régens mögött áll.

A magyarban itt a *seb* helyett minden esetben a *sebe* alak fordult elő egy birtokos jelző mellett, amit tekinthetünk grammatikailag kötelező vonzatnak. A latinban ugyan nem kap jelet a birtok, azonban a latin grammatika is szemantikailag tág értelemben használja a genitivus possessivus fogalmát. A birtokos nem csupán tulajdonost jelent, hanem „azt a személyt vagy dolgot jelöli, akihez, amihez tartozik valami” (M. Nagy és Tegye 1992: 122). Így a latin *vulnus* szó melletti birtokos eset is értelmezhető kötelező vonzatként, amely nem csupán a szerv, hanem az oldal esetében is megjelenik. A magyar köznyelvi használatban előforduló grammatikai és szemantikai valencialehetőségek számbavétele tehát egyedül a birtokos személyjellel ellátott *sebe* alak esetében igazolja egy szorosan hozzá tartozó birtokos jelzős bővítmény dependenciáját, s a latinban szintén a birtokos jelző tölti be ezt a szerepet.

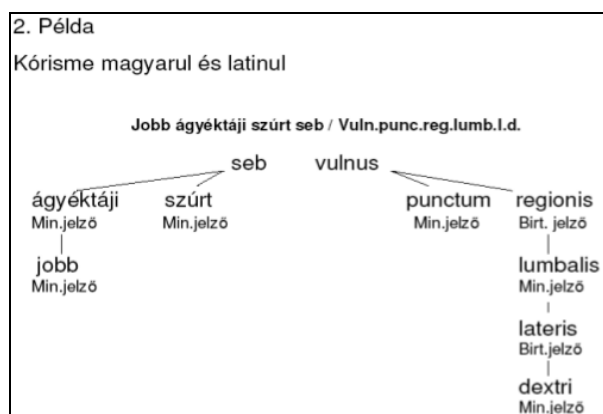
A neolatin és germán eredetű nyelvekre jellemző, hogy a birtokos jelző a régens után áll. Ritkább esetben, inkább tulajdonneveknél kerül a birtok elé (pl. a németben *Dieters Haus* /u.n. Sächsischer Genitiv/ (Hözlner 2007: 35) vagy az angolban *John's computer*). A magyarban viszont mindig a régens előtt áll, ez eredményezi az ágrajzokon a magyar és latin kórismék szintagmatikus szerkezeteinek tükörképes



elrendeződését. Az 5. ábrán a latinban a *regionis lumbalis*, illetve a *lateris dextri* kifejezések melléknévi tagja is a jelzett szó mögött áll, és nemben, számban, esetben egyeztetve van vele. A magyarban ez a szerkezet lerövidül, mivel az oldal a **jobb / bal** minősítő (kijelölő) jelzővel is kifejezhető.



4. ábra. Kórismék az 1. példához (vö.1. ábra)



5. ábra. Kórismék a 2. példához (vö. 2. ábra)

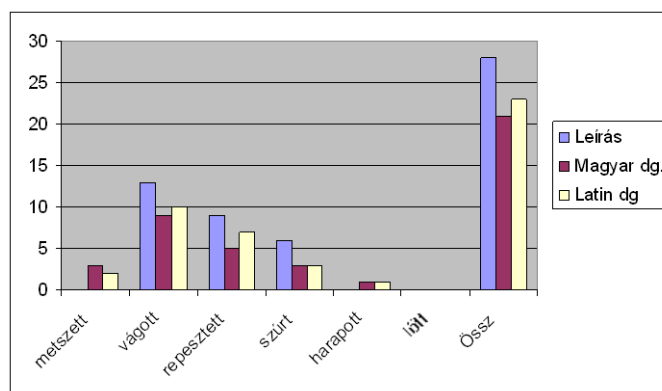
### 3.4 Terminológiai problémák

Mint a fenti, két látélet sebleírását elemző ágrajzokon is látható, számos terminológiai eltérés van a seb összefüggő leírása (vagyis a „külsérelmi nyomok”, 1. és 2. ábra), illetve a magyar és latin nyelvű kórisme sebmegnevezései (4. és 5. ábra), tehát a *sebtípusok* terminusai között. A 4. ábra, mely az 1. ábrához tartozó kórisme, például egy olyan esetet szemléltet, melyben a „külsérelmi nyomok” (vö. 1. ábra.) *szúrt sebről*, a magyar diagnózis *vágottról*, annak latin megfelelője pedig *metszett sebről* számol be. A latin és magyar terminusok összecszerélése, vagyis a vágott seb *scissum*-mal (= *metszett*) való fordítása a sebészeti terminológia szerint nem helytelen, mert abban a diskurzus közösségben a vágott és metszett sebek egy csoportba tartoznak „metszett és vágott seb”, vagyis „*vulnus scissum et caesum*” név

alatt. (Fogarasi 2010) Ebben a diskurzus közösségben azonban fontos elkülöníteni a két sérüléstípust, mert eltérő keletkezési mechanizmussal, eltérő eszközök által jönnek létre. Éppen ilyen esetlek elkerülése érdekében követeli meg a látletet felépítése, hogy egy seb leírását három szerkezeti egységben is megismételje a látletet kiállító orvos. Ha a diskurzus résztvevői betartják a műfaj előírásait, akkor így a lehető legnagyobb pontossággal, mindenfajta félreértés lehetőségét kiküszöbölve adnak képet minden sérülésről a szakértő számára. (Bajnóczky 2010) Mivel egy látleten belül tehát mind a három esetben ugyanarról a sebről van szó (pl. 1. és 4. ábra), a seb típusát megnevező terminusok láthatóan nem egységes használata megzavarja a seb egyértelmű besorolását a keletkezési mechanizmus szerinti csoportosítás alapján. Ezért még nagyobb szükség van a leírásban a seb jellemzők említésére, hogy legalább azok adjanak útmutatást a szakértőnek, milyen eszköz okozott, milyen irányból, és milyen kiterjedésű sérülést. Jelen példák esetében, és még számos más látleten is, hiányoznak ezek az információk, így nem lehet eldönteni, melyik kórisme az igazi.

A probléma a gyakorlatban nagy jelentőséggel bír, mert sebek esetében nincs lehetőség utólagos vizsgálat elvégzésére. A lágyrész-sérülés gyógyulásával utólag már nem lehet megállapítani, hogyan keletkezett a seb. Ennek jogi és anyagi következményei miatt számos per folyik Magyarországon (Lőke 2006).

A 30 látlet 58 sebleírásának analízise során gyakran olyan terminusok fordultak elő a magyar és latin diagnózisokban, melyek a műfaj szakirodalmában nem szerepelnek. Ezen kívül gyakran felcserélődtek az igazságügyi orvostan által definiált sebtípusok megnevezései is. A *seb* említésének eltérő számát a három tematikai egységben az okozza, hogy sokhelyütt nem ismétlődik meg az összegző kórismében az a seb, amely a leírásban szerepelt. Ez is ellentmond a műfaj szabályainak, melyek szerint a kórismék között minden leírt sérülést fel kell tüntetni.



6. ábra. A tankönyvekben definiált sebtípusok számának előfordulása a »külsérelmi nyomok = leírás» részben, a magyar és a latin diagnózisokban

A 6. ábrán látható, hogy az egyes tematikai egységekben (külsérelmi nyomok, magyar kórisme, latin kórisme) bizonyos sérüléstípusok eltérő számban fordulnak elő, noha egy látleten belül ugyanannak a magyar terminusnak kétszer, és latin megfelelőjének egyszer, tehát összesen háromszor kellene előfordulnia. Ezzel szemben a teljes vizsgálati anyag látleteinek körülbelül  $\frac{1}{4}$  részében ugyanarra a sérülésre eltérő terminusokat használtak. A tankönyvekben definiált sebtípusok terminológiájának következetlen használata valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a

traumatológiai praxisban a beteg ellátása mellett nincs idő az alapos dokumentációra, illetve hogy az orvoscézésben szereplő félèves tantárgy terminológiája sem tökéletesen egységes. Az egyik legfontosabb probléma, hogy a tankönyvekben nem szerepelnek a sebtípusok latin változatai; ezeket az igazságügyi orvostan tantárgy szemináriumain, az oktatóktól tanulják meg az orvostanhallgatók. A latin megfelelők ebben a diskurzusközösségben a magyar terminusok szó szerinti fordításai, de mivel a klinikai praxis során ritkábban fordulnak elő, gyakran feledésbe merülnek. Egyelőre nem létezik olyan orvosi szótár vagy adatbázis sem, mely a különböző sebtípusokat az általános orvostudományi terminológián túlmenő, e diskurzus közösség által megkívánt alapossággal definiálná, illetve keletkezési mechanizmus szerint csoportosítná.

A vizsgált tankönyvekben nem definiált sebtípusok a vizsgált anyagban kizárólag a kórimékben szerepeltek. A 39 magyar nyelvű diagnózisból 21 esetben nem definiált sebtípussal cserélték össze a terminusokat. /Erre is magyarázatot adott a sebészeti terminusokkal való összevetés (Fogarasi 2010)./

#### 4 Következtetések

Az 58 sebleírás analízise tehát azt mutatta, hogy e diskurzusközösség kommunikációjában a *seb* szó csak egyes minősítő vagy birtokos jelzős bővítményeivel együtt alkot önálló szemantikai egységet (Pl. *vágott seb, a felkar sebe*). Bizonyos műfajok is rendelkezhetnek olyan szemantikai kombinációkkal, melyek ismeretlenek a köznyelvi beszélők számára, így vizsgálatukat csak a műfaj keretein belül lehet eredményesen elvégezni (vö. Jacobs 2003: 394). A láttelel műfajának kommunikációs problémái a terminológiai következetlenségeken túl tehát arra is visszavezethetők, hogy a hiányzó bővítmények miatt a hétköznapi értelemben vett *seb* vagy *sérülés* terminus itt nem hordoz megfelelően leszűkített, konkrét jelentést.

E tanulmány egy átfogó korpusznyelvészeti kutatás előfutára, melynek célja, hogy 200 autentikus láttelel alapján feltérképezze e műfaj terminológiai problémáit, és kimutassa, mely bővítmények használata elengedhetetlen egy-egy terminus esetében a sérülésleírás problémamentes szakértői értelmezéséhez. A gyűjtés alatt álló korpusz az ország négy különböző részéről tartalmaz majd látteleleteket, ezért konkordancia program segítségével egy reprezentatív terminusgyűjtemény nyerhető ki belőle. Ez a szókészlet szakértők bevonásával lehetővé tenné e speciális műfaj problémás szaknyelvének egységesítését.

A diskurzusközösség mára felismerte, hogy a láttelel kiállításának jelenlegi módja nem eredményes, ezért tervezés alatt áll egy új formanyomtatvány kidolgozása, melyen a kezelőorvos több lehetőség közül választhatja ki a kívánt terminusokat. Ehhez azonban szükséges a terminológiai egységesítés, illetve a diskurzusközösségben belül használatban lévő szinonimák, valamint nominális valenciaviszonyok feltérképezése, hogy a szakértők ezekből tudják kiválasztani, mely terminusok kerülnek a megújuló formanyomtatványra.

## Irodalom

- Bajnóczky, I. 2010. *Sebtípusokkal kapcsolatos terminológiai problémák az igazságügyi orvostanban*. PTE AOK Igazságügyi Orvostani Intézet. Személyes közlés.
- Belák, E. 2006. *Szóalkotás az orvosi terminológiában*. Budapest: Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió.
- Bősze, P. 2009. A daganatgyógyászati idegen szakszavak magyar megfelelőinek egységesítése: vitaanyag. *Magyar Orvosi Nyelv* 5. évf. 2. szám. 93–94.
- Engelen, B. 1990. Der Genitivus definitivus und vergleichbare Konstruktionen. *Zielsprache Deutsch* Vol. 17. No. 4. 2–17.
- Fogarasi, K. 2010. Sebtípusok, sebleírások terminológiai problémái traumatológiai látleteken. *Porta Lingua 2010*. (Megjelenés alatt)
- Fóris, Á. (szerk.) 2005. *Hat terminológiai lecke*. Pécs: Lexikográfia.
- Grice, P.H. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P./ Morgan, J. 1975. (szerk.) *Syntax and Semantics*. 3. kötet. New York: Academic Press. 41–58.
- Hözlner, M. 2007. *Substantivvalenz. Korpusgestützte Untersuchungen zu Argumentrealisierung deutscher Substantive*. Tübingen: Niemeyer.
- Jacobs, J. 2003. Die Problematik der Valenzebenen, In: Ágel, V. (szerk.) 2003. *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. 382–385.
- Kiss, M. 2006. Mikor vonzat a birtokos jelző? *Magyar nyelvőr* 130. évf. 3. szám. 338.
- Kiss, M. 2007. Ismét a főnévi alaptagú szintagmáról. *Magyar Nyelv* 103. évf. 3. szám. 339.
- Lippert, H. 1999. Die Fachlexikographie der Medizin: eine Übersicht. In: Hoffmann, L., Kalvenkämper, H., Wiegand H. E. (szerk.). 1999. *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes*. 2. kötet. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter. 1966–1975.
- Löke, Zs. 2006. Az orvosszakértői vélemények jelentősége a biztosítók ellen folyó peres és peren kívüli eljárásokban a biztosítási jogász szempontjából. *Biztosítási Szemle*. 2. évf. 8. szám. Elérhető: 2010. 06. 25.  
<http://www.biztositas.hu/Hirek-Informaciok/Biztositasi-szemle/2006-augusztus/Az-orvosszakertoi-velemenek-jelentosege-a-biztositok-ellen-folyo-peres-es-peren-kivuli-eljarasokban-a-biztositasi-jogasz-szempontjabol.html>
- M. Nagy, I., Tegye I. 1992. *Latin nyelvtan*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: University Press. 24–27.
- Szabó, Á. 2008. Látlet a látleletről. *Házi jogorvos* 1. évf. 12. sz.. Elérhető: <http://www.hazijogorvos.hu/content/view/413/81/> 2010. 06. 25.
- Tamásiné Bíró, M. 1989. A főnévi csoport vizsgálata a szemantikai szerkezetek alapján. In: Rác E. (szerk.) 1989. *Fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 91–138.
- Trón, V. 2001. *Fejközpontú frázisstruktúra-nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

## Források

- Buris L. 1991. *Az igazságügyi orvostan kézikönyve*. Budapest: Medicina.
- Fazekas I. Gy. 1972. *Igazságügyi orvostan*. Szeged: Egy. jegyzet. SZTE.
- Kenyeres B. 1926. *Törvénytudományi orvostan* 2. Budapest: Universitas.
- Somogyi E. 1964. *Igazságügyi orvostan*. Budapest: Medicina.
- Sótonyi P. 1996. *Igazságügyi orvostan*. Budapest: Semmelweis.
- Polgári Törvénykönyv 1997. évi CLIV. Törvény 136. § (1)

### Függelék

#### Az „Orvosi látélet és vélemény” c. formanyomtatvány

\_\_\_\_\_

A kiállító orvos, gyógyintézet neve és címe

### Orvosi látélet és vélemény

A sérült neve: \_\_\_\_\_

Születési helye és ideje: \_\_\_\_\_

Anyja leánykori neve: \_\_\_\_\_

Foglalkozása: \_\_\_\_\_ Szem. ig. sz.: \_\_\_\_\_

Lakáscíme: \_\_\_\_\_

Munkáltatója neve és címe: \_\_\_\_\_

Az orvosi ellátásra jelentkezés ideje: 19 \_\_\_\_\_ év \_\_\_\_\_ hó \_\_\_\_\_ nap \_\_\_\_\_ óra.

Módja: saját lábán - mentőgépkocsival - vagy \_\_\_\_\_

A kísérő neve és lakáscíme: \_\_\_\_\_

Az előzményi adatok (a sérült vagy kísérő közlése alapján a sérülés elszívásának ideje, helye és körülményei, az eszméletlen állapot időtartama, a fogyasztott szeszes ital megjelölése és mennyisége): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A sérüléssel összefüggő panaszok: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jelen állapot (általános fizikális, belgyógyászati állapot): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RR: \_\_\_\_\_ Hgmm, P: \_\_\_\_\_ /min.

Az idegrendszeri állapot (reflexek, Romberg-tünet, pupillák stb.), valamint az agyrázkódásra utaló tünetek (eszméletvesztés, emlékezetki-esés, vegetatív tünetek): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Az alkoholos állapot fizikális jelei (alkoholos tehelet, arcbőr, kötőhártyák állapota stb.) és psychés tünetek (beszéd, magatartás, tájékozódás, emlékezőképesség stb.):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A külsérelmi nyomok (sebek) helye: alakja, hossza, szélessége, mélysége (a lehetőséghez képest mm, cm pontossággal), a sebszélek, sebzugok, sebfal, sebalap, sebkörnyezet (szennyeződések) leírása: lövési, szúrási sérülés esetében a sérülés be- és kimeneti nyílásának talpsíktól mért távolsága (több külsérelmi nyom esetében azokat testtájanként vagy fix anatómiai ponthoz viszonyítva folytatólagosan sorszámozva kell felsorolni):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A szakorvosi leletek (rtg. stb.) részletes feltüntetése:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A sérült ellátása (gyógykezelés, kötés, műtét, rendelőintézetbe, fekvőbeteg-gyógyintézetbe irányítása stb.):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A kórisme (magyarul és latinul):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vélemény: A gyógytartam szövödménymentes gyógyulás esetén előreláthatólag 8 napon belüli - 8 napon túli\*, kb. \_\_\_\_\_ nap.

Megjegyzés: (pl. várható-e maradandó testi fogyatékoság vagy súlyos egészségromlás):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, 19\_\_\_\_ év \_\_\_\_\_ hó \_\_\_\_\_ nap.

P. H.

A nem kívánt szöveget törölni kell.

\_\_\_\_\_ aláírás

# A gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése

## 4–6 éves korban

Jordanidisz Ágnes

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
ajordanidisz@yahoo.com

**Kivonat:** A fonológiai tudatosság alatt a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységeire történő bontás képességét értjük. A fonológiai tudatosságon belül két fő szint különböztethető meg (Barbour et al. 2003): a könnyebben hozzáférhető, korábban kialakuló fonológiai szint és a később beérő fonémaszint, amely több szerző szerint (Goswami 2003, Csépe 2006) az olvasástanulással együtt alakul ki. A fonológiai tudatosság szintjeinek sorrendjét illetően úgy vélik, hogy az egyes szintek jelentősége nyelvenként eltér (Goswami 2003). A jelen kutatásban 30 ép hallású és intellektusú gyermek (10 fő 4 éves, 10 fő 5 éves és 10 fő 6 éves) vett részt. A vizsgálat eredménye szerint 4 évesen a gyermekek 50%-a, 5 évesen a 90%-a értette a szótagokra bontott beszédet, és maguk is tudtak szótagolni. A fonématudatosság beszédhangokra szegmentálással kezd kialakulni 5 éves korban. Emellett a fonématudatosság többi területe is fejlődésnek indul a 6. életévben.

## 1 Bevezetés

A gyermekek fonológiai fejlődésével kapcsolatos kutatások elsősorban a beszédfeldolgozás és a beszédprodukciónak területeire irányultak a múltban. A beszédpercepció területén már az újszülöttek velük született képességeiről is van ismeretünk (Kassai 1999). A beszédprodukciónak területén a fonémarealizációk, a hangsorépítési szabályosságok kialakulásáról, jellemzőiről is jelentős szakirodalom áll rendelkezésünkre (Gósy 2005, Mann és Stoel-Gammon 2000). A harmadik nagy kutatási terület a szupraszegmentumok elsajátításának és szerepének vizsgálata (Gósy 2005). Az angol nyelvterületeken indult el a 70-es, 80-as években a fonológiai tudatosság kutatása a gyermekek metanyelvi tudatosságának illetve a fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolatának vizsgálatával (Mann és Stoel-Gammon 2000).

A fonológiai tudatosság alatt a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységekre bontásának képességét értjük (Csépe 2006). Chafouleas és munkatársai. (1997) hangsúlyozzák a szavak belső egységeivel történő manipulálás képességét is. A fonológiai tudatosság kialakulásának kezdőpontját nem lehet egyértelműen behatárolni. Mivel a fonológiai tudatosság metanyelvi tudatosság, ezért akkor kezd fejlődésnek indulni a gyermekeknél, amikor képesek a nyelvet gondolkodásuk tárgyává tenni. A metanyelvi tudatosságnak Mann és Stoel-Gammon (2000) két fő szakaszát különböztetik meg: a korai tudatosságot és a valódi tudatosságot. A korai tudatosságra már 12–15 hónapos korban található példa. Ilyen megnyilvánulása a metanyelvi tudatosságnak az önkorrekciónak, amikor a gyermek összehasonlítja a saját megnyilatkozásának fonetikai szerkezetét a célfonémával vagy

egy hangsorral, és kijavítja a tévesen ejtett szót. A valódi tudatosságot a szerzők a 6–7 éves korra teszik, amikor már a fonémákra szegmentálásra is képes a gyermek. Természetesen számos kutatás foglalkozik a kettő közötti időszakokkal is. Az angol nyelvterületeken a gyermekek már 3 éves korukban könnyen mondanak rímelő szavakat (Goswami 2002, Müller et al. 1998). Mather és Woodcock (2001) az általuk kidolgozott standardizált kognitív tesztben a különböző méretű egységekre bontott szó szintézisére való képességet szintén 3 éves kortól mérik. Magyar anyanyelvű gyermekeknél 5 éves korra tehető a szótagolás képességének beérése (Kassai 1999), de egyéni megfigyelések beszámolnak a szótagolás ennél jóval korábbi megjelenéséről is. A szótagnak kitüntetett szerep jut a nyelvi fejlődésben születéstől fogva. A szótag percepcióját már pár napos újszülötteknél képesek kimutatni. Produkciós egységként az első életév második felében jelenik meg a kanonikus gagyogásban. A CV szótagtípust egyetemesnek tekintik, és a szótagot mint észlelési egységet implicitnek (Kassai 1999).

A kutatási eredmények alapján felállítható egy fejlődési sorrend vagy hierarchia, amely azonban a különböző nyelvi sajátosságok miatt bizonyos mértékben módosulhat. Goswami (2003) és Barbour és munkatársai (2003) a fonológiai tudatosság fejlődésének két fő szintjét különböztetik meg: a könnyebben hozzáférhető, korábban kialakuló fonológiai szintet és a fonémaszintet. A főleg angol nyelvterületeken végzett kutatások a következő fejlődési sorrendet állapították meg: először a fonológiai szinten a rímképzés, azaz a rímelő szavak találása jelenik meg 3 éves kor körül, majd a szótagszintű műveletek jönnek. Ezen belül a szótagok szegmentálása a szóban és a szótagokra bontott beszéd megértése, szintézise történik. Ezután a szótag szerkezetének szintjén a szótagkezdet és a rím különválasztása következik 4–5 éves korban. A legkésőbb beérő szint a fonématudatosság, amely a fonológiai tudatosság magasabb, komplexebb műveleti szintje, a beszédhangokkal végzett műveleteket jelenti (Chard és Dickson 1999). Keafer (2002) szerint erre akkor képes a gyermek, amikor tudatosul benne, hogy a szó fonémák szekvenciája. Ezen a szinten először izolálni tudja a gyermek az elhangzott szó beszédhangjait, először az elsőt, majd az utolsót és végül a szó belseji hangokat (Müller et al. 1998). Ezután lesz képes a gyermek beszédhangokra szegmentálni a szavakat, illetve a szegmentált hangokat egybefűzni, szóvá szintetizálni. A legnehezebbnek a beszédhangmanipulációs feladatok bizonyulnak, vagyis az egyes hangok elhagyása, cseréje, fordított sorrendje.

A fonématudatosság fejlődése szorosan kapcsolódik az olvasástanuláshoz, azonban kettejük kapcsolata körül megoszlanak a vélemények. Több szerző szerint a szavak hangokra bontása, a beszédhangok szintézise, az egyes beszédhangok elhagyása, cseréje, sorrendcseréje az olvasás tanításával, a graféma-fonéma megfeleltetésnek az elsajátításával együtt alakul ki (Goswami 2003, Csépe 2006). Mások felvetik a kérdést, hogy a fonématudatosság talán mégsem az olvasástanulás következménye, hanem inkább előfutára (Mann és Stoel-Gammon 2000). Többen azon az állásponton vannak, hogy az olvasástanulás és a fonématudatosság kölcsönösen erősítik egymást (Chafouleas et al. 1997). A sikeres olvasástanulást azonban nem csupán a fonémaszint fejlettsége jelezheti előre, hanem már korábban, más fonológiai területek is. Mann és Stoel-Gammon (2000) hivatkozik Bradley és Bryant 1983-as és 85-ös kutatásaira, amelyek szerint korreláció mutatható ki a 4–5 éves gyermekek rímtalálása és a szótagkezdet/rím feladatai, valamint a 7–8 évesek olvasási és a 8–9 évesek helyesírási (betűzési) teljesítményei között.



A fonológiai tudatosság szintjeinek sorrendjét illetően az eltérő nyelveknél is egyező kutatási eredmények láttak eddig napvilágot, bár úgy vélik, hogy az egyes szintek jelentősége nyelvenként eltér (Goswami 2003). A magyar anyanyelvűek körében végzett előtanulmány azonban arra enged következtetni, hogy a magyar gyermekek esetében az egyes területek fejlődési sorrendje is másképp alakul. A magyar anyanyelvű gyermekeknél ugyanis a rímtalálás még 6–7 éves korban is viszonylag nehéznek bizonyult, de a szótagokra bontott szavak felismerése ebben a korban már teljesen beérett terület (Jordanidisz 2009a).

A rendelkezésünkre álló vizsgálatok eredményei alapján úgy tűnik, hogy az angol és a magyar nyelv lényegesen eltérő sajátosságai befolyásolják a fonológiai tudatosság fejlődését is. Az egyik legfontosabb különbség a két nyelv között, hogy a magyar, agglutináló nyelv lévén, főleg toldalékokkal fejezi ki a nyelvtani tartalmat, míg az angol nyelvben ritkán fordulnak elő szuffixumok. Emiatt az angol anyanyelvű gyermekek jóval többször hallják a szavakat szótó formában, mint kortársaik. Továbbá, míg az angol nyelv alapszavai 63%-ban egyszótagú szavak, a magyar nyelv szavainak csupán 36%-a egyszótagú (Tarnóczy 1995). Ez azt jelenti, hogy az angol anyanyelvű gyermekek sok szórímmel találkoznak környezetük diskurzusaiban – akár egy mondaton belül is. Ezzel szemben az agglutináló magyar nyelvben a szórímek mentális reprezentációjának kialakítására kevesebb a lehetőség. Emiatt a rím szerinti szóaktíváláshoz nagyobb mentális erőfeszítés szükséges a magyar nyelv esetében. Egy másik eltérés a magyar és az angol nyelv között a szótagok szerkezeti felépítésében mutatkozik meg. Az angol szavaknál gyakori a két, sőt háromelemű mássalhangzó-kapcsolat szótagkezdeti pozícióban (street, spell stb.). Ezeket a mássalhangzó-kapcsolatokat a gyermekek eleinte egy egységnek érzélik, és nehezen bontják beszédhangokra (Rudginsky és Haskell 2002). A magyar nyelvben szókezdeti pozícióban ritkán állnak mássalhangzó-kapcsolatok, ezért nem valószínű, hogy a szótagkezdet/rím feladatok külön szintet képviselnének a magyar gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésében. A magyar nyelvű gyermekeknél a fonológiai szinten a szótagokra bontás, a szótagolás a jellemző művelet (Jordanidisz 2009b).

A nyelvi sajátosságok mellett meg kell említeni az egyéni különbségeket, hiszen az óvodáskorú gyermekek fonológiai fejlődésére a nagyfokú egyéni eltérések is jellemzőek mind a beszédprodukción, mind a percepción terén. 4 éves korban még sok kisgyermek fonémarealizációja nem tökéletes, illetve nehézségbe ütközhet a beszédhangok helyes sorrendjének motoros kivitelezése. A beszédhallás és a beszédészlelés is csak 7-8 éves korra működik 100%-osan a legtöbb területen (Gósy 1995/2006). Márpedig a beszédhangok pontos diszkriminációja, valamint azok elhangzási sorrendjének helyes észlelése adja meg az alapot a megfelelő szegmentáláshoz és a beszédhangokkal történő manipulációs műveletekhez. A szeriális észlelés 4 évesen 80%-osan, 5 évesen 90%-osan és csak 6 évesen működik 100%-osan. A beszédhang-differenciálás is csak 7 éves kortól mutat 100%-os teljesítményt (Gósy 1995/2006). Természetesen a gyermek képes lehet a kognitív műveletek elvégzésére gyenge beszédészleléssel éppúgy, mint gyenge beszédprodukciónal, de a művelet eredményét mindez befolyásolja. Az egyéni sajátosságokra, az átlagostól eltérő beszédprodukción és a beszédészlelésre a vizsgálat során nagyon kell figyelni, mert a valódi fonológiai tudatossági készséget ezek elfedhetik.

A jelen kutatás a következő kérdésekre keresi a választ a magyar anyanyelvű gyermekek körében: (1) Melyik életkorban érik be a fonológiai tudatosság szótagszintje? (2) Melyik életkorban indul meg a fonématudatosság fejlődése? (3)

Milyen fonológiai tudatosság-műveletek jellemzőek az egyes életkorokban? (4) Melyek a magyar nyelvi jellegzetességek a fonológiai tudatosság fejlődésében?

Hipotézisem szerint (1) a gyermekek jelentős hányada már 4 éves korban is képes a szótagolásra. Mivel a szótagok szintézise és törlése a szegmentálásnál magasabb szintű kognitív művelet, ezért ezeken a területeken később várható a beérés. (2) A fonématudatosság fejlődése a szótagszintű műveletek beérése utánra tehető, de majd csak iskolás korban érik be teljesen. A műveletek kognitív nehézségi fokát figyelembe véve a beszédhang izolálásával és szegmentálásával indul fejlődésnek a fonématudatosság. Mivel a beszédhangok időtartamiségének felismerése 7 éves kor alatt nem jellemző, ezért a beszédhang-manipuláció mellett a hosszú beszédhang beazonosítása is gyenge eredményt felmutató területe lesz a fonématudatosságnak. (3) Azok a műveletek, amelyek az anyanyelv sajátosságára jobban épülnek, előbb jelennek meg. A magyar nyelv szótaghangsúlyos nyelv, ezért a magyar gyermekeknél a szótagolás már korán megjelenik. Továbbá, mivel a kognitív műveletek közül az analízis megelőzi a szintézist, ezért az analízis műveletét magába foglaló feladatok (szegmentálás, izolálás) előbb jelennek meg a szintézis és a manipuláció műveleteinél. (4) A magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésére jellemző a korai szótagolás, de a rímekkel végzett műveletek csak később jelennek meg.

## 2 Kísérleti személyek, anyag, módszer

A jelen kutatásban 30 ép hallású és intellektusú, 4 év és 6 év 11 hónap közötti korú gyermek vett részt. Életkori megoszlásban 10 fő 4–5 év közötti óvodás (6 fiú, 4 lány), 10 fő 5–6 év közötti óvodás (5 fiú, 5 lány) és 10 fő 6–7 év közötti óvodás (7 fiú, 3 lány). A gyermekek hasonló szocio-kulturális háttérrel rendelkeznek, két, egymáshoz közeli kertvárosi óvodába járnak Budapest egyik külső kerületében.

A fonológiai tudatosság mérésére a kutatáshoz kidolgozott *Fonológiai Tudatosság Tesztet* alkalmaztam, amely Barbour és munkatársai (2003) által kidolgozott *NILD Phonological Awareness Skills Survey* magyar adaptációjának (Jordanidisz 2009a) továbbfejlesztett változata. A *Fonológiai Tudatosság Teszt* 10 altesztet tartalmaz egyenként 10-10 feladattal. Így összesen 100 pont szerezhető a feladatokból. A teszt nem kizárólag óvodások mérésére készült, ezért az altesztek feladatai tartalmazzák az óvodások számára hosszú, nehezen észlelhető és kiejthető hangsorokat. Az egymást követő feladatok többnyire fokozatosan nehezednek. Ez azt jelenti, hogy mind az elemszám (szótag- és fonémaszám), mind pedig a hangkapcsolatok bonyolultsága fokozatosan nő. Az altesztek a következő területeket vizsgálják:

(1) Rímfelismerés, rímkategorizálás

A rímérzéket kétféle feladattal méri ez az alteszt: az első öt feladatnál két szó összehasonlítása alapján kell döntést hozni, hogy rímel-e a két szó, míg a következő öt feladatnál 4 szót kell összehasonlítani, és kiválasztani azt az egyet, amely nem rímel a többivel. Pl.: *Mondd meg, hogy rímelnek-e a következő szavak: pék, szék? Melyik nem rímel a többivel: tó, só, sí, ló?*

(2) Rímképzés

A *Phonological Awareness Skills Survey* első adaptációjában a rímkeresés (Pl.: *Mi rímel arra, hogy kő?*) még első osztályban is nehéz feladatnak mutatkozott, csak 50%-ban tudták megoldani a gyermekek (Jordanidisz 2009a). Ezért a feladatsort kiegészítettem öt kontextusba helyezett rímkereső feladattal (Pl.: *Fejezd be a mondatot úgy, hogy rímelj: A magas hegyen túl, ugrál egy kis ...*). Ezek a mondatok hasonlítanak az óvodások által hallott mondókákra, továbbá a kontextus is segít a rímtalálásban. Ezáltal az alteszt lehetőséget nyújt az óvodások szintjén is vizsgálni a rímalapú szóaktiválást.

(3) Szótagokból szóalkotás (szótagszintézis)

A gyermekeknek öt valódi és öt álszót kell szótagokból szintézis útján megalkotni. Ezek közül öt két szótagból, négy három szótagból, egy pedig négy szótagból áll (Pl.: *Mondd egybe: asz-tal, lam-ti-on*).

(4) Szótagolás (szótagszegmentálás)

10 szót kell a gyermekeknek elszótagolni, amelyből öt két szótagból, négy három szótagból, egy pedig öt nyílt szótagból áll. A szavak szótagolásánál a magyar elválasztási szabályok mindegyike megtalálható: CV–CV, VC–CV, VC–CCV, CV–V, valamint igeikötős VC–VC. A szavak közül öt szó toldalékkal volt ellátva, amelyek közül kettő módosította az eredeti szótaghatárt (Pl.: *majmokat*). Óvodáskorúaknál és első osztályosoknál a szótagolást mint szegmentálási műveletet pontozzuk, azaz a helyes szótagszámot értékeljük. Idősebb gyermekeknél, akik már tanulták az elválasztás szabályait, a szabályok alkalmazását várjuk el.

(5) Szótag- és hangtörlés

Az első öt feladatnál két szótagú szavak egyik szótagját elhagyva kell a megmaradt szótagot kimondani (Pl.: *Mondd ki: győztes! Mondd újra, 'tes' nélkül!*). A következő öt szónál egy-egy hangot kell törölni a szóból, és úgy elismételni a szót (Pl.: *Mondd ki: svéd! Mondd újra 's' nélkül!*). A törlések két esetben az első, két esetben az utolsó, egy esetben pedig a középső beszédhangot érintették.

(6) Beszédhang-izolálás

A tíz szó közül öt esetben az első beszédhangot kell izolálni, amelyek közül az első feladatban az első egy magánhangzó, a második feladatban kételemű mássalhangzó-kapcsolat első hangja, a harmadik és negyedik feladatban bilabiális felpattanó zárhang zöngés-zöngétlen pár, utána /i/ magánhangzó áll annak érdekében, hogy ki leessen zárni a betű nevének ejtésével járó kétértelmű választ (Pl.: *Melyik az első hang ebben a szóban: pince?*). A 6–8 feladatoknál az utolsó, a 9–10 feladatoknál pedig a középső hangot kell három fonémából álló szóban izolálni.

(7) Beszédhang-szintézis A gyermekeknek a szegmentáltan ejtett beszédhangokat kell egybefűzni, és az így kapott szót kimondani. Öt értelmes és öt értelmetlen szó szerepel az altesztben. Az értelmes szavak közül kettő egyszótagú, kettő két szótagból és egy pedig három szótagból áll. Az értelmetlen szavak kevesebb beszédhangból állnak, illetve könnyebben szintetizálható beszédhang-sorokból állnak. (Pl.: *Mondd egybe: /m/ /o/ /s/, ... /ű/ /s/!*)

(8) Beszédhang-szegmentálás

Tíz, fokozatosan növekvő hang- és szótagszámú szó beszédhangjait kell a gyermekeknek megszámlálni (Pl.: *Hány hangot hallasz ebben a szóban: segít?*). A gyermekeket arra kérem, hogy ujjajukon számolják le a hangokat. Tévesztés esetén így nyilvánvalóvá válik a hibázás oka.

(9) Hosszú beszédhang megnevezése

A gyermekeknek tíz szóban kell megnevezni a hosszan ejtett beszédhangokat. Ezek közül három szóban két-két hang is hosszú. A szavak beszédhang-elemszáma fokozatosan növekszik, ezért a gyermekek auditív figyelmére, szeriális észlelésére egyre nagyobb teher nehezedik (Pl.: *Melyik hang hosszú ebben a szóban: ól?*).

(10) Beszédhang-manipuláció

Ennél az altesztnél kétféle manipulációval találkozik a gyermek. Az egyik típusú feladat a beszédhang-csere, amikor a szó eleji, vagy szóvégi, vagy pedig a szó belsejében levő hangot kell egy megadott másik hanggal kicserélni. A másik típusú manipuláció, amikor az adott szóban levő hangok sorrendjét megfordítjuk, vagyis visszafelé ejtjük ki a szót. A tíz feladat közül hat tartalmaz beszédhangcserét, négy feladtnál pedig visszafelé kell a szavakat kiejteni (Pl.: *Mondd ki: kér. Változtasd a /k/ hangot /m/-re. Mit kaptál? Mondd visszafelé: ráz*).

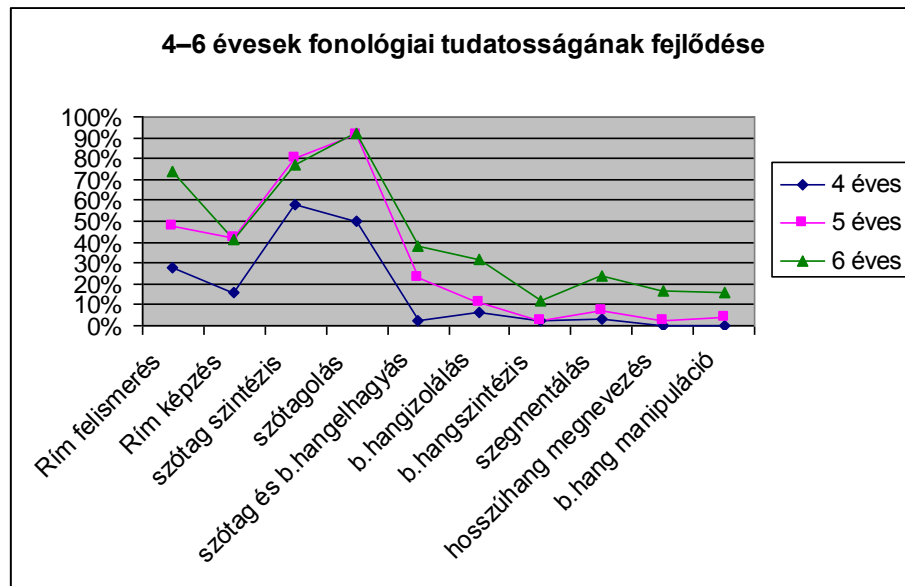
A tesztet egyénileg vettem fel a gyermekekkel az óvoda logopédiai szobájában. Minden új feladattípusnál a tesztet bemutatás és próbateszt előzte meg. Amennyiben a bemutatás után, amely igazodott a gyermekek életkorához, azaz játékos és szemléletes volt, a gyermek nem volt képes a próbafeladat megoldására, úgy az adott altesztet nem végeztem el. A statisztikai elemzést (ANOVA) az SPSS 13.0 verzióval készítettem el.

### 3 Eredmények

#### 3.1 A fonológiai területek fejlődési sorrendje

A vizsgált magyar anyanyelvű gyermekcsoport eredményei alapján a következő sorrend állítható fel a különböző területek között a 4–5 éves korcsoportnál: (1) szótagszintézis, (2) szótagolás, (3) rímfelismerés, (4) rímképzés, (5) beszédhang-izolálás (6) beszédhang-szegmentálás, (7) szótag- és beszédhang-törlés, (8) beszédhang-szintézis (9–10) hosszú beszédhang megnevezése és beszédhang-manipuláció. Az 5–6 , illetve a 6–7 éves korcsoportnál a sorrend egészen a beszédhang-szegmentálásig megegyezik, azaz: (1) szótagszintézis, (2) szótagolás, (3) rímfelismerés, (4) rímképzés, (5) szótag- és beszédhang-törlés (6) beszédhang-izolálás, (7) beszédhang-szegmentálás. Azonban az 5–6 éves gyermekeknél 2%-kal

jobb eredményt mutat a beszédhang-manipuláció (nyolcadik a sorban), a hosszú beszédhang megnevezése és beszédhang-szintézis pedig egyenlő mértékben a leggyengébb eredményt mutató területek. A 6–7 éves gyermekeknek 1%-kal jobban sikerült a hosszú beszédhang megnevezése (nyolcadik a sorban), mint a beszédhang-manipuláció (kilencedik a sorban). Leggyengébben a beszédhang-szintézis működik a 6–7 éves korosztálynál a fonológiai tudatosság vizsgált területei között (lásd 1. ábra).



**1. ábra.** A fonológiai tudatosság területeinek fejlődése 4–6 éves gyermekeknél

Amennyiben a medián értékét vesszük figyelembe, úgy a 4–5 éves korcsoportnál nincs értelme a fonémaszintű műveleteknél sorrendet felállítani. Hasonlóképpen, az 5–6 , illetve a 6–7 éves korosztálynál a nyolcadik, kilencedik és tizedik helyen levő területek, azaz a beszédhang-manipuláció, a hosszú beszédhang megnevezése és beszédhang-szintézis eredménye sem értékelhető, azaz fölösleges rangsorolni azokat (lásd 1. táblázat).

	4–5 évesek eredményei %-ban		5–6 évesek eredményei %-ban		6–7 évesek eredményei %-ban	
	átlag	medián	átlag	medián	átlag	medián
Rímfelismerés rím- kategorizálás	28%	35%	48%	55%	74%	90%
Rímképzés	16%	20%	42%	30%	41%	40%
Szótagszintézis	58%	60%	80%	85%	77%	80%
Szótagolás	50%	55%	91%	100%	92%	100%
Szótag- és hangtörlés	2%	0%	23%	10%	38%	35%
Beszédhangizolálás	6%	0%	11%	10%	32%	10%
Beszédhangszintézis	2%	0%	2%	0%	12%	0%
Beszédhangszegmentálás	3%	0%	7%	5%	24%	10%
Hosszú beszéd- hang megnevezése	0%	0%	2%	0%	17%	0%
Beszédhangmanipuláció	0%	0%	4%	0%	16%	0%

**1. táblázat.** A *Fonológiai Tudatosság Teszt* feladatainak átlag- és mediánértéke

Az egyes korcsoportok között elsősorban a fonológiai szinten mutatkozik szignifikáns fejlődés. A rímfelismerés, rím-kategorizálás területén a 4–5 és a 6–7 éves korcsoport között növekedett a teljesítmény szignifikánsan ( $p=0,003$ ). A rímképzésben már az 5–6 évesek is jelentősen jobb teljesítményre voltak képesek ( $p=0,019$ ). A szótagszintézis területén – ahol már 4–5 évesen is 58%-os eredményt tudtak a gyermekek felmutatni – a növekedés nem szignifikáns. Azonban a szótagolási képesség a 4–5 kor és az 5–6 éves kor között fejlődik szignifikánsan ( $p=0,006$ ). A szótag- és beszédhang-törlés művelete 6–7 év között kezd el szignifikáns fejlődésnek indulni a 4–5 éves korhoz viszonyítva ( $p=0,013$ ). A tisztán fonémaszintű műveletek közül egyedül a beszédhang-szegmentálás esetén történik szignifikáns növekedés az óvodás korcsoportok között ( $p=0,043$ ), a 4–5 és a 6–7 éves kor viszonylatában. A jelen vizsgálat eredménye szerint a fonológiai tudatosság érésében szignifikáns változás nincs az 5–6 és a 6–7 éves korosztályok között. A 4–5 éves korosztály érettségi szintjéhez képest történt szignifikáns fejlődés elsősorban a fonológiai területeken. Fonémaszinten 6 éves korban még nem indul be szignifikáns fejlődés, kivéve a beszédhang-szegmentálás esetében (lásd 2. táblázat).

		5–6 évesek teljesítménye	6–7 évesek teljesítménye
Rímfelismerés, kategorizálás	4–5 évesek teljesítménye	-	p=0,003
Rímképzés	4–5 évesek teljesítménye	p=0,019	-
Szótagolás	4–5 évesek teljesítménye	p=0,006	-
Szótag- és hangtörlés	4–5 évesek teljesítménye	-	p=0,013
Beszédhang-segmentálás	4–5 évesek teljesítménye	-	p=0,043

2. táblázat. A különböző korcsoportok között, a fonológiai tudatosság egyes területeinél tapasztalt szignifikáns növekedés mértéke

### 3.2 A fonológiai tudatosság egyes területeinek fejlődése korcsoportok szerint

#### a.) Rímfelismerés, rím-kategorizálás

A fonológiai tudatosság első altesztjén belül kétféle műveletet kell a gyermekeknek elvégezniük. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a két terület komplexitása, nehézségi foka hasonló. Azaz, a két szó összehasonlítása, valamint a sorba nem illő elem kiválasztása egyformán volt sikeres vagy sikertelen. Több esetben nagyfokú bizonytalanságot tapasztaltunk, amikor inkább találgatás, semmint tudatos válaszadás történt. A többivel nem rímelő szó kiválasztásakor előfordult, hogy az összehasonlítás alapja nem a rím, hanem valamilyen egyéb szempont volt. Például a kisgyermek a számára nem, vagy kevésbé ismerős szót nevezte meg kakukktójának. Hasonlóképpen, a rímfelismerésnél úgy gondolta, hogy akkor rímel két szó, ha logikai kapcsolatba tudja hozni azokat. A figyelem fókuszának átcúsúzása egyik szempontról egy másikra két egymást követő feladat között is megtörtént, ami elsősorban a 4–5 éves korosztályra volt jellemző. Átlagteljesítményük 28% volt. A legnagyobb szórás az 5–6 éves korosztálynál mutatkozott (0, 322) amellelt, hogy teljesítményük 20 százalékponttal jobb, azaz 48% volt. A fejlődés mértéke a 6–7 éves korosztálynál volt a legnagyobb: az 5–6 évesekhez képest 26 százalékponttal volt jobb az eredményük, a 4–6 évesekhez képest fejlődésük mértéke szignifikáns volt ( $p=0,003$ ). A medián alapján elmondható, hogy 6–7 éves korra a gyermekek rímfelismerése beérik.

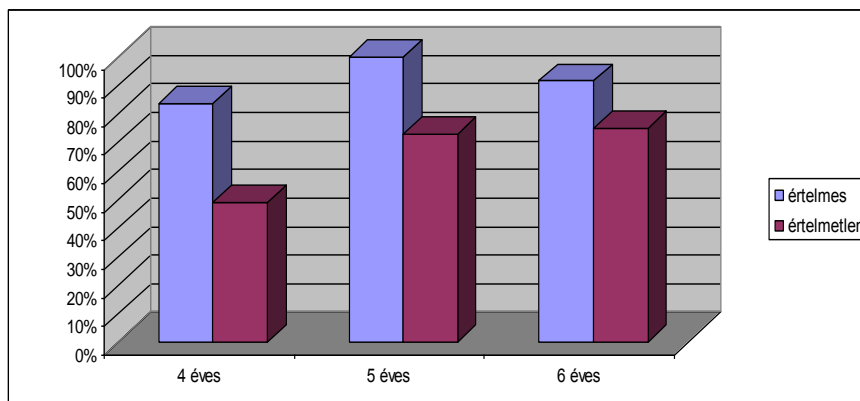
Öt éves kortól kezdve jellemzően ez a harmadik legfejlettebb területe a fonológiai tudatosságnak, hat éves kortól pedig mindössze 3% választja el a szótagszintézistől. Mégis, összehasonlítva az angol anyanyelvű gyermekek rímképzésével, megállapítható, hogy a mentális lexikon aktiválását nem igénylő rímfelismerés 2–3 évvel később alakul ki a magyar anyanyelvű gyermekekénél, és a szótagszintű műveletek (a szótagolás és a szótagszintézis) megelőzi a szótag szerkezeti szintjén végbemenő műveleteket, amelyek közül a leghamarabban beérő terület a rímfelismerés.

## b.) Rímképzés

A rímképzés feladatait 4–5 éves korban a gyermekek 16%-osan tudják megoldani. Hét hónap alatt azonban szignifikáns fejlődésnek indul ez a terület, és 42%-ot érnek el a gyermekek ( $p=0,019$ ). Viszont a vizsgálatban részt vevő gyermekeknél az elkövetkező 8 hónapban stagnál a rímképzés fejlődése: a 6–7 éves korosztálynál is 41%-os a feladatmegoldás. Ez messze elmarad az angol gyermekek rímtalálásától, különösképpen akkor, ha figyelembe vesszük a kontextus által könnyített feladathelyzetet, amely a feladatok 50%-ában nyújtott segítséget a magyar gyermekeknek. Ha csak az alteszt második felét vennénk figyelembe, amelyik megegyezik az angol nyelvű feladatokkal, gyengébb eredményt kapnánk. Megállapítható, hogy az olyan feladatok, amelyeknél a mentális lexikont a rím szerint kell aktiválni, nehezebbek a szó eleji beszédhang, illetve az első CV hangkapcsolat szerinti szóaktiválásnál. Ez utóbbi művelet ugyanis már 5 éves kortól elvárható, hangkapcsolatonként 1-2 szó erejéig (Gósy 1995).

## c.) Szótagszintézis

Ennél az altesztnél öt értelmes és öt értelmetlen szót kellett a szótagok szintézisével megalkotni. A gyermekek teljesítményét a jelentés mind a három korosztálynál befolyásolta, bár az értelmetlen és az értelmes szavak szintézise közti különbség egyre kisebb a kor előrehaladtával (lásd a 2. ábrát). Mindemellett a 4–5 éves korcsoportnál is már 58%-osan működik ez a terület, a következő korcsoportban pedig már 80%-os. 6–7 éves korban a vizsgálatban részt vevő gyerekeknél 3%-kal visszaesett ennek a területnek a teljesítménye (77%).

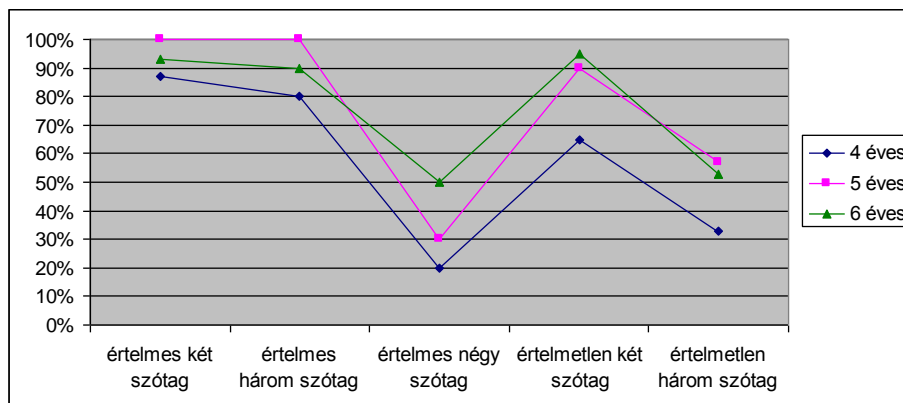


2. ábra. Értelmes és az értelmetlen szavak szintézise 2-3 szótagból 4–6 éves gyermekeknél

A jelentés mellett a szótagszám is fontos tényező a szintézis műveleténél. Míg a 4–5 évesek teljesítménye a három szótagú szavak esetén 80%-os volt, addig a négy szótagú esetén csak 20%-os, ami azt jelenti, hogy két gyermek tudta az egyetlen négy szótagos szót szintetizálni. 5–6 évesek esetén a három szótagú szavakat mindenki 100%-ban megalkotta, viszont a négy szótagú szót csak hárman. A 6–7 éves korcsoportnál a három szótagos szavak esetén a teljesítmény csak 90%-os volt, a négy szótagú szót pedig a gyerekek 50%-a tudta szintetizálni (lásd a 3. ábrát). Az eredmény arra enged következtetni, hogy a szótagokból történő szóalkotás nem annyira a rövid idejű emlékezet, hanem inkább a munkamemória működését igényli. Rövid idejű



auditív memória működése esetén ugyanis 5 éves kortól elvárható, hogy öt elemre emlékezzen a gyermek (Gósy 1995/2006), míg az auditív munkamemória esetén 5 éves kortól három elemmel tudnak a gyermekek dolgozni, négy elemmel történő műveletvégzés csak 6 éves kor utánra tehető (Mather és Woodcock 2001).



3. ábra. Értelmes és az értelmetlen szavak szintézise a szótagszám függvényében

#### d.) Szótagolás

4–5 éves korban a nehézséget a toldalékolt szavak szótagolása jelentette. Az 50%-os teljesítmény annak eredménye, hogy a gyermekek a toldalékokról nem vettek tudomást, azt vagy a szótó utolsó szótagjával együtt ejtették szótagolás nélkül, vagy lehagyták a szótagolt szóról. Az 5–6 éves korcsoportnál már nem jelentenek a toldalékok problémát, a 91%-os átlagteljesítménnyel (medián 100%) a terület beértnek mondható, a fejlődés mértéke pedig szignifikáns ( $p=0,006$ ).

A szótagolás az a művelet, ahol fonémaszintű működésről is tájékozódhatunk, ugyanis hasonlások elválasztásakor kiderül, hogy a gyermek fonémadöntése (Gósy 2004) hogyan működik. A negyedik altesztben erre a fogkrém szó szótagolása kínált lehetőséget. A fonémadöntés és a fonématudatosság területeinek összehasonlítása azonban nem tartozott a jelen vizsgálat kérdéskörébe.

#### e.) Szótag- és hangtörlés

A *Fonológiai Tudatosság Teszt 5.* altesztjének első öt feladata szótagszintű művelet, amit öt fonémaszintű feladat követ. Az eredmények azt mutatják, hogy a törlés művelete még szótagszinten sem működik 4–5 éves korban (2%). 5–6 éves kortól összetett szavak egyik tagját már tudják törölni. Az első szótag, valamint a toldalék törlését könnyebben kivitelezték, mint a szótóhoz tartozó utolsó szótag elhagyását. Fonémaszinten az 5–6 évesek közül a tízből három, 6–7 éves korosztályból négy volt képes néhány feladat megoldására. Fonémaszinten az utolsó hang törlése könnyebbnek bizonyult, mint az első hang elhagyása. A legnehezebb feladat a szó belseji hang törlése. 6–7 éves korban ezen a területen volt a szóródás mértéke a második legnagyobb (36 százalékpont). A feladatok átlagteljesítménye 5–6 évesek körében 23%, 6–7 évesek körében 38%.

Az eredményekből megállapítható, hogy ez a terület érik be legkésőbb a fonológiai szinten (szótagszinten). Azaz, a szótagtudatosság legmagasabb foka a szótagokkal történő manipuláció. 4–5 éves korban ez a feladat nehezebb, mint a szavak első hangjának izolálása. 5–6 , illetve 6–7 éves korban sem éri el a 40%-os érettséget, ami

azt jelenti, hogy a szótagokkal végzett műveletek közül ez a legnehezebb. A növekedés mértéke ebben a korban szignifikáns a 4–5 éves korhoz képest ( $p=0,013$ )

#### f.) Beszédhang-izolálás

A szavak egyes hangjainak izolálása a fonémaszintű műveletek legkorábban érő területe. Legkönnyebbnek bizonyult a szókezdő hang megnevezése. Magánhangzó esetén már tízből három 4–5 éves korú gyermek is képes volt megnevezni a kezdő beszédhangot. Mássalhangzó, illetve mássalhangzó-kapcsolat esetén az azt követő magánhangzóval együtt izolálják a kezdő hangot. Ezen a területen előrelépés csak 6–7 éves korban kezdődik. Az utolsó hang esetében viszont fordított eredményt kaptam, azaz a mássalhangzókat könnyebb volt izolálni, mint a magánhangzót. Magánhangzó esetén az előtte levő mássalhangzóval együtt izolálta a válaszadók többsége az utolsó beszédhangot. Legnehezebb feladatnak a három beszédhangból álló szavak középső hangjának izolálása volt, valamint a szó belseji hang izolálása mássalhangzó esetében nehezebb volt, mint magánhangzó esetén.

4–5 éveseknél a szótag- és beszédhang törlésénél 4 százalékponttal jobban működött ez a terület, de természetesen a 6% is csak azt jelenti, hogy a tízből három gyermeknél épphogy megkezdődött a fonémaszint tudatosodása. 5–6 éveseknél 11% az átlageredmény, 6–7 éveseknél viszont már ennek csaknem háromszorosa, azaz 32%. Szignifikáns növekedésről azonban nem beszélhetünk.

#### g.) Beszédhang-szintézis

A fonémaszinten ez az alteszt bizonyult a legnehezebbnek 5 éves kortól. A 4–5 éves korosztály két másik altesztben ugyan gyengébben teljesített mint a beszédhang-szintézis altesztben, azonban az 5–6 évesek 2%-os és a 6–7 évesek 12%-os beszédhang-szintézis eredménye a leggyengébb teljesítmény a fonémaszintű műveletek között a maguk korosztályában. A medián értéke mindegyik esetben 0%. Ez részben betudható a vizsgálatban alkalmazott protokollnak is, amely szerint, ha a bemutatást követő gyakorló feladatot nem tudja a gyermek megoldani, akkor nem végzem el az adott tesztet vele, valamint ha négy egymást követő feladatot nem tud megoldani, vagy hibásan oldja meg a gyermek, akkor az adott terület további vizsgálatát felfüggesztem. A magánhangzóval kezdődő, két beszédhangból álló szó – ami a legkönnyebben kiejthető lenne együtt – nem szerepel sem a vizsgálatnál alkalmazott teszt rátanulás szakaszában, sem pedig az értelmes szavak között. Egyedül az értelmetlen szavak első feladata kér V-C szintézist. Mivel az öt értelmes szó megelőzi az öt értelmetlen szót, ezért ha a gyermek nem tudja szintetizálni a nehezebb hangkapcsolatokat tartalmazó értelmes szavakat, akkor nem jut el az értelmetlen szavak szintetizálásáig.

#### h.) Beszédhang-szegmentálás

A 8. alteszt két beszédhangból álló szó szegmentálásával kezdődik és a tizedik, a leghosszabb szó nyolc beszédhangból áll. Természetesen ez már túl nehéz egy óvodáskorú gyermek számára, nem is tudta senki a nyolc hangból álló szót hibátlanul szegmentálni. A 7 beszédhangból álló szó szegmentálására is csak egy gyermek volt képes 6;6 évesen (aki egyébként már tudott olvasni), de az átlagteljesítmény 6–7 éves korban 24% volt. Ez szignifikáns növekedés a 4–5 éves kor 3%-ához képest ( $p=0,05$ ). A beszédhang-izolálás után ez a második legjobban működő területe a fonéमतudatossági szintnek.

i.) Hosszú beszédhang megnevezése

Erre a feladatra az óvodáskorú gyermekek még éretlenek, hiszen nem rendelkeznek a feladat elvégzéséhez szükséges észlelési érettséggel. A hangidőtartamok diszkriminációjára a 6–7 évesek közül is csak négyen voltak képesek, akik közül kettő csak az egyszótagú szavak magánhangzó-hosszúságát tudta beazonosítani. Egy kisfiúnál azonban 100%-osan működött a terület, még a négy szótagú szó két különböző, hosszú magánhangzóját is megnevezte. A korcsoport átlaga 17% volt, a medián azonban 0%.

j.) Beszédhang-manipuláció

4–5 éves korban beszédhang-manipulációs műveletet nem képesek még a gyermekek kivitelezni, valamint 5–6 éves korban sem jellemző (átlagteljesítmény 4%, medián 0%). 6–7 éves korban azonban ez a terület is fejlődésnek indul (átlagteljesítmény 16%, de a medián 0%). Ez az átlageredmény itt is azt jelenti, hogy négy gyermeknél jelent meg a beszédhang-manipulációs képesség, de két gyermeknél csak egy esetben működött, amikor egyszótagú, három hangból álló szó esetén a szókezdő beszédhangot kellett lecserélni egy másik beszédhangra. A vizsgálatban résztvevő egyik kisfiú ennek az altesztnek mind a tíz feladatát meg tudta oldani, de ő már tudott olvasni is.

## 4 Összegzés

A vizsgálat célja az volt, hogy a magyar anyanyelvű 4–6 éves óvodáskorú gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődéséről tájékoztató jellegű képet adjon. Hipotéziseim beigazolódtak mind a fonológiai, mind pedig a fonémaszintű műveletekkel kapcsolatban. Mindkét szinten az analízist igénylő műveletek/területek előbb fejlődnek, mint a szintézist igénylő területek. A vizsgálat eredményei megerősítették a nagycsoportos óvodások szótag-szegmentálási képességét vizsgáló kutatás eredményét (Kassai 1999). Elmondható, hogy a fonológiai tudatosság ezen területe 5–6 éves kor körül beérik. Nem sokkal (11–15%-kal) marad el a szótag-szegmentálás szintjétől a szótag-szintézis területe 5–6, illetve 6–7 éves korban. Az egyes egységekkel történő manipulálás – akár törlés, akár csere – a legnehezebb művelet, ami fonémaszinten csak az óvodáskor vége felé kezd el fejlődni. Hasonlóan a beszédhangok időtartamának észleléséhez, azok fonémaszintű beazonosítása is csak az iskoláskor előtt kezd el fejlődni. A vizsgálat megerősítette az első és második osztályosok körében végzett vizsgálat nyelvspecifikus eredményeit (Jordanidisz 2009b). Bár a vizsgálat nem nyújt reprezentatív mintát, de az eredmények arra engednek következtetni, hogy a rím tudatossága nem jellemző a magyar anyanyelvű gyermekekre olyan mértékben, mint az angol anyanyelvű gyermekekre. Továbbá, a szótagtudat megelőzi a rímtudatot.

A továbbiakban hasznos lenne a minta növelésével a magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának reprezentatív vizsgálatát elvégezni. A további vizsgálatokhoz a beszédhang-szintézis alteszt feladatainak sorrendjén célszerű lenne változtatni egy valóságosabb fonológiai profil kirajzolódása érdekében. Továbbá, a vizsgálatot érdemes lenne közvetlenül az iskolába lépés előtt elvégezni, mivel ebben az életkorban néhány hónap alatt is jelentős fejlődés mehet végbe a fonématudatosság területén.

## Irodalom

- Barbour, K., Keafer, K., Scott, K. 2003. *Sounds of Speech. Phonological Processing activities*. Norfolk: NILD.
- Chafouleas, S. M., Lewandowsic, L. J., Smith, C. R., Blachman, B. 1997. Phonological Awareness Skills in Children: Examining Performance across Tasks and Ages. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol.15. No. 4. 334–347.
- Chard, D. J., Dickson, S. V. 1999. Phonological Awareness Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 34. No. 5. 261–270.
- Csépe, V. 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Gósy, M. 1995/2006. *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol Kkt.
- Gósy, M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Goswami, U. 2003. Phonology, Learning to Read and Dyslexia: A Cross-Linguistic Analysis. In: Csépe, V. (szerk.) 2003. *Dyslexia. Different Brain, Different Behaviour*. New York: Kluwer Academic. 1–40.
- Jordanidisz, Á. 2009a A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata. In: Váradi, T. (szerk.): *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 28–37. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf>
- Jordanidisz, Á. 2009b. A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia* 2. évf. 4. szám. Elérhető: <http://www.anyp.hu/cikkek>
- Kassai, I. 1999. Szótagtudat és olvasástanulás. In: Kassai, I. (szerk.) 1999. *Szótagfogalom — szótagrealizációk*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 153–166.
- Keafer, K. 2002. Moveable alphabet. *Discoveries* Vol. 20. No. 1. 13–14.
- Mather, N., Woodcock, R.W. 2001. *Woodcock-Johnson®III Test of Cognitive Abilities. Examiner's Manual*. Rolling Meadows: Riverside Publishing.
- Mann, L., Stoel-Gamman, C. 2000. Phonological Development. In: Fletcher, P., MacWhinney, B. (szerk.) 2000. *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers. 335–359.
- Müller, N., Hurd A., Ball M. J. 1998. Phonological Awareness and Severe Reading/Writing Delay. In: Ziegler W. and Deger, K (szerk.) 1998. *Clinical Phonetics and Linguistics*. London: Whurr. 98–105.
- Rudginsky, L. T., Haskell, E. C. 2002. *How to Teach Spelling*. Cambridge, Toronto: Educators Publishing Service, Inc.
- Tarnóczy, T. 1995. A beszédérthetőség, mint pszichofizikai fogalom. *Fizikai Szemle* 45. évf. 3. szám. 90–102.

# Az angol progresszív aspektus elsajátítása

Kovácsnai Ágnes

Bukaresti Egyetem, Nyelvek és Kulturális Identitások Doktori Iskola  
agnes.lorincz@gmail.com

**Kivonat:** Jelen tanulmány egy nagyobb szabású kutatás előkísérletéről ad számot, amelynek témája az angol imperfektív progresszív aspektus elsajátítása magyar anyanyelvű gyermekek által. Célunk megvilágítani azokat a nehézségeket, amelyekkel a magyar anyanyelvű gyermekek szembesülnek az angol progresszív aspektus elsajátításának kezdeti szakaszában, felkutatni az elsajátítási nehézségek okait, illetve módszertani javaslatokat megfogalmazni a progresszív aspektus elsajátításának megkönnyítése érdekében. A tanulmányunk eredményei alátámasztják feltevéseinket, miszerint a magyar anyanyelvű gyermekek az elsajátítás kezdeti szakaszában az angol jelen idejű progresszív alakot gyakrabban használják, mint az egyszerű alakot. Míg jelen időben gyakori progresszív használatot figyelhetünk meg (azon igetípusok esetében is, amelyek esetében a szemantikai megszorítás miatt általában nem engedélyezett a progresszív szerkezet), múlt időben leginkább az egyszerű alak használata a domináns.

## 1 Bevezetés

Ismeretes, hogy a nyelvek különböznek egymástól az idő külső- (igeidő) és belső szerkezetének (aspektus) kifejezésében: a magyar elsősorban a külső időszerkezetre teszi a hangsúlyt, és a belső időszerkezetet nem jeleníti meg morfoszintaktikai szinten, míg az angol igen (pl. a progresszív aspektust a *BE* segédige és az *-ing* morféma segítségével jelöljük). Az említett jelölési különbség, megnehezíti a magyar anyanyelvűek számára az angol progresszív aspektus elsajátítását.

Tanárként azt tapasztalom, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek az angol progresszív szerkezeteket túlzott mértékben használják, vagyis olyan esetben is, ahol az ige egyszerű alakját kellene használniuk. A jelenleg alkalmazott módszerek, amelyek a progresszív szerkezetek tanítását célozzák nem bizonyulnak túlságosan célravezetőnek, hisz úgy tűnik, hogy a tanítás során az aktuális anyagrész tárolása csak a rövidtávú memóriába történik, mert a későbbiek során, amikor nem kimondottan az aspektus kifejezése a számonkért anyag, az erre vonatkozó tanított anyagrész mintha törlődött volna vagy legalábbis figyelmen kívül marad.

Az angol progresszív alakok korai gyakori használatát nemcsak az angolt második nyelvként tanuló gyermekeknél figyelték meg. Brown (1973) kutatásaiban bizonyította, hogy a progresszív alakot jelölő *-ing* morféma az angol anyanyelvű gyermekeknél is az első tizennégy legkorábban elsajátított nyelvtani morfémák közé tartozik. Arra a következtetésre jutott, hogy a progresszív formát előbb megtanulják, mint a szövegben betöltött funkcióját.

Feltehetnénk a kérdést mivel magyarázható az angolt második nyelvként tanuló egyének esetén az angol progresszív alakok túlzott használata? Erre a kérdésre különböző válaszokat lehet találni a szakirodalomban. Általában a progresszív szerkezet alakját, gyakoriságát és jelentését tartják a túlzott használat okának (Hatch&Wagner-Gough 1976, Robison 1990, Larsen-Freeman 1976, Lightbown 1983, Bailey 1989). Ugyanakkor véleményünk szerint az első és második/harmadik nyelv sajátosságai közti hasonlóságok és különbségek is meghatározóak ilyen szempontból.

A másodiknyelv elsajátítás egyes szakértői (Hatch&Wagner-Gough 1976, Robison 1990) a túlzott használatot *a progresszív alak sajátosságával* magyarázták, vagyis az észlelhetően kiugró, illetve stabil alakjával. Más szakértők (Larsen-Freeman 1976, Lightbown 1983) feltételezése szerint a második nyelvi produkciókban a túlzott progresszív használat a tanórákon és tankönyvekben megfigyelt *gyakori, nem természetes progresszív inputtal* magyarázható. Azonban ezt a feltevést nem sikerült bizonyítani, mivel a kutatásaik eredményei nem igazolták a progresszív alakok túlzott használatát sem a tanári beszédben, sem pedig a tankönyvekben.

Bailey (1989) szerint a progresszív szerkezetek *jelöletlen alapjelentése és diskurzus funkciója* alapvetően befolyásolja ezen alakok gyakori használatát. Véleménye szerint a progresszív alak diskurzusban betöltött szerepe váltakozik az igeidő függvényében: míg a jelen idejű progresszív alak jelöletlen alapjelentése: ideiglenesség (ang. „temporariness”), ideiglenes tartósság (ang. „temporary duration”), a múlt idejű progresszív alak jelöletlen alapjelentése: változatlanosság (ang. „non-changing”). Bailey szerint ez magyarázatot ad arra, hogy a jelen idejű progresszív alakot előbb elsajátítják, mint a múlt idejűt, hisz előbb éreznek rá az előbbi jelöletlen alapjelentésére.

Feltételezésünk szerint amikor a progresszív alakok túlzott használatának okairól beszélünk, elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyünk és megvizsgáljuk *az első és második nyelv aspektuális tulajdonságai közti hasonlóságokat és különbségeket*.

Ami az angol és a magyar progresszív aspektus hasonlóságát illeti, megállapíthatjuk, hogy mindkét esetben a progresszív aspektus a folyamatos aspektus speciális alkategóriája, ugyanakkor mindkét nyelvben folyamatban levő eseményt fejez ki (Comrie 1991, Kiefer 2000, 2006).

Az angol és magyar progresszív aspektuális hasonlóságok mellett meg kell említenünk a különbségeket is, amelyek megnehezíthetik az angol progresszív aspektus elsajátítását. Az első ilyen különbség a formai jelölésre vonatkozik: míg az angolban mindig morfoszintaktikai eszközökkel jelöljük a progresszív aspektust (*BE* segédige és az *-ing* morféma), a magyarban nem jelöljük morfológiailag, csak bizonyos esetekben élünk szintaktikai eszközökkel (pl. igeikötő hátradobása, illetve határozószók segítségével).

Egy másik lényeges aspektuális különbség a folyamatban levő esemény és a habituális olvasat kifejezési módozataiban érhető tetten: az angolban a folyamatban levő esemény és a habituális olvasat kifejezésére külön alakokat használnak, a folyamatban levő eseményt progresszív alakokkal (lásd 1a, 2a), a habituális jelentést egyszerű igealakokkal fejezik ki (lásd 1b, 2b). A magyarban ugyanazzal az igealakokkal fejezzük ki a folyamatos és a habituális olvasatot is, vagyis az egyszerű igealak vonatkozhat folyamatban levő eseményre (lásd 3a, 4a), ugyanakkor habituális olvasattal (lásd 3b, 4b) is rendelkezhet.

Nyelvi példák:

1. a. *He is smoking.*  
b. *He smokes.*
2. a. *He was smoking, when I entered.*  
b. *He smoked.*
3. a. *Dohányzik. (éppen)*  
b. *Dohányzik. (habituális olvasat)*
4. a. *Dohányzott, amikor beléptem. (éppen)*  
b. *Dohányzott. (habituális olvasat)*

Mivel a magyarban ugyanazon igealakok különböző jelentést tudnak kifejezni, a magyar anyanyelvű gyermek számára nem tudatosul az imperfekt vs. perfekt szemlélet közti különbség, sem pedig az imperfekt és a progresszív közti különbség.

## 2 Az előkísérlet leírása: hipotézisek, alanyok és módszer

*Hipotéziseink* szerint az angol nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában az angolt idegen nyelvként tanuló magyar anyanyelvű gyermekek

(1) gyakrabban használják az angol progresszív alakokat, mint az egyszerű alakokat

(2) a progresszív szerkezeteket azokkal az igékkel is használják, amelyek eredményt és állapotot fejeznek ki

(3) az igeidő megválasztásától is függ a progresszív alakok használata, vagyis jelen időben gyakoribb a progresszív alak használata, mint múlt időben.

A fenti hipotéziseket egyrészt a személyes tanári tapasztalatra, másrészt pedig a nem magyar anyanyelvűek esetében végzett hasonló kutatások feltevéseire alapozom.

Ami a kísérletben résztvevő személyeket illeti, az előtesztelésben 31 hetedik és nyolcadik osztályos magyar anyanyelvű tanuló vett részt, akik heti két órában tanulják az angolt. Ezek a 13, illetve 14 éves diákok, tanulták már az angol jelen és múlt idejű progresszív igeidőket (present progressive, past progressive), de a perfektív jelen és múlt progresszív alakokat még nem (present perfect progressive, past perfect progressive). Ebből kifolyólag előtanulmányunk kizárólag csak erre a két tanult imperfektív progresszív alakra összpontosított.

A kísérletben a progresszív alakok használatának vizsgálatára négy típusú *tesztet* használtunk: (1) irányított szövegalkotás, (2) kiegészítendő szöveg, (3) eldöntendő fordításos gyakorlat és (4) képleírás. A négy teszt kidolgozása, az idegennyelv kutatásban leggyakrabban alkalmazott feladattípusok figyelembe vételével történt. A számos teszt közül ezeket a típusokat választottuk ki, mivel ezeket találtuk legmegfelelőbbnek a progresszív alakok használatának tesztelésére. A validálás érdekében a tesztelés előtt tíz diákkal előtesztelést végeztünk. Az előtesztelés eredményei alapján tovább tökéletesítettük feladattípusainkat.

Mind a négy említett feladattípusban ugyanazon igéket használtuk, amiket a Vendler (1976) féle négy igecsoporthoz választottunk ki. A négy ige típusból két-két ige választottunk ki az alapján, hogy lehessen ezeket az első tesztben megadott képességnyre is vonatkoztatni:

Cselekvések: *climb* (mászni), *walk* (sétálni)  
 Teljesítmények: *build* (építeni), *decorate* (díszíteni)  
 Eredmények: *fall* ((le)esni), *find* (találni)  
 Állapotok: *like* (kedvelni), *see* (látni)

### 3 Az előkísérlet eredményei

#### 3.1 Irányított szövegalkotás

Ebben a feladatban a kísérletben a résztvevőknek egy megadott képregény alapján kellett egy rövid történetet írniuk, kötelezően felhasználva a feltüntetett nyolc igét. Az instrukcióban szándékosan nem adtuk meg, hogy milyen igeidőket lehet használni a történet megírásában (lásd Függelék 1.).

Igetípusok	Igék	Progresszív alak %		Egyszerű alakok %	
		past progressive	past simple	present simple	
<b>Cselekvés</b> ( <i>Activity</i> )	walk	43	36	3	
	climb	16	65	-	
<b>Teljesítmény</b> ( <i>Accomplishment</i> )	build	3	52	13	
	decorate	3	40	12	
<b>Eredmény</b> ( <i>Achievement</i> )	fall	16	71	13	
	find	3	75	6	
<b>Állapot</b> ( <i>State</i> )	like	-	62	6	
	see	9	78	3	

1. táblázat. Igetípusok használata progresszív és egyszerű alakokkal az irányított szövegalkotás feladatban

Egyes esetekben azért nem jön ki a 100% az igék progresszív és egyszerű alakkal való használatának százalékarányából, mivel azokban az esetekben az adott igét más alakokban használták a diákok (pl. *for* kifejezésekkel, célhatározói melékmondatokkal stb).

Az irányított szövegalkotásos teszt eredményei nem igazolják az első feltevésünket, miszerint a tanulók inkább progresszív alakokat, mint egyszerű alakokat használnak, hisz kitűnik az „Egyszerű alakok” oszlopból, hogy leginkább egyszerű alakokat használnak múlt időben. Az 1. táblázatból az is kitűnik, az első teszt eredményei a második hipotézisünket sem támasztják alá, hisz a progresszív alak használata nem gyakori olyan ige-típussal, amivel általában inkompatibilis.

Az első teszt eredményei alapján felállítottunk egy kombináció gyakorisági skálát (lásd 1. ábra), ami alapján megfigyelhetjük, hogy a négy vendléri ige-típus milyen mértékben fordul elő progresszív illetve egyszerű alakokkal:



*Múltidejű progresszív alak (past progressive):*

Teljesítmény < Állapot < Eredmény < Cselekvés

*Egyszerű múlt és jelen alak (past simple és present simple):*

Egyszerű múlt: Teljesítmény < Cselekvés < Állapot < Eredmény

Egyszerű jelen: Cselekvés < Állapot < Teljesítmény < Eredmény

**1. ábra.** A progresszív és az egyszerű igealakok kombinációjának gyakorisága a vendleri ige típusok esetében az 1. teszt alapján

A kombináció gyakorisági skálából kitűnik, hogy a múltidejű progresszív alak legkevésbé fordul elő teljesítményt kifejező igékkel, és legnagyobb mértékben cselekvést kifejező igékkel kombinálódik, például, a *walk* cselekvést kifejező ige 43%-ban használták progresszív alakkal, de jelentős arányban – 36%-ban – társítják az egyszerű múlt alakkal is. Az eredmények azt mutatják, hogy a cselekvést kifejező igeiken kívül, a többi ige típus (állapotot, teljesítményt, eredményt kifejező ige) esetében inkább az egyszerű alak használata figyelhető meg, még akkor is ha az adott ige rendhagyó, ami általában nehézséget jelent az angolt második nyelvként tanulók számára.

Külön megnéztük az egyszerű múlt, illetve egyszerű jelen kombinációját egyszerű alakkal, hisz mindkettőt használták a fogalmazásokban. Az itt kapott eredmények azt mutatják, hogy az egyszerű múlt alakok legkevésbé fordulnak elő teljesítményt kifejező igékkel és legnagyobb arányban az eredményt kifejező igékkel. Ugyanakkor a múlt és a jelen idejű egyszerű alakok is leginkább eredményt kifejező igékkel fordultak elő.

Ennek a tesztnek az eredményei kapcsolatba hozhatóak az Andersen és Shirai (1996) féle Aspektus Hipotézis (AH) feltevésével és eredményeivel. Az AH szerint a gyermekek az angol mint második nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában a progresszív alakokat leginkább a cselekvésre vonatkozó igékkel, az egyszerű alakokat túlnyomó többségben az eredményt kifejező igékkel használják. Az első tesztünk eredményei is ezeket a feltevéseket igazolják.

Ami a második feltevésünket illeti (miszerint a progresszív alakokat jelentős mértékben használják olyan ige típusokkal is amelyekkel nem szabadna) azt állapíthatjuk meg, hogy az első tesztben kapott eredmények nem támasztják alá ezt a feltevést. Ugyan használtak az előtanulmány alanyai eredményt és állapotot kifejező igékkel is progresszív alakot, de nagyon elenyésző arányban: a *see* állapot ige esetében 9%-ban és a *like* állapot igével egyáltalán nem használtak progresszív szerkezetet, illetve a *find* eredmény igével csak 3%-ban használtak progresszív alakot, de 75%-ban egyszerű alakot és a *fall* eredmény igével pedig csak 16%-ban. Az itt kapott eredményekre két magyarázat lehetséges. Elsőként, lehetséges, hogy az idegennyelvet tanulók számára a szemantikai megszorítások kezdenek tudatosulni, azaz ráéreznek már a pillanatnyi vs. állandó, illetve pontszerű vs. folyamatos szemléletek közti különbségekre. Egy másik lehetséges ok feltételezésünk szerint az hogy a progresszív alak különböző ige típusokkal való használatát az igeidő megválasztása jelentősen befolyásolja (az első teszt eredményei szerint múlt időben inkább az egyszerű alak és nem a progresszív szerkezet használata a domináns).

### 3.2 Kiegészítendő szöveg

Ebben a tesztben az előtanulmány résztvevőinek az első tesztben megadott képregény alapján általunk megfogalmazott szöveget kellett kiegészíteniük a zárójelben megadott igék helyes alakjával.

Igetípusok	Igék	Progresszív alak %	Egyszerű alakok %	
		past progressive	past simple	present simple
<b>Cselekvés</b> (Activity)	<i>walk</i>	48	49	3
	<i>climb</i>	6	91	3
<b>Teljesítmény</b> (Accomplishment)	<i>build</i>	3	94	3
	<i>decorate</i>	7	91	3
<b>Eredmény</b> (Achievement)	<i>fall</i>	10	80	10
	<i>find</i>	7	90	3
<b>Állapot</b> (State)	<i>like</i>	13	84	3
	<i>see</i>	-	94	6

**2. táblázat.** Igetípusok használata progresszív és egyszerű alakokkal a kiegészítendő szövegben

A kiegészítendő szöveget az első tesztben megadott képregény alapján fogalmaztuk meg, azért, hogy a kísérletben résztvevőknek már ismerős legyen a történet és ezáltal leginkább az alakok kiválasztására és ne a fogalmazásra koncentráljanak. Ennek a feladatnak az instrukciójában sem adtuk meg, hogy milyen igeidőket használjanak (lásd Függelék 2.).

A 2.táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a második teszt eredményei hasonlítanak az első teszt eredményeihez:

- domináns az egyszerű alakok használata, majdnem minden ige típus esetében jelentősen meghaladja az 50%-ot
- a progresszív alakok használata nem jelentős, kivételt képez ismét a *walk* cselekvés ige, ami 48%-ban fordult elő progresszív alakkal.

Az itt kapott eredmények alapján is felállítottuk az ige típusok progresszív és egyszerű múlt alakokkal való kombinációjának gyakorisági skáláját (lásd 2. ábra):

*Múltidejű progresszív alak (past progressive):*

Teljesítmény < Állapot < Eredmény < Cselekvés

*Egyszerű múlt és jelen alak (past simple és present simple):*

Egyszerű múlt: Cselekvés < Eredmény < Állapot < Teljesítmény

Egyszerű jelen: Cselekvés /Teljesítmény < Állapot < Eredmény

**2. ábra.** A progresszív és az egyszerű igealakok kombinációjának gyakorisága a vendleri ige típusok esetében az 2. teszt alapján

A kombináció gyakorisági skála alapján e feladattípus eredményei nem támasztják alá a feltevésünket, hogy a progresszív alakokat olyan esetben is használják, ahol nem szabadna. Kevés százalékban használtak progresszív alakot az állapotot és eredményt kifejező igékkel (a *fall* ige 10%-ban fordul elő progresszív szerkezetekkel, a *find* ige

7%-ban, a *like* ige 13%-ban, és a *see* ige egyszer sem jelenik meg progresszív alakban). Ennek a feladattípusnak az eredményei ugyancsak az első teszt eredményei esetében említett két lehetséges okra vezethető vissza.

Az első két feladat eredményeit összehasonlítva két fontos következtetést vonhatunk le a második tesztben kapott eredményekből:

- a gyermekek túlnyomó többségben nem múlt idejű progresszív, hanem egyszerű múlt alakokat használtak
- csak a cselekvést kifejező igékkel használtak jelentős mértékben múlt idejű progresszív alakokat, a többi ige típus előfordulása progresszív szerkezetekkel nem tekinthető jelentős mértékűnek (leginkább a teljesítményt és az állapotot kifejező igék esetében).

A két említett eredmény nem támasztja alá az első két feltevésünket. Hipotézisünk szerint ez annak tudható be, hogy a progresszív alak használatát különböző ige típusokkal az igeidő megválasztása jelentősen befolyásolja. Feltételezésünk szerint inkább jelen időben figyelhető meg a gyakori progresszív használat, múlt időben pedig nem. Annak érdekében, hogy előtanulmányunk tesztelni és bizonyítani tudja ezt a hipotézisünket, miszerint az igeidő megválasztásától is függ a progresszív alakok túlzott használata, szükségesnek bizonyult két másik teszt kidolgozása, amelyek elsősorban a jelen idejű progresszív alakok gyakori használatára deríthetnek fényt.

### 3.3 Eldöntendő fordításos gyakorlat

Ebben a tesztben adottak voltak a magyar mondatok, és az előtesztelés résztvevőinek ki kellett választaniuk a mondatok lehetséges angol megfelelői közül azt a változatot, ami szerintük helyes. Például:

5. Péter kedveli a testvére barátnőjét. a. *Peter is liking his brother's girlfriend.*  
b. *Peter likes his brother's girlfriend.*

Igetípusok	Igék	Progresszív alak %		Egyszerű alak %	
		present	progressive	present	simple
<i>Cselekvés</i> ( <i>Activity</i> )	<i>walk</i> <i>climb</i>	84	16	90	10
<i>Teljesítmény</i> ( <i>Accomplishment</i> )	<i>build</i> <i>decorate</i>	84	16	84	16
<i>Eredmény</i> ( <i>Achievement</i> )	<i>fall</i> <i>find</i>	71	29	55	45
<i>Állapot</i> ( <i>State</i> )	<i>like</i> <i>see</i>	32	68	58	42

3. táblázat. Igetípusok használata progresszív és egyszerű alakokkal az eldöntendő fordításos gyakorlatban

Az itt kapott eredményekből kitűnik, hogy a progresszív alakot gyakrabban használják, mint az egyszerű alakot. A „*Progresszív alak*” oszlopban megfigyelhető

(lásd 3. táblázat), hogy gyakran használták minden ige típussal a progresszív alakot, olyan igék esetében is, amelyekkel általában a progresszív nem kompatibilis (eredményt és állapotot kifejező igék). A legszembetűnőbb eredményeket a *find* ige esetében figyelhetjük meg, ami 55%-ban fordult elő progresszív szerkezettel, vagy a *see* állapot ige esetében is, ami 58%-ban szerepelt progresszív alakokkal.

A fenti táblázatból kitűnő eredmények igazolják mindhárom feltevésünket:

1. A résztvevők túlnyomó része a jelen idejű progresszív mondatokat találja helyesnek, akkor is ha az egyszerű alak lenne a megadott magyar mondat helyes angol megfelelője

2. Helyesnek találják a progresszív alakot olyan ige típusok esetében is, amelyek állapotra és eredményre vonatkoznak: a progresszív alakot találták helyesnek 58%-ban az állapotot, észlelést kifejező *see* igével, illetve 71%-ban a *fall* és 55%-ban a *find* eredményre vonatkozó igékkel. Ami a *like* állapot igeét illeti, megfigyelhetjük, hogy a megkérdezett diákok nagyobb mértékben választják az egyszerű jelen mondatot megfelelőnek (lásd 1b), mint a progresszív megfelelőt (lásd 1a). Valószínűleg, a 32%-os választás a progresszív alak javára (az egyszerű helyett) nem azzal magyarázható, hogy az alanyok a *like* ige esetében érzik a szemantikai megszorítást, ami nem teszi lehetővé a progresszív szerkezettel való kombinációt. Sokkal inkább az a véleményünk, hogy ez az eredmény inkább annak tudható be, hogy egy gyakran használatos igeről van szó, amelynek a progresszívvval való inkompatibilitására általában többszörösen felhívják a tanárok a figyelmet a progresszív szerkezetek tanítása során.

3. Az igeidő megválasztásától is függ a progresszív alakok használata, vagyis jelen időben láthatóan dominánsabb a progresszív alak használata, mint múlt időben (lásd az első két teszt eredményeit, ahol inkább egyszerű alakokat használtak a progresszív helyett is).

### 3.4 Irányított képleírás

A képleírásos feladatban adottak voltak a képek és az azokat leíró mondatok, az előtesztelésben résztvevőknek ki kellett egészíteniük a megadott mondatokat a zárójelben levő igék helyes alakjával (lásd Függelék 3.). Azért adtuk meg a mondatokat és zárójelben az igéket, mert ilyen módon tudtuk leginkább ellenőrizni, hogy az általunk kiválasztott igékkel milyen mértékben használják a progresszív alakokat.

A diákok használtak múlt idejű progresszív, illetve egyszerű alakokat is, így a 4. sz. táblázatban nem száz százalék a jelen idejű progresszív és egyszerű alakok részarányának összege. A fennmaradó százalékok ezekre a használatokra vonatkoznak. Az utolsó teszt eredményei a szövegkiegészítési feladat eredményeihez hasonlóan alátámasztják a feltevésünket miszerint a magyar anyanyelvű gyermekek túlzott mértékben használják az angol nyelv elsajátításának kezdeti szakaszaiban a progresszív alakokat. Jelenidőben a progresszív és nem az egyszerű alak a preferált.

Ugyanakkor, fontos megjegyezni, hogy a progresszív alakokat az állapotot és eredményt kifejező igék esetében is jelentős százalékban használták a diákok. Az állapot ige esetében azt figyelhetjük meg, hogy az előkutatás alanyai nagy mértékben használták a progresszív szerkezetet: a *like* ige 42%-ban, a *feel* 59%-ban fordult elő jelenidejű progresszív alakokban. Ami az eredményt kifejező igeét illeti,

ugyancsak nagyon gyakori a progresszív alak: míg a *fall* ige esetében 62%, addig a *find* ige 52%-ban szerepel progresszív alakban.

Véleményünk szerint az állapot és eredmény igék használata progresszív alakkal azzal magyarázható, hogy nem sajátították el még a szemléletet. Épp ezért szükségesnek találjuk egy szemantikai alapú megközelítés kidolgozását a szemlélet kialakítása érdekében, ami megkönnyítené a progresszív aspektus elsajátítását. Ahhoz, hogy kidolgozzunk egy lehetséges módszert az angol progresszív aspektus elsajátításának megkönnyítésére, szükségesnek tűnik az angol progresszív szerkezetek túlzott használatának okait megállapítani, és azokat elemezni.

Igetípusok	Igék	Progresszív alak %	Egyszerű alak %
		<i>present progressive</i>	<i>present simple</i>
<b>Cselekvés</b> ( <i>Activity</i> )	<i>walk</i>	88	6
	<i>climb</i>	65	29
<b>Teljesítmény</b> ( <i>Accomplishment</i> )	<i>build</i>	75	19
	<i>decorate</i>	74	13
<b>Eredmény</b> ( <i>Achievement</i> )	<i>fall</i>	62	16
	<i>find</i>	52	29
<b>Állapot</b> ( <i>State</i> )	<i>like</i>	42	49
	<i>see</i>	59	32

4. táblázat. Igetípusok használata progresszív és egyszerű alakokkal a képleírásos feladatban

## 4 Összegzés

A kutatásban felhasznált négy teszt eredményei alapján arra a következtésekre jutottunk, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek az angol nyelv elsajátításának kezdeti szakaszaiban:

- gyakrabban használják a jelen idejű progresszív, mint az egyszerű alakokat (azokkal az igitípusokkal is amelyekkel nem szabadna)
- a múlt idejű progresszív alakokat csak elenyésző arányban használják (feltételezésünk szerint azért, mert már nem aktuális anyagrész)
- az állapot és eredmény igék használata progresszív alakkal azzal magyarázható, hogy nem tudatosították még a pontszerű vs. folyamatos, illetve a pillanatnyi vs. tartós szemléletet

Tanulmányunk eredményei hasonlóknak bizonyulnak Bailey (1989) hasonló kutatásainak eredményeihez. Elő kutatásunk eredményei arra mutatnak rá, hogy a jelenlegi oktatási módszerek nem bizonyulnak hatékonyak a progresszív tanításában, ezért szükségesnek tartjuk a pontszerű vs. folyamatos, illetve a pillanatnyi vs. tartós szemlélet tudatosításának érdekében egy olyan szemantikai alapú megközelítés kidolgozását, amely az anyanyelv és az idegennyelv aspektuális sajátosságaira lenne elsősorban alapozva, rávilágítva a kettő közti hasonlóságokra, illetve különbségekre. Véleményünk szerint egy ilyen megközelítés kidolgozása megkönnyítené, hogy az angolt idegennyelvként tanuló magyar anyanyelvűek ráérezzenek a szemantikai megszorításokra, és ilyen módon megkönnyítenék számukra a progresszív aspektus

elsajátítását is. Egy általunk javasolt lehetséges segítség a pontszerű vs. folyamatos, illetve a pillanatnyi vs. tartós szemlélet tudatosításában az „éppen” teszt használata (lásd 6), illetve a célzott nyitott kérdések alkalmazása (lásd 7).

6. *Sándor mit csinál éppen?*  
*He works./ He is working.*
7. *Sándor mit csinált akkor, amikor...?*  
*He worked. / He was working.*

A továbbiakban a kutatásomat szeretném kiterjeszteni és elvégezni a tesztelést legalább száz magyar anyanyelvű résztvevővel, akik az angolt második, illetve harmadik nyelvként tanulják. Ugyanakkor tervezem egy olyan magyar nyelvű szemantikai alapú tréning kialakítását is, amely segítségével megkönnyítenénk a magyar anyanyelvű gyermekek számára az angol progresszív aspektus elsajátítását. A tréning során az anyanyelvet használnánk fel, olyan mondatpárokat vizsgálnánk meg, amelyek elősegítenék azt, hogy a magyar anyanyelvű tanulók tudatosítsák a pontszerű vs. folyamatos, illetve a pillanatnyi vs. tartós szemlélet közti különbséget. A tréninget újabb tesztelés követné, amelynek eredményei rámutatnának arra, hogy a beavatkozás milyen mértékben befolyásolta az angol progresszív alakok helyes használatát.

## Irodalom

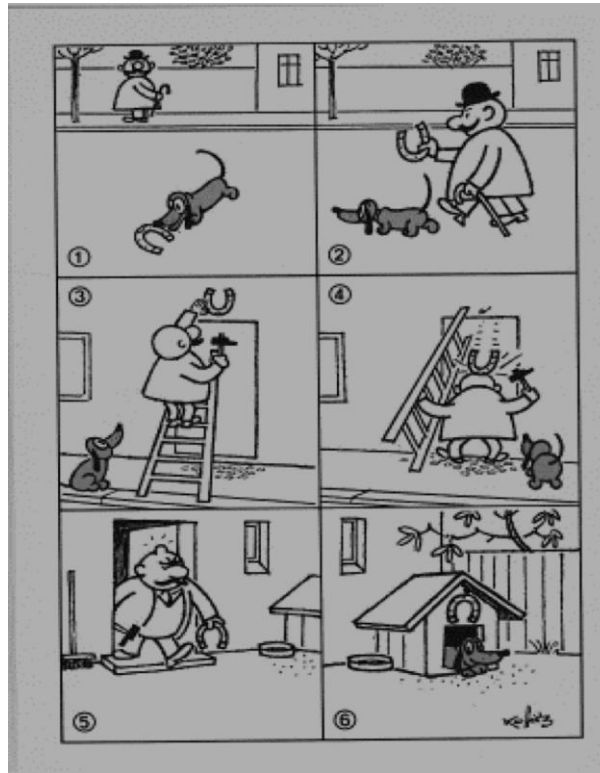
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. 1996. Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In: Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (szerk.) (1996) *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 527–570.
- Bailey, N. 1989. Theoretical implications of the acquisition of the English simple past and past progressive, In: Gass, S., Madden, C., Preston, D., Selinker, L. (szerk.) *Variation in Second Language Acquisition Psycholinguistic Issues*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Brown, R. 1973. *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comrie, B. 1991. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E., Wagner-Gough, J. 1976, Explaining sequence and variation in second language acquisition, In: Brown, H.D. (szerk.) (1976) *Papers in Second Language Acquisition* Vol. 4 No.1. 39–47.
- Kiefer, F. 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. 2006. *Aspektus és akcióminőség. Különös tekintettel a magyar nyelvre*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Larsen-Freeman, D. 1976. An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. In: *Language Learning* Vol. 25 No. 1. 125–135.
- Lightbown, P. 1983. Exploring relationship between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In Seliger, H. and Long, M. (szerk.) (1983) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Robison, R. E. 1990. The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage, *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 12 No. 1. 315–330.
- Rong, H. 2009. Two linguistic constraints on the L2 acquisition of the English progressive morphology, *CELEA Journal* Vol. 32 No. 1.
- Vendler, Z. 1976. *Linguistics in Philosophy* Ithaca and London: Cornell University Press, 96–121.

**Függelék 1.**

Write a short composition based on the picture story below, using the following verbs:

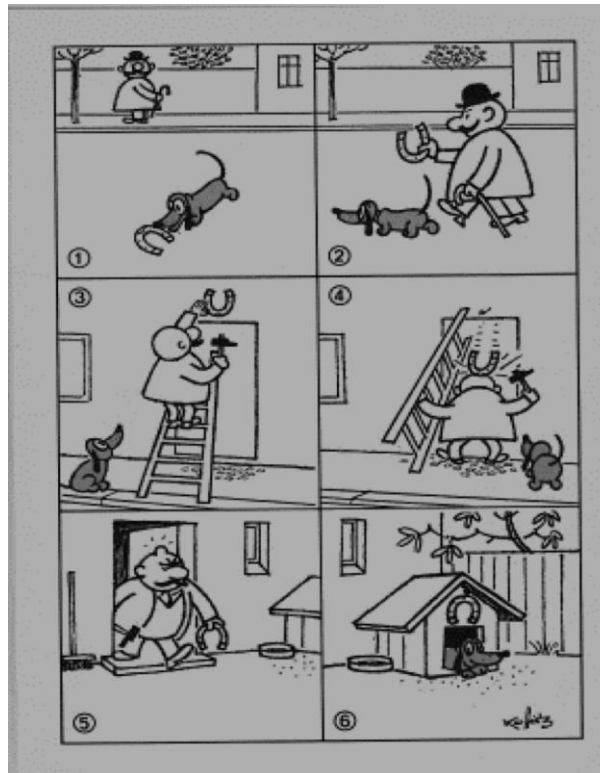
**build**  
**climb**  
**decorate**  
**fall**  
**find**  
**like**  
**see**  
**walk**

and any other verb you wish. Try to use more than one tense. (min. 10 sentences, max. 20 sentences).



**Függelék 2.****Fill in the blanks with the right forms of the given verbs in brackets.**

Once upon a time there was a man called Mr. Hill who didn't have a family. He \_\_\_\_\_ (build) a beautiful house, but he \_\_\_\_\_ (feel) lonely in it. His neighbours \_\_\_\_\_ (see) that he was unhappy. They \_\_\_\_\_ (want) to surprise him. So, they \_\_\_\_\_ (give) him a little puppy as a birthday present. Mr. Hill called the little puppy Dandy. He \_\_\_\_\_ (love) Dandy as his dearest friend. They \_\_\_\_\_ (go) together everywhere. One day while they \_\_\_\_\_ (walk) in the street, Dandy \_\_\_\_\_ (find) a horseshoe. Dandy \_\_\_\_\_ (look at) the horseshoe for some time as he couldn't decide what it was. Mr. Hill \_\_\_\_\_ (watch) the dog for a couple of minutes, and he \_\_\_\_\_ (wonder) what that shiny thing could be. Finally he \_\_\_\_\_ (realize) that it was a horseshoe and that he could use it, so he \_\_\_\_\_ (go) across the street to pick it up and \_\_\_\_\_ (take) it home. When Mr. Hill arrived home he \_\_\_\_\_ (search) for a ladder and a hammer. So, he \_\_\_\_\_ (nail) the horseshoe above his door. But while Mr. Hill \_\_\_\_\_ (climb) down, the horseshoe \_\_\_\_\_ (fall) down and hit him. Mr. Hill \_\_\_\_\_ (become) very angry. While he \_\_\_\_\_ (calm) down, he \_\_\_\_\_ (realize) where the perfect place for the horseshoe would be. Mr. Hill \_\_\_\_\_ (decorate) Dandy's house with it. Dandy \_\_\_\_\_ (be) very happy because he \_\_\_\_\_ (like) the ornament very much.





**Függelék 3.****Circle the right translation.**

1. Péter kedveli a testvére barátnőjét.

- a. Peter is liking his brother's girlfriend.
- b. Peter likes his brother's girlfriend.

2. Látom a cicát.

- a. I see the cat.
- b. I am seeing the cat.

3. Nagyon szeretted a barátodat.

- a. You are loving your boyfriend very much.
- b. You love your boyfriend very much.

4. Ő elhiszi amit mondasz.

- a. He believes what you tell him.
- b. He is believing what you tell him.

5. A barátaink sétálnak a parkban.

- a. Our friends are walking in the park now.
- b. Our friends walk in the park now.

6. Bill úr az almafára mászik.

- a. Mr. Bill climbs the apple tree.
- b. Mr. Bill is climbing the apple tree.

7. Kutyaházat építetek.

- a. I am building a doghouse.
- b. I build a doghouse.

8. A szüleim karácsonyfát díszítenek.

- a. My parents decorate the Christmas tree now.
- b. My parents are decorating the Christmas tree now.

9. Épp most találja meg az ajándékot.

- a. She finds the gift right now.
- b. He is finding the gift right now.

10. Vigyázz, leesik a táskád!

- a. Be careful, your bag falls down.
- b. Be careful, your bag is falling down.

**Függelék 4.**

**Describe the following pictures. Complete the sentences with the right form of the given verbs.** <http://www.raluk.ro/break-up-movie-survival-kit-filme-de-vazut-dupa-o-despartire/someone-like-you-judd-asley-hugh-jackman-comedie-romantica-film/>



They.....(like) each other.



She ..... (feel) very well today.



They ..... (walk) in the park.



He ..... (climb) the mountain.



These men ..... (build) a house.



Sue and Bill..... (decorate) the Christmas tree.



Mrs. Johnson ..... (fall down) the stairs.



The group ..... (find) a treasure box.

# A parentéziskombináció jelensége az eredeti és realizációja a szinkrontolmácsolt szövegben

Kusztor Mónika

Universität des Saarlandes, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola  
kusztorm@yahoo.de

**Kivonat:** Jelen tanulmány a két vagy több közbeékelte parentézist tartalmazó megnyilatkozások (a parentéziskombinációk) szerkezeti leírásával és kategorizálásával, valamint a forrásnyelvi parentéziskombinációk jellemző célnyelvi realizációjával foglalkozik szinkrontolmácsolt szövegekben, angol-német nyelvpárban. Az empirikus kutatás arra a kérdésre keresi a választ, milyen tipikus módjai vannak e sajátos megnyilatkozás-szerkezeti jelenség szinkrontolmácsolásának. A vizsgálat eredménye szerint a szerkezetiileg parentéziskombinációként megjelenő forrásnyelvi szövegrészek a célnyelvi szövegben csak töredékrészben realizálódnak parentéziskombinációként, ami feltehetőleg a vizsgált szerkezetek nyelvfeldolgozási nehézségére utal. A jellemző megnyilatkozásszerkezeti átalakítások közé tartozik a kihagyás (a parentézis(ek) szerkezeti és tartalmi elhagyása), a linearizálás (a parentézis(ek) szerkezeti elhagyása és tartalmuk utólagos tolmácsolása), az összevonás (több parentézis vagy a parentézis és a hordozó szerkezet egy részének összevonása), valamint a feldarabolás (több rövidebb megnyilatkozás létrehozása).

## 1 A kutatás célja, kérdésfeltevés

A közbeszúrt megnyilatkozás, azaz a parentézis (definíciót lásd alább) megszakítja a folyó megnyilatkozás folyamatosságát, elszakít egymástól grammatikailag és értelmileg összetartozó elemeket. A beszélőnek/hallgatónak észben kell tartania, hol szakadt meg a megnyilatkozás, megvalósítani/feldolgozni a közbeszúrást, majd folytatni a megszakított megnyilatkozás produkcióját/recepcióját. Ezért a parentézis nyelvfeldolgozási nehézséget okozhat. Különösen szinkrontolmácsolásban, hiszen a tolmácsnak tevékenysége során mindenképpen egy sor nyelvfeldolgozási tevékenységet (hallgatás, befogadás, megértés, átkódolás, célnyelvi produkció, monitoring) kell végeznie egyidejűleg. Tekintve, hogy a parentézis gyakori jelensége a beszélt nyelvnek (Hoffmann 1998: 299, Stoltenburg 2003: 1, Fortmann 2005: 2), előfordulásával a tolmácsolandó szövegekben is számolni kell, ezért kutatásra érdemes kérdés, hogyan kezelik a szinkrontolmácsok a forrásnyelvi szöveg (FSz) parentéziseit (az egyszerű parentézisek empirikus vizsgálatához szinkrontolmácsolt szövegekben lásd Kusztor 2008, 2009). Nem kettő, hanem több megnyilatkozás feldolgozása folyik párhuzamosan, ha ugyanazon megnyilatkozásba nemcsak egy, hanem több parentézis ékelődik be – akár egymást követve, akár úgy, hogy a parentézisbe is ékelődik egy újabb parentézis. Míg a parentézis jelensége az utóbbi években az addiginál kissé több figyelmet kapott a nemzetközi szakirodalomban (Dehé és Kavalova 2007a: 1), az egyazon hordozó szerkezetben egynél több parentézis előfordulásának kutatásáról nincs tudomásom sem a tolmácsolástudomány

keretei között, sem azon kívül (kivéve ezen kutatás előtanulmányának tekinthető vizsgálatomat Kusztor 2010).

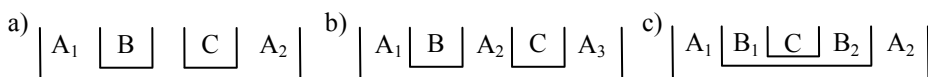
Jelen kutatás tárgyát ezen, a két vagy több parentézist tartalmazó megnyilatkozások, a parentéziskombinációk (PK-k) képezik. A tanulmány célja egyrészt ezen sajátos megnyilatkozásszerkezeti jelenség feltárása, típusainak rendszerezése, másrészt annak a kérdésnek az empirikus vizsgálata angol-német nyelvpárban, hogyan jelennek meg tipikus módon a forrásnyelvi (FNy) PK-k a szinkrontolmácsolt szövegben. Kevésbé informálisan fogalmazva: hogyan realizálódnak a szinkrontolmácsolás kimenetében jellemző módon azon szövegrészek, amelyek a translációs folyamat bemenetében megnyilatkozás-szerkezetüket nézve parentéziskombináció formájában jelennek meg? Azaz fellelhetőek-e rekurrens minták a PK-k célnyelvi (CNy) realizációjában, s ha igen, melyek ezek? Jellemzően megtartja-e a tolmács a PK szerkezetét, vagyis fennáll-e, ill. mennyiben, szerkezeti analógia? Vannak-e a szinkrontolmácsok részéről tipikus módjai a FNy-i PK-szerkezetek átrendezésének? Amennyiben a célnyelvi szövegben (CSz) eltűnik a PK szerkezete, vagyis a parentézisek vagy azok egy része, azok tartalma megfogalmazódik-e más formában, például nem parentetikus szerkezeti keretek között?

## 2 Definíciók: parentézis, parentéziskombináció

A szakirodalom korántsem mutat egységes képet a parentézis fogalmának meghatározásában (lásd pl. Hoffmann 1998: 306, Stoltenburg 2003: 4, Kaltenböck 2005: 21, Blakemore 2006: 1670, Döring 2007: 286). Számos felfogás létezik, különbözőek a definíció alapjául szolgáló kritériumok. Találunk grammatikai (prozódiai (Winkler 1969, Brandt 1996), szintaktikai (Bayer 1973, Stoltenburg 2003), prozódiai-szintaktikai (Schwyzer 1939, Hoffmann 1998)) kritériumokon nyugvó, és funkcionális meghatározást (Betten 1976, Bassarak 1985, 1987, Pittner 1995). (A parentézis definíciós kérdéseire lásd pl. Bassarak 1984, Schönherr 1993, Hoffmann 1998, Stoltenburg 2003, Döring 2007, Kaltenböck 2005, 2007 munkáját.) Magam funkcionális alapon definiálom a parentézist, annak fogalmát a megnyilatkozás pragmatikai-kommunikatív kategóriájának felhasználásával határozva meg. Parentézisnek nevezem azt a megnyilatkozást, amely egy másik megnyilatkozás folyamatosságát megszakítva beékelődik abba. Többek között Rubattel 1985, Pittner 1995, Brandt 1996, Hoffmann 1998 nyomán abból indulok ki tehát, hogy a parentézis (legyen az formailag mondat, szintagma, szó, vagy akár morféma) mindig önálló nyelvi cselekvést testesít meg, amivel a beszélőnek önálló kommunikatív szándéka van. (A megnyilatkozást éppen a kommunikációs szándék, az egy (és nem több) nyelvi cselekvés mentén definiálom. Lásd Roulet et al. 2001, Kusztor 2007: 48f.) Ennek megfelelően a parentézis (amely 'kettévág' egy másik megnyilatkozást) az itt használt definíció szerint szerkezetileg három részből áll: a megszakított megnyilatkozás parentézis előtti, befejezetlen részéből, magából a parentézisből, és a megszakított megnyilatkozás befejező részéből. (A parentézis ezen értelmezésének megnevezése a szakirodalomban gyakran közbeszúrt parentézis, 'valódi parentézis', *internal parenthetical*; lásd Emonds 1974). A parentézis által megszakított megnyilatkozást a német terminus nyomán (*Trägerkonstruktion*) hordozó megnyilatkozásnak vagy hordozó szerkezetnek (HSz) nevezem.

Ha két vagy több parentézis van jelen egyazon hordozó megnyilatkozásban, parentéziskombinációról (PK) beszélek. A vizsgált jelenség ezen, tőlem származó megnevezése nem hivatott utalni a konstrukcióban részt vevő parentézisek közötti bármilyen (grammatikai vagy pragmatikai) kapcsolatra, csupán a két vagy több megnyilatkozás által megszakított megnyilatkozásnak, mint sajátos megnyilatkozás-szerkezeti jelenségnek a megjelölésére szolgál.

E két vagy több parentézis egymáshoz viszonyított helyzete szerint a PK különböző fajtáit különböztetem meg. Lineárisan egymást követő parentézisek esetén szekvenciális PK-ról beszélek. Ha a parentézisben magában is van egy parentézis, vagyis a parentézist magát is megszakítja egy megnyilatkozás, s így az maga is HSz-té válik, akkor a PK-t hierarchizált PK-nak nevezem. A szekvenciális PK-típus tovább osztható két csoportra aszerint, hogy a parentézisek közvetlenül követik-e egymást a HSz-ben vagy nem közvetlenül: úgy, hogy közöttük elhangzik a HSz egy része, vagyis a két (vagy több) parentézis két (vagy több) helyen szakítja meg a HSz-et. Előbbit kontinuus szekvenciális PK-nak, utóbbit diszkontinuus szekvenciális PK-nak nevezem. A három PK-típus sematikus megnyilatkozás-szerkezetét az 1. ábra szemlélteti. (Az ábrákon a betűk egy-egy megnyilatkozást jelölnek, az alsóindexben lévő számok pedig annak első, második, ill. harmadik részét.)



1. ábra. A különböző parentéziskombináció-fajták sematikus megnyilatkozás-szerkezete  
a) kontinuus szekvenciális PK, b) diszkontinuus szekvenciális PK, c) hierarchizált PK

### 3 Hipotézisek a kutatás eredményére vonatkozólag

A parentézis által megszakított és befejezetlenül maradt nyelvi cselekvésből (mind grammatikai, mind pragmatikai-funkcionális értelemben) projekció indul ki a folytatásra vonatkozólag, ami nem valósul meg rögtön, hiszen a beágyazott megnyilatkozás következik. Ennek végén azonban még nem mondható meg, valóban parentézisről van-e szó. A hallgató ezt csak retrospektíve tudja megállapítani, annak alapján, folytatódik-e a megszakított mondategység, vagy csonka szerkezet marad (Stoltenburg 2003: 11). A projekció késleltetett megvalósulása miatt több szerző feltételezi, hogy a parentetikus betoldások (különösen, ha hosszúak) lényegesen megnehezítik a megnyilatkozások tervezhetőségét, jelentősen megterhelik a memóriát, így feldolgozásuk nehézséget jelent (Hoffmann 1998: 306, Biber et al. 1999: 1067, Stoltenburg 2003: 22). Ez egybecseng Yngve (1960, lásd 1973 is) ismert mélységhipotézisével (*the depth hypothesis*), amely szerint a szerkezeti döntések elkötelezettséget jelentenek folytatásukra nézve: egy szerkezeti egység (mondat, szintagma stb.) produkciója során emlékeznünk kell a már meghozott szerkezeti döntésekre; a parentézis esetében tehát a megkezdett s a parentézis által megszakított megnyilatkozásra (lásd Németh és Pléh 2001).

Ezen érvelést követve a PK-k feltehetően fokozottabb mértékben jelentenek kognitív nehézséget, hiszen esetükben nemcsak két, hanem több megnyilatkozás (a HSz és két vagy több parentézis) feldolgozása zajlik egyidejűleg. Mindez azt a feltételezést teszi plauzibilissé, mely szerint a szinkrontolmácsok csökkenteni

igyekeznek a megnyilatkozások párhuzamos feldolgozását. Ezt alapvetően kétféleképpen tehetik: a) redukálják a HSz-be ékelt megnyilatkozások számát, b) lerövidítik a parentéziseket. Mindkét módszer a HSz integritásának helyreállítása felé mutat, csökkenti annak szétszakítottságát (vagy az összes parentézis-szerkezet elhagyása esetén meg is szünteti), vagyis azt az időtartamot, melyben egy megnyilatkozás befejezetlenül, „nyitva” áll. Ez tehát azt jelenti, hogy a szinkrontolmányolt szövegekben a FNy-iekhez képest várhatóan egyrészt kevesebb PK található, másrészt ezek kevesebb parentézist tartalmaznak, az egyes parentézisek pedig rövidebbek.

Ezzel a hipotézissel szemben áll Müller (1996) azon (empirikus vizsgálattal alá nem támasztott) feltételezése, amely szerint a szűk időkeretek miatt a szinkrontolmányolásban túlnyomóan a szó szerinti translációs stratégiák érvényesülnek, amennyire csak nyelvspecifikus lehetőségek engedik ezt (vö. Nida 1964, *closest natural equivalent*). A szó szerintiséget Müller itt elsősorban szintaktikailag és szövegszerkezetiileg érti, a sorrendiségre vonatkozó analóg, imitatív megoldásokat, így feltételezéséből az következik, hogy a szinkrontolmány jellemző módon megtartja a parentetikus szerkezeteket, hiszen, mivel nincs ideje átstrukturálni a szöveget, lehetőség szerint követi, „leutánozza” a FSz szerkezetét.

#### 4 A felhasznált korpusz

A kutatást az ún. ICSB-korpusz felhasználásával végzem, amelyet Prof. Franz Pöchhacker állított össze és bocsátott rendelkezésemre, és amely egy 1991-ben Bécsben tartott háromnapos üzemgazdasági konferencia beszédeit és előadásait foglalja magába azok szinkrontolmányolt megfelelőivel együtt, angol–német nyelvpárban. A korpusz 115 975 szót tartalmaz, a hozzá tartozó hanganyag nagyjából 14 órányi. A parentézisek azonosítását auditív módszerrel, mérőműszerek használata nélkül végeztem (fonetikai tulajdonságaikhoz lásd pl. Bolinger 1989, Schönherr 1993, Wichmann 2001, Döring 2007).

#### 5 Elemzési példák a korpuszból

Az alábbiakban kiválasztott korpuszrészletek segítségével bemutatom a PK formájában megjelenő szövegrészletek szinkrontolmányolásának néhány jellemző módját. A korpuszrészletek táblázatban szerepelnek, bal oldalon a FNy-i, jobb oldalon a CNy-i szöveggel. A megnyilatkozásokat sorköz választja el egymástól, a parentéziseket dőlt betű emeli ki. A német nyelvű részletekhez a fordítást magam készítettem.

##### 1. korpuszrészlet

He has been retained by an  
extraordinary meeting of  
Council of Ministers,

where,

Es gab ein ausserordentliches Meeting der des  
Ministerrats

und er ist für die Administration der  
Kommission ja verantwortlich

<i>in reason of his responsibilities,</i>	und musste also zu diesen wichtigen Geschäften nach Luxemburg.
<i>namely in the administrative sectors of the Commission,</i>	----- Volt a Minisztertanácsnak egy rendkívüli ülése
he was blocked	és ő a Bizottság adminisztrációs ügyeiért felelős
and he had to stay in Luxembourg.	és tehát Luxemburgba kellett mennie ezekben a fontos ügyekben.

Az FNy-i szövegrészlet kontinuum szekvenciális PK-t tartalmaz: a vonatkozó mellékmondatba (*where he was blocked*) két parentézis ékelődik egymás után. Az első megadja az okot az állítmányban megnevezettekre (*in reason of his responsibilities*), a második pedig kifejti, specifikálja ezt az okot (*namely in the administrative sectors of the Commission*). A második parentézis tehát az elsőre vonatkozik, értelmezéséhez annak ismerete szükséges. Mindkét parentézis közös vonatkozási pontja pedig (az az entitás, amelyre vonatkoztatva és amelytől függően értelmezhető) a kontextusban később következik, a parentézisek elhangzása idején még nem ismeretes. Ez a körülmény minden bizonnyal megnehezíti a tolmácsolást. Pusztán intuíció alapján ellenben könnyebbséget jelenthet a két közbeékelte megnyilatkozás közös vonatkozási pontja, mert így a befogadó egységként értelmezheti őket. A tolmácsolásban nincs PK-szerkezet, sőt, egy parentézis sem; három egymást követő megnyilatkozást találunk. A tolmácsolásban az elkötelezettség ténye és mibenléte egy megnyilatkozásban fogalmazódik meg: a tolmács összevonja a két FNy-i parentézist, a vonatkozó szerkezet elhagyásával pedig megszünteti azok egy másik megnyilatkozásba való beágyazottságát, s ezzel a PK szerkezetét.

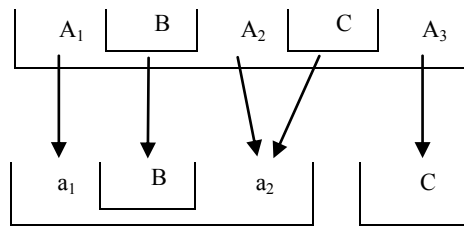
A következő elemzési példa diszkontinuum szekvenciális PK tolmácsolását mutatja:

## 2. korpuszrészlet

	Im Bereich der Normung,
	<i>vor allem hinsichtlich der Konformitätsbeurteilung,</i>
In the field of standardization	wurden zwei Workshops von der ECE veranstaltet werden
<i>and, more particularly on the subject of conformity assessment,</i>	und zwar im November dieses Jahres. -----
two workshops	A standardizálás területén,
<i>organized by the ECE</i>	<i>elsősorban a konformitás-megítélésre vonatkozólag,</i>
will take place in Bulgaria in November of this year.	az ECE két workshop-ot rendezett, mégpedig ez év novemberében.

A FNy-i szerkezet első parentézisének (*and, more particularly on the subject of conformity assessment*) vonatkozási pontja a közvetlenül megelőző főnévi csoport

(*field of standardization*), amelynek pontosítását adja. A második parentézis szintén visszafelé utal a kotextusban, és szintén közvetlenül az előzményfőnév (*workshop*) után következik, amelyhez információt fűz. (Az *organized by the ECE* mondatrészt a beszélő intonációs eszközökkel világosan kiemeli a mondatból, s ezzel önálló megnyilatkozássá teszi – a parentézis ezen fajtáját Hoffmann (1998: 16) delimitációnak (*Delimitation*) nevezi.) A CSz-ben nincs PK, csak egy parentézist találunk, ahogy azt a 2. ábra mutatja (A nagybetűk FNy-i megnyilatkozásokat jelölnek, a kicsik CNy-ieket, a nyilak pedig azt mutatják, mely FNy-i megnyilatkozás körülbelüli tartalmát mely CNy-i megnyilatkozás adja vissza):



2. ábra. A 2. korpuszrészlet megnyilatkozásszerkezete

A tolmács egy darabig párhuzamosan halad a FSz szerkezetével, analóg módon alkotva meg a megnyilatkozáshatárokat: a kezdő határozó után megszakítja az eredeti megnyilatkozást, s betold egy a FNy-inek tartalmilag nagyjában-egészében megfelelő parentézist. A mondat ragozott igéjét azonban, amely a FSz-ben bonyolult megnyilatkozásszerkezet után hangzik csak el (HSz egy része – parentézis – HSz egy további része – parentézis) előre hozza: ragozott igét alkot a FSz második parentézisében elhangzó particípiumból, ezzel lerövidíti a folyó megnyilatkozást, a FNy-i HSz két parentézis között elhangzó részét összevonva a második parentézissel. Az időhatározót (*im November*) – miközben a helyhatározót kihagyja – egy külön, következő megnyilatkozásban közli, mégpedig az *und zwar* (mégpedig) használatával, amely alkalmas lexikális eszköz a megelőző, a szinkrontolmács számára túlon túl összetett megnyilatkozásról leválasztott bővítmény utólagos, külön megnyilatkozásban való megfogalmazására.

Az 1. korpuszrészlettel ellentétben a két parentézisnek itt a teljesen más funkció mellett a vonatkozási pontja is eltérő. Ez feltehetőleg nagyobb feldolgozási nehézséget jelent, ugyanúgy, mint az a – a diszkontinuus szekvenciális PK esetében fennálló – körülmény, hogy a HSz két helyen szakad meg. A befogadónak ugyanis kétszer kell megállapítania, hogy megszakadt egy megnyilatkozás és új kezdődött, aminek befejezte után azonban folytatódik az eredeti. Mindez azonban természetesen csupán hipotézis a nyelvfeldolgozásra vonatkozólag.

## 6 Eredmények

Az alábbi táblázat a vizsgált anyagban előforduló PK-k számát mutatja típusok szerint a FSz-ek és a CSz-ek összehasonlításában:

Parentéziskombináció-típusok (db)	Forrásnyelvi szövegek	Célnyelvi szövegek
-----------------------------------	-----------------------	--------------------



Kontinuus szekvenciális PK	54	11
Diszkontinuus szekvenciális PK	35	4
Hierarchizált PK	6	-
<b>Összesen</b>	<b>95</b>	<b>15</b>

**1. táblázat.** Parentéziskombinációk száma a korpuszban típus szerint

Látható, hogy a CSz-ben lényegesen kevesebb PK-szerkezet található, mint a FSz-ben; szám szerint 15 a FNy-i 95 előfordulással szemben. Ez a FNy-i PK-k csekély mértékű CNy-i visszaadását jelenti. A tolmácsolt szövegekben kontinuus szekvenciális PK 11 fordul elő a FNy-i 54-gyel szemben, diszkontinuus szekvenciális PK arányaiban még kevesebb: 4 a FNy-i 35-tel szemben, hierarchizált PK pedig egyáltalán nincs a tolmácsolásokban, szemben a FSz-ben található nem elhanyagolható hat előfordulással. Érdemes számba venni az előforduló PK-k komplexitását is, és típusok szerint megnézni, szám szerint hány parentézis-szerkezetből állnak.

Kontinuus szekvenciális PK-ról a fent ismertetett definíció szerint akkor beszélünk, ha egyazon HSz-ben két vagy több parentézis követi egymást közvetlenül. A szerkezet összetettsége fokozódik, ha kettőnél több parentézis ékelődik be a HSz-be. Az alábbi táblázat az előforduló kontinuus szekvenciális PK számát tünteti fel aszerint, hány tagúak, vagyis hány parentézis van beágyazva a hordozó megnyilatkozásba egymás után:

<b>Kontinuus szekvenciális PK (db)</b>	<b>Forrásnyelvi szövegek</b>	<b>Célnyelvi szövegek</b>
Kéttagú	44	9
Háromtagú	8	2
Négytagú	2	-
<b>Összesen</b>	<b>54</b>	<b>11</b>

**2. táblázat.** A kontinuus szekvenciális parentéziskombinációk összetettség szerint

Szignifikáns különbség látszik nemcsak az összes előforduló kontinuus szekvenciális PK-k számát, hanem azok összetettség szerinti megoszlását tekintve is: míg a FSz-ben a kontinuus szekvenciális PK-k közel egyharmada háromtagú, a CSz-ben 11-ből csak kettő. Az sem elhanyagolható, hogy a FSz-ben találunk két olyan kontinuus szekvenciális PK-szerkezetet, amelyben négy parentézis következik egymás után.

Az alábbi táblázat az előforduló diszkontinuus szekvenciális PK-kat tünteti fel összetettségük szerint:

<b>Diszkontinuus szekvenciális PK</b>	<b>Forrásnyelvi szövegek</b>	<b>Célnyelvi szövegek</b>
Három részre szakadt hordozó szerkezet (2 parentézis részvétele)	31	4
Négy részre szakadt hordozó szerkezet (3 parentézis részvétele)	4	-
<b>Összesen</b>	<b>35</b>	<b>4</b>

**3. táblázat.** A diszkontinuus szekvenciális parentéziskombinációk összetettség szerint

A CSz-ben a diszkontinuus szekvenciális PK típusának csak az alapesete fordul elő: mind a négy esetben a HSz-be beékelődik egy parentézis, majd a HSz folytatódik, s később egy újabb parentézis szakítja meg. Ezzel szemben a FSz-ben ezen PK-típus

alapesetének 31 realizálása mellett négyszer annak összetett formája realizálódik: három helyen szakítja meg a HSz-t három parentézis.

A következő táblázat a hierarchizált PK-kat mutatja összetettségük szerint:

Hierarchizált PK (db)	Forrásnyelvi szövegek	Célnyelvi szövegek
„Egyszerű” hierarchizált PK	5	-
Többszörösen hierarchizált PK	1	-
<b>Összesen</b>	<b>6</b>	-

**4. táblázat.** A hierarchizált parentéziskombinációk összetettség szerint

Míg a CSz-ben egyáltalán nincs hierarchizált PK, a FSz-ben a hat hierarchizált PK közül az egyik többszörösen hierarchizált, vagyis a parentézisbe beékelts parentézisben is van egy parentézis.

Az összetett PK-k (a három vagy több parentézist tartalmazó szerkezetek) – legalábbis megnyilatkozásszerkezeti szempontból – bonyolultabbak, mint a megfelelő „egyszerű” PK-típus. Ugyanazon séma ismétlődésének eredményeképpen összetettebbek, még több megnyilatkozás párhuzamos feldolgozását igénylik, s a CSz-ben szignifikánsan kisebb mértékben realizálódnak szerkezetileg analóg módon, mint az egyszerű PK-típusok.

Szerkezetileg szintén fokozottan összetett a PK különböző típusainak együttes jelenléte egyazon HSz-ben. Ezeknek számát mutatja az 5. táblázat:

Parentéziskombináció-típusok együttes jelenléte (db)	FSz	CSz
Kontinuus szekvenciális + diszkontinuus szekvenciális	5	-
Kontinuus szekvenciális + hierarchizált	2	-
Diszkontinuus szekvenciális + hierarchizált	2	-
Kontinuus szekvenciális + diszkontinuus szekvenciális + hierarchizált	1	-
<b>Összesen</b>	<b>10</b>	-

**5. táblázat.** Különböző parentéziskombináció-típusok együttes jelenléte egyazon HSz-ben

Bár kis számban, de a FSz-ben a három PK-típus összes lehetséges párosítása fellelhető. Ezzel szemben a CSz-ben egyáltalán nem fordul elő két különböző PK-fajta egyazon HSz-ben.

Összességében megállapítható, hogy azon szövegrészek, amelyek megnyilatkozás-szerkezetüket nézve a translációs folyamat bemenetében PK formájában jelennek meg, a szinkrontolmácsolás kimenetében csak kis részben realizálódnak PK formájában. Különbség látszik a realizálási arányban PK-típusok szerint: legmagasabb hányadban a kontinuus szekvenciális PK-k jelennek meg szerkezetileg analóg módon a CSz-ben, a hierarchizált PK-k pedig a legalacsonyabb arányban. Szerepet látszik játszani a szerkezetben résztvevő parentézisek száma: a PK-k megnyilatkozás-szerkezeti összetettségi fokának növekedésével csökken a CNY-i realizálás aránya.

A PK-k elkerülésének, a szerkezetben részt vevő parentézisek száma csökkentésének jellemző operációi a következők:

- kihagyás - a parentézis(ek) teljes (szerkezeti és tartalmi) elhagyása; a HSz egy részének elhagyása,
- linearizálás - a parentézis kiemelése és utólagos tolmácsolása,

– összevonás - két (vagy több) parentézis egy megnyilatkozásba való összevonása (lásd 1. korpuszrészlet); a HSz a parentézisek által egymástól elszakított részeinek összevonása; a HSz egy részének egy parentézissel való összevonása (lásd 2. korpuszrészlet),

– fedarabolás - a HSz parentézis által szétszakított részeinek külön-külön megnyilatkozásban való tolmácsolása.

A FNy-i PK-k szignifikánsan alacsony analóg CNy-i realizálása nyelvfeldolgozási nehézségére utalhat. Nyilvánvaló azonban, hogy a PK-szerkezetek feldolgozási nehézségét számos tényező összehatása határozza meg. A PK-k szinkrontolmácsolásra gyakorolt hatásának átfogó feltárására az itt elemzett, a FSz és a CSz viszonylatában bekövetkező megnyilatkozásszerkezeti változások vizsgálata mellett további aspektusok figyelembevétele szükséges. Így pl. a HSz és a parentézisek grammatikai, szemantikai, pragmatikai összetettsége, a parentéziseknek a HSz-ben elfoglalt pozíciója, a parentézisek vonatkozási iránya (vissza- vagy előreutaló), a parentézisek funkciójának azonossága (funkcióazonosság vs. -differencia), a parentézisek vonatkozási pontja (azonosság vs. különbözőség), a parentézisek távolsága a vonatkozási pontot képező nyelvi elemtől. Ezenkívül szerepet játszhat a parentézisek interpretációjához szükséges információ fellelhetősége (kotextusban vagy azon kívül) – e tekintetben megkülönböztetnek kotextusfüggő és kotextusfüggetlen parentézist. (Vö. Bayer (1973: 78ff.) osztályozását kommentár- és kontaktusparentézisekre (*Kommentarparenthese, Kontaktparenthese*)). Kotextusfüggetlen parentézis pl. a megszólítás, hiszen ennek interpretációja nem a szövegen belüli információ felhasználásával történik. Feltehetően ezen parentézisek könnyebben feldolgozhatók, mivel nem kell őket a környező megnyilatkozásokra vonatkoztatni, megtalálni a hozzájuk fűződő pragmatikai viszonyukat.

Fontos megjegyezni, hogy egy PK egy vagy több parentézisének zéró-realizálása önmagában nem feltétlenül utal magának a szerkezetnek a feldolgozási nehézségére. A parentézis szerkezetének elhagyása lehet nyelvspecifikus tényezők következménye, a teljes elhagyás pedig a transláció legitím eszköze, a szinkrontolmács energiagazdálkodási stratégiájának része (lásd Gile 1988, 1995).

## 7 Összegzés

A vizsgálat eredményei szerint a FNy-i PK-k csupán töredéke realizálódik szerkezetileg analóg módon, azaz PK formájában: a szinkrontolmácsok kerülnek a PK-k realizálását, minél összetettebb azok szerkezete – vagyis minél több parentézist tartalmaznak –, annál inkább. Az elsőként megfogalmazott hipotézissel egybecsengve igyekeznek csökkenteni a HSz szétszakítottságát, redukálva azt az időt, amely során több megnyilatkozás produkciója zajlik egyidejűleg. Másképpen fogalmazva igyekeznek csökkenteni azt az időt, amely során befejezetlenül, „nyitva” marad egy megnyilatkozás (a HSz), miközben további megnyilatkozásokat kell feldolgozni. Ebből általában véve a PK feldolgozási nehézségére következtethetünk a szinkrontolmácsolásban. A PK-szerkezetek szinkrontolmácsolásra gyakorolt átfogó hatásának feltárásához az itt végzett megnyilatkozásszerkezeti elemzésen kívül természetesen sok egyéb tényező vizsgálata szükséges, úgymint a PK-t alkotó parentézisek belső – grammatikai és szemantikai – szerkezete, a HSz-ben elfoglalt pozíciójuk, pragmatikai tulajdonságaik, vonatkozási irányuk, a környezetükben lévő megnyilatkozásokhoz való funkcionális kapcsolódásuk mikéntje stb.

A FNy-i PK-k szinkrontolmácsolásban betöltött szerepének feltárása nagyban hozzájárulhat a tolmácsolandó szöveg nehézségi foka komplex kérdéskörének kutatásához, ezen kívül fontos szinkrontolmács-didaktikai felismerésekkel szolgálhat.

## Irodalom

- Bassarak, A. 1984. *Grammatische und handlungstheoretische Untersuchungen an Parenthesen*. Disszertáció, Berlin.
- Bassarak, A. 1985. Zu den Beziehungen zwischen Parenthesen und ihren Trägersätzen. In: *ZPSK*, Vol. 38, No. 4. 368–375.
- Bassarak, A. 1987. Parenthesen als illokutive Handlungen. In: Motsch, W. (szerk.) *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie. 163–178.
- Bayer, K. 1973. Verteilung und Funktion der sogenannten Parenthese in Texten gesprochener Sprache. *Deutsche Sprache* 1. 64–115.
- Betten, A. 1976. Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen – Fälle für Grammatik, Stilistik, Sprechakttheorie oder Konversationsanalyse? *Deutsche Sprache* 4, 207–230.
- Biber, D., Johansson S., Conrad S., Leech G., Finegan E. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Bolinger, D. 1989. *Intonation and its Uses*. London: Edward Arnold.
- Blakemore, D. 2006. Divisions of labour. The analysis of parentheticals. *Lingua* Vol. 116. Issue 10. 1670–1687.
- Brandt, M. 1996. Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten. In: Motsch, W. (szerk.) *Ebenen der Textstruktur*. Tübingen: Niemeyer. 211–240.
- Dehé, N., Kavalova, Y. 2007a. An Introduction. In: Dehé, N., Kavalova, Y. (szerk.) 2007b. 1–22.
- Dehé, N., Kavalova, Y. (szerk.) 2007b. *Parentheticals (Linguistik aktuell / Linguistics today 106)*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Döring, S. 2007. Quieter, faster, lower, and set off by pauses? Reflections on prosodic aspects of parenthetical constructions in modern German. In: Dehé, N., Kavalova, Y. (szerk.) 2007b. 285–307.
- Emonds, J. 1974. Parenthetical Clause. In: Rohrer, Ch., Ruwet, N. (szerk.) *Études de Syntaxe*. (Linguistische Arbeiten 13). Tübingen: Niemeyer. 192–205.
- Fortmann, Ch. 2005. On parentheticals (in German). Elérhető: <http://csli-publications.stanford.edu/LFG/10/lfg05fortmann.pdf>
- Gile, D. 1988. Le partage de l'attention et le modèle d'effort en interprétation simultanée. *The Interpreter's Newsletter* 1, 27–33.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Hoffmann, L. 1998. Parenthesen. *Linguistische Berichte* 175: 299–328.
- Kaltenböck, G. 2005. Charting the boundaries of syntax: a taxonomy of spoken parenthetical clauses. *Vienna Working Papers* 14(1): 21–53. Elérhető: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views0501ALL.pdf>
- Kaltenböck, G. 2007. Spoken parenthetical clauses in English: A taxonomy. In: Dehé, N., Kavalova, Y. (szerk.) 2007b. 25–52.
- Kusztor, M. 2007. Információeloszlás tolmácsolt szövegekben. Egy kutatás részeredményeiről. In: Váradi, T. (szerk.) *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 45–56. Elérhető: <http://www.nytd.hu/alknyelvdok/proceedings07/Kusztor.pdf>
- Kusztor, M. 2008. Beágyazott nyelvi elemek a forrásnyelvi szövegben – kihívás a szinkrontolmács számára? In: Sárdi, Cs. (szerk.) *Kommunikáció az információs technológia korszakában*. Pécs, Székesfehérvár: MANYE, Kodolányi János Főiskola. 111–117.

- Kusztor, M. 2009. Der parenthetische Einschub im simultan gedolmetschten Text. In: Brdar-Szabó, R., Knipf-Komlósi E., Péteri A. (szerk.) *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. 231–240.
- Kusztor, M. 2010. Parentéziskombinációk a szinkrontolmácsolt szövegben. In: Zimányi, Á. (szerk.) *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. A XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. MANYE - Eszterházy Károly Főiskola (nyomdában).
- Müller, F. E. 1996. Präferentielle Strukturen beim Übersetzen und beim Simultandolmetschen. In: Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast H., Haller J., Steiner E. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr. 281–289.
- Németh, D., Pléh, Cs. 2001. Nyelvfeldolgozás, munkaemlékezet és tolmácsolás. *Fordítástudomány* 3. évf. 1. sz. 40–53.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Pittner, K. 1995. Zur Syntax von Parenthesen. *Linguistische Berichte* 156. 85–108.
- Roulet, E., Filliettaz L., Grobet A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.
- Rubattel, Ch. 1985. Polyphonie, syntaxe et délimitation des énoncés. *TRANEL* 9: 83–103.
- Stoltenburg, B. 2003. Parenthesen im gesprochenen Deutsch. *InLiSt* 34. Elérhető: <http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/34/index.htm>
- Schönherr, B. 1993. Prosodische und nonverbale Signale für Parenthesen. 'Parasyntax' in Fernsehdiskussionen. *Deutsche Sprache* Vol. 21. No. 3. 223–43.
- Schwyzler, E. 1939. *Die Parenthese im engern und weitem Sinne*. (Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften, 1939. évf. 6. sz.). Berlin: Verlag der Akademie der Wissenschaften / Walter de Gruyter.
- Wichmann, A. 2001. Spoken parentheticals. In: Aijmer, K. (szerk.) *A Wealth of English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 177–193.
- Winkler, Ch. 1969. Der Einschub. Kleine Studie über eine Form der Rede. In: Engel, U., Grebe P., Rupp H. (szerk.) *Festschrift für Hugo Moser*. Düsseldorf: Schwann. 282–295.
- Yngve, V. H. 1960. A model and a hypothesis for language structure. *Proceedings of the American Philosophical Society* 104. 444–466.
- Yngve, V. H. 1973. A mélységhipotézis. In: Szépe Gy. (szerk.) *A nyelvtudomány ma*. Budapest: Gondolat Kiadó. 441–458.

# „Abban a farmerba nem mehetsz színházba” A (bVn) variabilitásának vizsgálata a BUSZI tesztfeladataiban\*

Mátyus Kinga<sup>1</sup>, Bokor Julianna<sup>2</sup>, Takács Szabolcs<sup>3</sup>

<sup>1</sup>SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
matyus@nytud.hu

<sup>2</sup>ELTE BTK, Magyar-alkalmazott nyelvészet szak  
bokorj@nytud.hu

<sup>3</sup>KGRE, Pszichológiai Intézet  
tretarkhon@gmail.com

**Kivonat:** A (bVn) változó vizsgálatára új lehetőségeket nyújt a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú, hiszen itt több független változó (pl. nem, kor, foglalkozás, iskolázottság, feladattípus) hatását vizsgálhatjuk meglehetősen sok adaton. Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, milyen hatása van a (bVn) változó használatára a foglalkozásnak, illetve a nemnek, a kornak és az iskolázottságnak. A kutatás második része a (bVn) változó használatában tapasztalt következetességre és az előfeszítő hatás vizsgálatára koncentrálnak.

## 1 Bevezetés

Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy mely tényezők befolyásolják a (bVn) változó használatát: milyen hatása van a társadalmi háttérnek, illetve a stílusnak (feladattípusnak) a sztenderd [bVn] és a nem sztenderd [bV] változatok közti választásra. A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (a továbbiakban BUSZI) változatai jó teret nyújtanak ennek kutatására, hiszen számos különböző társadalmi háttérű adatközlővel készítettek felvételeket több feladattípusban.

Kutatásunkban három nagy kérdéskörre tértünk ki: egyrészt megvizsgáltuk, hogy a társadalmi háttér mely tényezői vannak szignifikáns hatással a változó használatára, másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen sorrend állítható fel a feladattípusok között – melyekben lesznek sztenderdebbek, és melyekben kevésbé sztenderdek az adatközlők? Végül arra is kitértünk, hogy az adatközlők mennyire voltak következetesek a (bVn) változó használatában, s mely tényezők hatnak a következetességre, illetve van-e hatása az előfeszítésnek a váltakozó todalékolású főnevek esetén.

---

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

## 2 Adatok

A BUSZI felvételeit 1987 és 1989 között készítették az MTA Nyelvtudományi Intézetének kutatói annak érdekében, hogy képet kapjanak a Budapesten beszélt nyelvváltozatokról. 1987-ben elkészült a BUSZI-2 változat, mely a BUSZI-3 és -4 változat elővizsgálataként kapott fontos szerepet. A BUSZI-2 felvételeihez 50 interjút készítettek öt kvóta alapján, kvótánként 10-10 adatközlővel. A kvóták a következők voltak: egyetemi hallgatók, középiskolai tanárok, bolti eladók, gyári munkások és szakmunkástanulók. A BUSZI-2 esetében az összes interjút kódolták illetve lejegyezték és kétszer ellenőrizték.

A BUSZI-3 és -4 felvételeit 1988–89-ben készítették 200 adatközlővel, rétegzett reprezentatív minta alapján. A BUSZI-3 és -4 interjúinak feldolgozása 2009-ben, a BUSZI-2 lejegyzése és kódolása után kezdődött el, így azokat még nem ellenőrizték. Az interjúk mind a BUSZI-2, mind a BUSZI-3 és -4 esetében tesztfeladatokról, illetve irányított beszélgetésből állnak.

A BUSZI tesztfeladati közül a jelen kutatásban a következőkkel dolgoztunk: tesztszavas, illetve keretmondatos mondatkiegészítés, minimális párok, szólista, valamint lassú és gyors olvasási feladat. Az alábbi példákon keresztül illusztráljuk az egyes feladattípusokat:

A feladattípus alatt látható az itemszám (az itemek a mondatokon belül vizsgált konkrét elemek, tokenek, mindegyiket külön szám jelöli a BUSZI-ban). A Mondatkiegészítés feladatban minden mondat egyszer hangzott el (kivéve két esetet, ahol az adatközlőnek gyorsabban is fel kellett olvasnia a mondatokat), de a mondatoknak több részét is hasznosítottuk: egyrészt a tesztszót (az alábbi példában a *farmer* szó), illetve a keretmondat egyes részeit (az alábbi példában az *ebben* szó). Az így egy mondatban kapott két adat között Váradi (1995/1996) szerint lehet különbség. Az adatközlők ehhez a feladatípushoz a következő instrukciót kapták: Ezeknek a kártyáknak a job oldalán egy szó olvasható, a bal oldalán pedig egy hiányos mondat. Illlessze be a szót a mondatba!

Mondatkiegészítés (tesztszó)

20

***Ebben a ..... jól nézel ki.***

***FARMER***

1 farmerben

2 farmerbe

3 farmerban

4 farmerba

Mondatkiegészítés (keretmondat)

10

***Ebben a ..... jól nézel ki.***

***FARMER***

1 ebben

2 ebbe

A minimális párok és a szólista feladatoknál az adatközlőknek szavakat kellett felolvasniuk. A minimális párok feladatban a következő instrukciót kapták: Most adok önnek néhány cédulát, mindegyiken két szó lesz, legyen szíves felolvasni őket!

Minimális párok

1650

**ember - EMBERBEN**

1 emberben

2 emberbe

A szólisták esetében ezt az utasítást kellett követniük: Adok önnek néhány cédulát. Mindegyiken van öt-hat szó, legyen szíves fölolvasni őket!

Szólista

2310

**kertben**

1 kertben

2 kertbe

Az olvasási feladatoknál (összesen 7 volt egy interjúban) az adatközlők kaptak egy-egy szöveget, amelyeket először magukban kellett elolvasniuk, majd egyszer normál tempóban, egyszer pedig gyorsan felolvasniuk, a következő instrukciók alapján: (lassú olvasás) Itt van egy szöveg, kérem, olvassa el magában! Most pedig olvassa fel úgy, mintha egy barátjának olvasná fel, akinek nemrég operálták a szemét, s ezért nem szabad még olvasnia. (Gyors olvasás) Most pedig legyen szíves ezt gyorsan felolvasni! Képzelve el, hogy sürgősen ki kell mennie a vécére, de addig nem mehet, amíg ezt fel nem olvasta.

Olvasási feladat

„Meghirdettem az újságban a házamat, s mindjárt sokan jelentkeztek, hogy meg szeretnék nézni.”

LASSÚ

1300

**újságban**

1 újságban

2 újságba

GYORS

1480

**újságban**

1 újságban

2 újságba

Az 1. táblázatban összefoglaltuk a feladattípusokhoz tartozó itemek számát, valamint a BUSZI-2 és a BUSZI-3, és -4 tesztfeladatai alapján várható változópéldányok számát.

Feladattípus	Itemek száma	Változópéldányok száma várhatóan	
		BUSZI-2	BUSZI-3, -4
<b>Mondatkiegészítés (teszt szó)</b>	5	250	325
<b>Mondatkiegészítés (keretmondat)</b>	10	500	650



Feladattípus	Itemek száma	Változópéldányok száma várhatóan	
<b>Minimális párok</b>	3	150	195
<b>Szólista</b>	2	100	130
<b>Lassú olvasás</b>	13	650	845
<b>Gyors olvasás</b>	13	650	845
<b>Összesen</b>	46	2300	2990

1. táblázat. Itemek és adatok száma feladattípusonként a BUSZI-2-ben és a BUSZI-3,-4-ben

A táblázatból látható, hogy összesen 46 itemmel dolgoztunk, a változópéldányok várható száma pedig a BUSZI-2 esetében 2300, a BUSZI-3 és -4 esetében pedig 2990 volt.

### 3 Előzmények

A Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat keretein belül Kontra Miklós (2003: 87) a nemnek, a kornak és a foglalkozásnak is szignifikáns hatását állapította meg a (bVn) megítélésére.

A társadalmi háttér befolyásoló volta mellett fontos kérdés a stílusok hatása. Ahogy Labov (1984, 1988) megfogalmazta: nem léteznek csak egy stílusváltozatot használó beszélők, a beszédhelyzetben tanúsított audiomonitoros (önfigyelő) tevékenységek szerint egy formalitási skálát állíthatunk fel, melynek egyik vége a legformálisabb beszédhelyzet, másik pedig a beszélő vernakuláris nyelvváltozata. E skála mentén helyezkednek el a BUSZI feladattípusai is.

Várad Tamás 1995/1996-os tanulmányában felállította a feladattípusok hipotetikus listáját a beszédet kísérő figyelem feltételezett mértéke szerint. Ahogy a 2. táblázat mutatja (a táblázat szürkével jelzett sorai részét képezik a BUSZI adatbázisnak, de nem tartalmazzák jelen tanulmányban vizsgálható (bVn) változót), a legmagasabb az önfigyelem mértéke a minimális párok és a szólista esetében, ennél kicsit alacsonyabb a mondatkiegészítési feladatokban, ezt követi a lassú olvasás, végül pedig a gyors olvasás. Ezzel egyenesen arányos a sztenderd alakok használata: ahol a legmagasabb az önfigyelem mértéke, ott lesz a legmagasabb a sztenderd alakok aránya.

minimális párok	1
szólista	1
mondatkiegészítés (teszt szó)	2
szóra kérdezés	2

mondatkiegészítés (keretmondat)	3
lassú olvasás	4
riporter teszt	4
gyors olvasás	5
kapocskiszedő teszt	5

**2. táblázat.** BUSZI-feladattípusok  
a feltételezett önfigyelem mértéke szerint (Váradí 2003: 355)

Fontos előzményként kiemelni egy másik vizsgálatot is, mely a BUSZI-2 öt interjújának irányított beszélgetésbeli adatait vizsgálva szignifikáns különbséget talált kvóták szerint a (bVn) változataiban (Mátyus 2009).

#### 4 Kutatási kérdések, hipotézisek

1. Van-e a BUSZI-2 tesztfeladataiban kvóták, illetve a BUSZI-3 és -4 tesztfeladataiban nemek, életkor és iskolázottság szerinti különbség a (bVn) változatainak gyakoriságában?
2. Van-e szignifikáns különbség a feladattípusok között a változatok használatában (a BUSZI-2-ben és a BUSZI-3 és -4-ben egyaránt)? Ha igen, az eredmények megfeleltethetők-e Váradí (1995/1996) által felállított hipotetikus listának?
3. A BUSZI-2-ben azt is megvizsgáltuk, hogy az adatközlők mennyire következetesek a (bVn) változó használatában, illetve az előfeszítésnek milyen hatása van a a váltakozó toldalékolású szavak toldalékának magánhangzójára. Arra kerestük a választ, melyik feladattípusban következetesebb a változó használata, melyik nyelvtani szerkezetben következetesebb a változó használata, illetve hogy a különböző kvótákhoz tartozó/ különböző korú, nemű, iskolázottságú adatközlők különböznek-e következetesség tekintetében.

A következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Szignifikáns különbség lesz a (bVn) változó használatában kvóták (BUSZI-2), illetve nemek, kor és iskolázottság szerint (BUSZI-3 és -4).
2. A legtöbb feladattípus között kicsi lesz az eltérés, de (Váradí 1995/1996 alapján) feltételezzük, hogy a legalacsonyabb a törlés aránya a minimális párok és a szólista esetében, a legmagasabb pedig a gyors olvasásnál lesz.
3. A tesztfeladatokban a (bVn) változó használatában nagyfokú következetesség lesz tapasztalható. Nagyobb ingadozás lesz tapasztalható az olvasási feladatokban, főként a gyors olvasásban, mivel ott a legalacsonyabb az önfigyelem mértéke.

## 5 Eredmények

### 5.1 BUSZI-2

A BUSZI-2 adatbázis anyagát kódolták, lejegyezték és kétszer ellenőrizték. Itt az egész adatbázis említett hat feladattípushoz tartozó adatait feldolgoztuk, összesen 2300 adattal dolgoztunk.

	Mondat- kiegészítés (kulcsszó)	Mondat- kiegészítés (keretmondat)	Minimális párok	Szólista	Lassú olvasás	Gyors olvasás	Összes
<b>tanárok</b>	98%	99%	100%	100%	97%	88%	97%
<b>egyetemisták</b>	98%	99%	100%	100%	98%	88%	97,1%
<b>bolti eladók</b>	100%	97%	100%	100%	92%	90%	96,5%
<b>gyári munkások</b>	90%	91%	100%	100%	85%	80%	91%
<b>szakmunkás tanulók</b>	94%	96%	100%	100%	92%	85%	94,5%
<b>Összes</b>	96%	96%	100%	100%	91%	86%	94,8%

3. táblázat. A (bVn) sztenderd változatainak aránya a BUSZI-2 tesztfeladataiban

A BUSZI-2 tesztfeladatait kvótánként vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanárok, egyetemisták és bolti eladók csaknem egyforma arányban (97%, 97,1%, 96,5%) használták a rag sztenderd változatát. Ennél kicsit kisebb a sztenderd alakok aránya a szakmunkástanulóknál (94,5%), s a legkisebb a gyári munkások esetében (91%). A feladatokra fókuszálva azt találjuk, hogy mind az öt adatközlőcsoport a [bVn] változatot használta a minimális párok és a szólista feladatokban (100%). Ezt követi a mondatkiegészítés, ahol már kevesebb volt a sztenderd alakok aránya (96%), majd a lassú (91%) és a gyors olvasás (86%).

Megvizsgáltuk, van-e a kvótának szignifikáns hatása a változatok közti választásra. Vagyis függ-e a használt változatok aránya attól, hogy mely foglalkozási (illetve kor-) csoporthoz tartozik az adatközlő. Két módszert alkalmaztunk. Az első módszer a Kruskal-Wallis teszt, ami egy rangANOVA eljárás, melynek keretében a csoportosító változó a kvóta volt, s azt vizsgáltuk, milyen hatása van ennek a különböző itemekre. Ezen elemzés során azt tapasztaltuk, hogy tendenciaszerű különbség volt a 20-as ( $\chi^2=8,167$ ,  $f=4$ ,  $\text{sig.}=0,086$ ) és a 4730-as ( $\text{sig.}=0,086$ ) itemeknél, míg szignifikáns eltérés mutatkozott a 6160-as kérdésben ( $\text{sig.}=0,027$ ).<sup>12</sup>Általában a gyári munkások használták többször a nem sztenderd változatot.

A másik lehetőségünk a keresztábrás elemzés volt. Itt azonban a feltételeket nem tudtuk garantálni, cellánként túl kicsi volt az elemszám – bár a fentiekkel megegyező tendenciózus illetve szignifikáns különbségeket mutattak a táblák.

Ahogy fent említettük, a sztenderd válaszok arányát összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy a gyári munkások kisebb arányban használták a sztenderd [bVn] változatot, mint a többi kvóta tagjai, azonban ez nem szignifikáns eltérés.

Mivel a fenti módokon nem kaptunk statisztikailag megfelelő eredményeket (túl sok csoportra bontottuk az adatközlőket illetve adatokat, ezért sok statisztikai próbát nem tudtunk alkalmazni), a kvótákat újrakódoltuk végzettség szerint: felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre illetve nem rendelkezőkre. Így a tanárokat és egyetemistákat egy kategóriába soroltuk, míg a gyári munkások, szakmunkástanulók és bolti eladók egy másik kategóriába kerültek. Így a kereszttáblák esetén 2x2-es táblák alakultak ki, ahol a Fisher-egzakt próba volt alkalmazható, melynek nincsen olyan jellegű, cellagyakoriságokat megkövetelő feltétele, mint a khi-négyszet tesztnak. Azonban így sem tudtunk semmilyen különbséget kimutatni.

Azonban az újrakódolt kvóta alapján megállapítható, hogy az egyetemisták és tanárok, illetve a másik három kvótát tartalmazó csoport esetén a különbség szignifikánsan az egyetemisták és tanárok csoport felé mozdul, azaz: ők szignifikánsan több sztenderd alakot használtak. Ezt a t-próba Welch-féle d-teszt (robosztus) változatának szignifikanciájából tudjuk leolvasni ( $t=2,137$ ,  $f=41,171$ ,  $p=0,039$ ). (Megjegyezzük, hogy ha a százalékos megoszlásra nem t-próbát, hanem a rangsorolós Mann-Whitney próbát alkalmazzuk, akkor ez a különbség még nem számottevő, azaz a rangsorolós eljárás nem mutat szignifikáns különbséget e fenti két csoport között).

Második kutatási kérdésünk a BUSZI-2-ben arra irányult, van-e szignifikáns különbség a feladattípusok között a változatok használatában, vagyis a feladattípus befolyásolja-e azt, hogy milyen arányban lesznek sztenderdek a válaszok.

Ennek megállapítására sztochasztikus homogenitás vizsgálatot végeztünk. Ez az eljárás azt vizsgálja, hogy a feladattípusokban kapott sztenderd változatok arányai megegyezők-e. A feladattípusok esetén a lassú és a gyors olvasás feladatokra szignifikánsan kevesebb sztenderd válasz érkezett. Ráadásul ezen két típus között is különbség található, nevezetesen a gyors olvasás esetén érkezik a legkevesebb sztenderd válasz ( $p<0,01$ ). A többi négy feladattípus között nincsen szignifikáns különbség. Ezt mutatják az 1. Függelék 1. táblázatában látható statisztikák. Az elemzéshez a ROPstat programcsomag összetartozó mintás, rang-ANOVA eljárását alkalmaztuk.

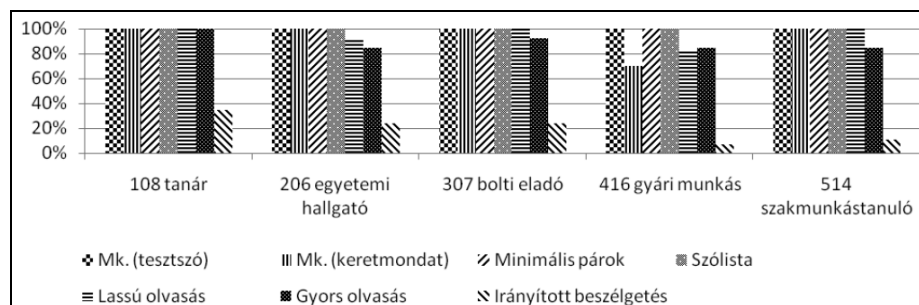
Szignifikánsan nem egyeznek meg egymással az egyes feladattípusok esetén kapott százalékos értékek (ez kiolvasható az átlagok közti különbségből), ezt mutatja a 1. Függelék 1. táblázatának felső, bekeretezett részén látható ANOVA elemzés F értéke.

Az elemenkénti, páronkénti összehasonlításra Tukey-féle eljárást alkalmaztunk, amely kimutatta, hogy a lassú és a gyors olvasás feladattípusok szignifikánsan eltérnek a többi feladattól abban, hogy itt szignifikánsan kevesebb a sztenderd válaszok aránya. Ezt az 1. Függelék 1. táblázatának közepén és alján találjuk.

A BUSZI-2 tesztfeladataiban kapott sztenderd válaszok alapján feladattípusonként pont olyan listát tudtunk felállítani, mely megfelel a Várad (1995/1996) által előrevetített hipotetikus listának, vagyis azt vártuk, hogy a legmagasabb a sztenderd válaszok aránya a minimális párok és a szólista esetén lesz, ezt követik a mondatkiegészítési feladatok, majd a lassú, végül pedig a gyors olvasás.

Egy, a BUSZI-2 adataival végzett korábbi kutatásunkat (Mátyus 2009) felhasználva, öt adatközlőnél összehasonlítottuk a (bVn) változó megjelenését a tesztfeladatokban és az irányított beszélgetésben. Az eredményeket mutatja a 4. táblázat. Mivel kvótánként csak egy adatközlőnél vizsgáltuk meg eddig a teljes

interjú, az adatok csak annak illusztrálását szolgálják, hogy milyen nagy a különbség a tesztfeladatokban és az irányított beszélgetésekben kapott sztenderd alakok aránya közt. Például a gyári munkás a tesztfeladatokban az esetek 70–100%-ában használta a sztenderd változatot, az irányított beszélgetésben azonban csak az esetek 7%-ában volt sztenderd.



1. ábra. A sztenderd [bVn] alakok aránya öt BUSZI-2 adatközlőnél tesztfeladatokban (feladattípusonként) és az irányított beszélgetésben

## 5.2 BUSZI-3, -4

A BUSZI-3,-4 adatbázis feldolgozása még folyamatban van. Itt 65 interjúban vizsgáltuk a hat feladattípusra adott válaszokat, összesen 2990 adattal dolgoztunk. Azt azonban itt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy mivel a lejegyzés még folyamatban van, egyrészt ezek az interjúk véletlenszerűen lettek kiválogatva a reprezentatív 200 fős mintából, másrészt pedig az adatok még nincsenek ellenőrizve. Ezért lehetséges, hogy a teljes – a BUSZI-2-höz hasonlóan – kétszer ellenőrzött adatbázis vizsgálatával az itt bemutatottaktól eltérő eredményeket kapunk.

Első kutatási kérdésünk arra irányult, van-e a BUSZI-3, és -4 tesztfeladataiban nemek, életkor és iskolázottság szerinti különbség a (bVn) változatainak gyakoriságában? A nemet tekintve a vizsgált hatvanöt interjú mintában 27 férfi és 38 nő adatközlő volt, s a férfiak 93,27%-ban, a nők pedig 90,42%-ban használták a rag sztenderd változatát. Ez az eredmény azonban nem szignifikáns. A számok meglepőek lehetnek, hiszen azt várjuk, hogy a nők több sztenderd alakot használnak, mint a férfiak (l. pl. Chambers 2003: 126, Kontra 2003: 188–190).

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az életkornak milyen hatása van a (bVn) változó használatára. T-próbát alkalmazva azt találtuk, hogy akik a felvétel idején 44 évesek, vagy annál idősebbek voltak, azok szignifikánsan kevesebbszer használták a sztenderd változatot használnak, mint a fiatalabbak. Az előbbieket (30 adatközlő) 88,51%-ban, míg az utóbbiak (35 adatközlő) 95,1%-ban használták a [bVn] változatot ( $t=2,973$ ,  $f=48,482$ ,  $p=0,005$ ).

Első kutatási kérdéskörünk utolsó részében azt vizsgáltuk meg, van-e az iskolázottságnak szignifikáns hatása a változatok közti választásra? A vizsgálatához négy iskolázottsági csoportot különítettünk el: 1) 8 általánost, vagy annál kevesebbet végzetek (14 adatközlő), 2) szakmunkás végzettségűek (19 adatközlő), 3) érettségivel rendelkezők (11 adatközlő) és 4) felsőfokú végzettségűek (20 adatközlő). A négy csoportnál a tesztfeladatokban használt sztenderd [bVn] változatok aránya a következőképpen alakult: 1) csoport: 83, 51%, 2) csoport: 89,65%, 3) csoport: 96,04%, 4) csoport: 96,45%. Ezzel a négyes felosztással azonban túl kicsi elemszám

alakult ki cellánként (khi-négyzet), ezért újrakódoltuk ezt a változót úgy, hogy végül két csoportot kaptunk: 1) rendelkezik érettségivel (érettségizett, felsőfokú végzettségű), 2) nem rendelkezik érettségivel (nyolc általános, szakmunkás végzettségű). Az első csoport 96,31, míg a második 87,04%-ban használta a sztenderd alakot. Az érettségivel rendelkezők szignifikánsan több sztenderd változatot használtak, mint az érettségivel nem rendelkezők (t-próba) ( $t=4,178$ ,  $f=37,458$ ,  $p=0,000$ ).

Az iskolázottságot és a kort összefésülve négy új csoportot alkottunk:

- 1) II. világháború előtt születettek, érettségivel nem rendelkezők (21 adatközlő) náluk a sztenderd alakok aránya: 83,69%,
- 2) II. világháború előtt születettek, érettségivel rendelkezők (14 adatközlő) sztenderd alakok aránya: 95,75%
- 3) II. világháború után születettek, érettségivel nem rendelkezők (12 adatközlő) sztenderd alakok aránya: 92,92%,
- 4) II. világháború után születettek, érettségivel rendelkezők (18 adatközlő) sztenderd alakok aránya: 96,74%.

A Kruskall-Wallis próbák és a Brown-Forsyth eredményei azt mutatják, hogy az így újrakódolt csoportok közt van eltérés. (Kruskall-Wallis: khi-négyzet=13,329,  $f=3$ ,  $\text{sig}=0,004$ ; Brown-Forsyth:  $F=11,158$ ,  $f_1=3$ ,  $f_2=37,161$ ,  $\text{sig}=0$ ).

A II. világháború előtt született, érettségivel nem rendelkező adatközlők szignifikánsan több nem sztenderd alakot használtak, mint a többi részpopuláció tagjai. Bár a II. világháború előtt született, érettségivel nem rendelkező adatközlők és azok közt, akik a II. világháború után születtek, és szintén nincs érettségijük, csak tendenciaszerű a különbség (ezt mutatja a Games-Howell-féle robusztus összehasonlítás,  $\text{sig}=0,067$ ). Azonban a II. világháború előtt született, érettségivel nem rendelkező adatközlők mindkét érettségivel rendelkező csoporttól – világháború előtt és után születettek – szignifikánsan eltérnek,  $\text{sig}=0,001$  és  $\text{sig}=0,004$ .

A BUSZI-3,-4-et érintő második kérdéskörben arra kerestük a választ, van-e statisztikailag szignifikáns hatása a feladattípusoknak a változatok közti választásra.

Az eljárást a BUSZI-2-höz hasonlóan ismételt ROPstatban végeztük. A következő eredményeket kaptuk: leggyakrabban minimális párok feladattípus esetén 98,9%-ban használták a rag sztenderd változatát, szólista esetén az arány 95,4%, lassú olvasásnál 92,9%, mondatkiegészítés (kulcsszó) feladatban 92,6%, mondatkiegészítés (keretmondat) feladatban 92,3%, végül gyors olvasás feladattípusnál volt a legkisebb a sztenderd alakok aránya: 86,8%. Az 1. Függelék 2. táblázatának felső, bekeretezett részén látható az ANOVA elemzés F értéke, amely azt mutatja, hogy szignifikánsan nem egyeznek meg egymással az egyes feladattípusok esetén kapott százalékos értékek (ez kiolvasható a rangátlagok közti különbségből).

Az elemenkénti, páronkénti összehasonlításra itt is Tukey-féle eljárást alkalmaztunk, amely most azt mutatta ki, hogy a gyors olvasás feladattípus szignifikánsan eltér a többi feladattól azzal, hogy itt szignifikánsan alacsonyabb a sztenderd válaszok aránya.

A BUSZI-3,-4 tesztfeladataiban kapott sztenderd válaszok alapján feladattípusonként felállított lista különbözik a BUSZI-2-ben kapottól – mely megfelel a Várad (1995/1996) által előrevetített hipotetikus listának – de a legmagasabb a sztenderd válaszok aránya itt is a minimális párok és a szólista esetén, a legalacsonyabb pedig a gyors olvasás feladatban volt.

Miután a minimális pár és a szólista feladattípusok nem voltak megbízhatók a cronbach-alfa alapján, vagyis mivel ezeknél a feladatoknál szinte minden adatközlő

csak a sztenderd [bVn] alakot használta – azaz ez a két feladat nem diszkriminál – ezért ezeket nem szeretnénk figyelembe venni. Azonban ezek nélkül is megállapítható, hogy a gyors olvasás feladat szignifikánsan eltér a többitől – nevezetesen, ennél használják a legkevesebb sztenderd alakot (l. 1. Függelék 3. táblázat).

### 5.3 Következetesség vizsgálata a BUSZI-2-ben

A BUSZI-2 tesztfeladatait felhasználva azt is megvizsgáltuk, milyen mértékben következetesek az adatközlők a (bVn) változó használatában. Az adatbázisban nyolc olyan mondat van, melyekben két-két (bVn)-ragos item szerepel. Két feladattípusban találunk ilyen mondatpárokat: a mondatkiegészítéses (12 item) és az olvasási feladatokban (2x4 item) – a vizsgált mondatpárok megtalálhatók a 2. Függelékben. A vizsgálatba bekerült minden olyan tesztfeladat-mondat, melyben két (bVn)-ragos elem szerepel, függetlenül az adott elemek távolságától vagy nyelvtani viszonyától. Mivel itt kis számú és meglehetősen sokféle adattal dolgoztunk, nem tudtunk statisztikai számításokat végezni (hasonlóan a 5.4. fejezetben bemutatott előfeszítés vizsgálatához).

Azt vizsgáltuk, hogy egy adatközlő a két (bVn)-os itemet tartalmazó mondatban mely mértékben használta ugyanazt a változatot. Azt is megpróbáltuk felderíteni, milyen tényezők befolyásolják az adatközlők következetességét: kvóták, nemek, feladattípusok, ragok „távolsága”, előfeszítés (priming) van-e hatással az adatközlők következetességére.

A vizsgált 20 item estében mintegy 90%-ban következetesen használták a ragot az adatközlők. A százalékos arányokat mindenhol megvizsgáltuk, azonban az esetek kis száma miatt a következetesség vizsgálatában nem tudtunk statisztikai számításokat végezni.

A kvóták hatását vizsgálva a sztenderdség fokának megfelelően azt kaptuk, hogy a sztenderdebb kvóták a következetesebbek: tanárok (95,9%), egyetemisták (96,9%) és bolti eladók (95,6%); míg a két kevésbé sztenderd kvóta kevésbé következetes: gyári munkások (87,9%), szakmunkástanulók (93%). Látható, hogy a következetességben mutatott különbségek csaknem akkorák, mint a sztenderdség fokában felfedezhetők.

A következetesség nemek szerinti mintázata kvótánként érdekesen alakult. A tanárok és egyetemi hallgatók kvótában a nők használták egy picit többször a sztenderd [bVn] változatot, míg a bolti eladók és gyári munkások kvótákban a férfi adatközlők voltak egy kicsit sztenderdebbek. (A szakmunkástanulók kvótába csak fiúk kerültek.) Összességében a nők mindössze másfél százalékkal használták gyakrabban (96,41%-ban) a sztenderd alakot, mint a férfi adatközlők (94,98%-ban).

A következetességet feladattípusonként vizsgálva ismét a sztenderdséghez hasonló sorrend állítható fel: csaknem egyforma mértékű a következetesség a mondatkiegészítéses (92,9%) és a lassú olvasás feladatokban (91,4%), de alacsonyabb (86,6%) a gyors olvasási feladatokban – hiszen itt találjuk a legtöbb nem sztenderd elemet.

A vizsgált nyolc mondat közül ötben (10-20, 150-160, 320-330, 6620-6630, 3030-3040) kijelölő jelzős szerkezetben áll a két (bVn)-ragos alak, míg a másik háromban ez a kapcsolat – mind nyelvtanilag, mind a két (bVn) ragos alak közti elemek számát tekintve – sokkal távolabbi (l. 2. Függelék) ezért a két csoportot külön vizsgáltuk, de a következetesség mértéke szinte megegyező: a kijelölő jelzős csoportban 96%-ban

voltak következetesek az adatközlők, míg a másik csoportban 95,45%-ban. Ez az alig tapasztalható különbség azt valószínűsíti, hogy a ragos alakok közti nyelvtani távolságnak, viszonyoknak nincsen szerepe a ragok használatának következetességében.

#### 5.4 Előfeszítés vizsgálata a BUSZI-2-ben a váltakozó toldalékolású szavaknál

A BUSZI-2 tesztfeladataiban a *farmer* szót tartalmazó itemekben (lásd alább) vizsgálható, hogy az ingadozó toldalékolású szavak használatában (*farmerban-farmerben*) van-e hatása az előfeszítésnek (priming). Az előfeszítés ebben az esetben azt jelenti, hogy az ingadozó toldalékolású töveknél a megelőző szó toldaléka befolyásolhatja a fő toldalékanak magánhangzóját. Kontra–Ringen–Stemberger (1989) középiskolás tanulók körében végzett vizsgálatukban priming hatást mutattak ki a *-ban/-ben* rag használatában. A BUSZI-2-ben összesen három mondatban szerepel a *farmer* szó. 180-200-as itemek mondatában a szó mondatkezdő helyzetben van, így nincs semmilyen előfeszítő hatás. Ekkor 19 adatközlő használta a rag veláris változatát (41,3%), 27 adatközlő pedig a palatális változatát (58,69%) (4 esetben nem volt adat). Ezzel összevetve, a 10-20-as itemeket tartalmazó mondatban, ahol az *ebben* névmás áll a *farmer* szó előtt, 19 (39,58%) adatközlő használta a veláris és 29 (60,42%) a palatális változatot (2 esetben nem volt adat). Ez a szám az előfeszítés nélküli adatokkal összehasonlítva kicsit a palatális alak felé húz. A 320-330-as itemeket tartalmazó mondatban az előfeszítő névmás veláris ragot kap, ebben az esetben 30 adatközlő választotta a veláris alakot (61,22%), 19 pedig a palatális (38,78%). Ez a százalék megfeleltethető az előbb említett palatális előfeszítésnél látottaknak, és csaknem húszszázaléknyi a különbség az előfeszítést nem tartalmazó mondatához képest. Ez azt mutatja, hogy a *farmer* szó esetében a BUSZI-2-ben előfeszítés nélkül nagyobb arányban használták ugyan a rag palatális alakját, de veláris előfeszítésnél ez az arány megfordul.

10, 20	Ebben a ..... jól nézel ki.	FARMER
	[ban]: 60,42%; [ban]: 39,58%	
320, 330	Abban a ..... nem mehetsz színházba.	FARMER
	[ban]: 61,22%; [ben]: 38,78%	
180, 200	..... járni nem olyan feltűnő, mint szmokingban.	FARMER
	[ban]: 41,3%; [ben]: 58,69%	

## 6 Összefoglalás

Az első hipotézisünkben azt vártuk, hogy szignifikáns különbség lesz a (bVn) változó használatában kvóták, illetve nemek, kor és iskolázottság szerint. A BUSZI-2 adatbázis mind az ötven interjújának tesztfeladatait feldolgoztuk. Az öt kvótát megvizsgálva azt találtuk, hogy a gyári munkások használják a leggyakrabban a [bV] változatot, de ez az eredmény nem szignifikáns. Ezért a kvótákat újrakódoltuk felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre és nem rendelkezőkre. Az újrakódolt kvóták szerint a tanárok és egyetemi hallgatók kvóta szignifikánsan nagyobb arányban használta a [bVn] változatot, mint a bolti eladók, gyári munkások és szakmunkástanulók kvóta ( $p < 0,05$ ).



A BUSZI-3,-4-ben jelen vizsgálatunk csak tájékoztató jellegű eredményeket ad, mivel egyrészt a reprezentatív mintának csak egy véletlenszerűen kiválasztott része, 65 interjú van eddig kódolva, másrészt pedig a lejegyzett adatok még nincsenek ellenőrizve. Jelen cikkben bemutatott mintában 27 férfi és 38 nő adatközlő szerepel, s közülük a férfiak használták nagyobb arányban a rag sztenderd változatát. Ez az eredmény azonban statisztikailag nem szignifikáns. Az életkor szerinti különbséget vizsgálva azt találtuk, hogy az 1945 előtt születettek szignifikánsan nagyobb arányban használták a [bV] változatot, mint az 1945 után születettek ( $p < 0,01$ ). Iskolázottság tekintetében az érettségivel rendelkezők szignifikánsan nagyobb arányban használták a sztenderd változatot, mint a nem érettségizettek ( $p < 0,01$ ).

Ezután összevontuk a kor és az iskolázottság független változókat, s ez azt az eredményt hozta, hogy a II. világháború előtt született nem érettségizettek szignifikánsan nagyobb arányban használták a nem sztenderd változatot, mint a többi részpopuláció tagjai ( $p < 0,01$ ).

Második hipotézisünkben feltettük, hogy a két adatbázisban a legtöbb feladattípus közt kevés lesz az eltérés, de Várad (1995/1996) alapján feltételeztük, hogy a lista két végén a minimális párok, szólista (itt lesz a legmagasabb a sztenderd alakok aránya) illetve a gyors olvasás állnak (itt pedig a legalacsonyabb). A BUSZI-2-ben lassú olvasás és gyors olvasás feladatokban szignifikánsan kevesebb a sztenderd változat, mint a többi feladattípusban ( $p < 0,01$ ). Továbbá a lassú olvasás és gyors olvasás feladatok között is szignifikáns a különbség: a gyors olvasás feladatban a legkevesebb [bVn] ( $p < 0,01$ ). A többi 4 feladattípus között nincsen szignifikáns különbség. A BUSZI-3,-4-ben csak a gyors olvasás tér el szignifikánsan a másik öt feladatsoporttól: itt volt a legkisebb a [bVn] változatok aránya ( $p < 0,05$ ).

Összevetve ezeket az eredményeket a Várad felállította hipotetikus listával (1995/1996): a BUSZI-2 adatbázisban ugyanolyan sorrendet kaptunk a feladattípusok között. A két szélső érték a BUSZI-3, -4-ben is ugyanez, ám itt a lassú olvasás megelőzi a mondatkiegészítő feladatokat.

Harmadik hipotézisünkben, mely a BUSZI-2-ben a (bVn) változó használatában megmutatózó következetességre vonatkozott, feltételeztük, hogy minden feladattípusban nagyfokú következetesség lesz tapasztalható, de a gyors olvasás feladatban talán egy kicsit kisebb lesz a következetesség. Valóban kicsivel nagyobb variabilitás tapasztalható a gyors olvasási feladatokban, de sem az adatközlők neme, foglalkozási csoportja, sem a feladattípus nincs hatással arra, hogy az adatközlők milyen mértékben következetesek. Azonban mindezek mellett úgy tűnik, hogy ingadozó toldalékolású tövek esetén (a BUSZI-ban a *farmer* szó jelenik meg) az előfeszítésnek hatása van a rag magánhangzójára. A vizsgált (bVn) változós tő előtt álló rag magánhangzója befolyásolja azt, hogy mely magánhangzó jelenik meg a vizsgált ragban.

<sup>1</sup> 20-as item: Ebben a ..... jól nézel ki. FARMER (mondatkiegészítés)  
 4730-as item: ... a hosszúszerű kutyák bolhásak a utcánkban... (gyors olvasás)  
 6160-as item: Hűvös lesz a színházban is... (lassú olvasás) (a vizsgált szavak aláhúzva)

## Irodalom

- Chambers, J. K. 2003. *Sociolinguistic Theory*. Oxford, UK and Cambridge, US: Blackwell.
- Kontra, M., Ringen C. O., Stemberger J. P. 1989. Kontextushatások a magyar magánhangzó-harmóniában. *Nyelvtudományi Közlemények* 90: 128–142.
- Kontra, M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Labov, W. 1984. Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. In: Baugh, J., Sherzer J. (szerk.) *Language in Use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 28–53.
- Labov, W. 1988. „A nyelvi változás és változatok”: Egy kutatási program terepmunka-módszerei. *Szociológiai Figyelő* 1988/4: 22–48.
- Mátyus, K. 2009. Az inessivusi (bVn) nyelvtani szerepei. In: Váradi, T. (szerk.): *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 69–86. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf>
- Váradi, T. 1995/1996. Stylistic Variation and the (bVn) Variable. *Acta Linguistica Hungarica* 43. 295–309.
- Váradi, T. 2003. A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú. In: Kiefer, F., Siptár, P. (szerk.) 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–359.

## 1. Függelék

### Statisztikai táblázatok

Jelölés: +:  $p < 0,10$  \*:  $p < 0,05$  \*\*:  $p < 0,01$  \*\*\*:  $p < 0,001$

Sztochasztikus homogenitás tesztelése:

- Friedman-próba:  $G(5) = 93,956$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*
- Rangszámokon végzett VA:  $rF(5,245) = 29,503$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*
- Robusztus rang-VA szabadságfok-korrekcióval  
Geisser-Greenhouse (epsilon = 0,665):  $rF(3,3; 162,8) = 29,503$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*
- Huynh-Feldt (epsilon = 0,719):  $rF(3,6; 176,1) = 29,503$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*

Index Változó	Rang- Átlag	Sztochasztikus		
		Szórás	átlag	dominancia
1. Mondatkiegészítés (kulcsszó)	0,960	0,121	3,74	0,548
2. Mondatkiegészítés (keretmondat)	0,967	0,0884	3,70	0,540
3. Minimális párok	1,000	0	4,17	0,634***
4. Szólista	1,000	0	4,17	0,634***
5. Lassú olvasás	0,941	0,113	3,09	0,418+
6. Gyors olvasás	0,877	0,128	2,13	0,226***

Rangátlagok Tukey-féle páronkénti összehasonlítása ( $k = 6$ ,  $df = 245$ ):

Pl. a T26=10,94\*\* az első (Mondatkiegészítés (kulcsszó)) és a hatodik (Gyors olvasás) közti összefüggést mutatja. Mivel a szám mellett \*\* van, a két feladattípus közt a különbség szignifikáns:  $p < 0,01$

T12= 0,28	T13= 3,00	T14= 3,00	T15= 4,53*	T16= 11,21**	T23= 3,27
T24= 3,27	T25= 4,25*	T26= 10,94**	T34= 0,00	T35= 7,52**	T36= 14,21**
T45= 7,52**	T46= 14,21**	T56= 6,69**			

**1. táblázat:** A BUSZI-2 feladattípusai közötti összefüggések statisztikai vizsgálata (mind a hat feladattípusra)

Összetartozó minták egyszempontos összehasonlítása

A beolvasott összes eset száma: 65

Érvényes esetek száma: 65

Jelölés: +:  $p < 0,10$  \*:  $p < 0,05$  \*\*:  $p < 0,01$  \*\*\*:  $p < 0,001$

Sztochasztikus homogenitás tesztelése:

- Friedman-próba:  $G(5) = 69,359$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*

- Rangszámokon végzett VA:  $rF(5,320) = 17,373$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*

- Robusztus rang-VA szabadságfok-korrekcióval

Geisser-Greenhouse (epszilon = 0,829):  $rF(4,1; 265,3) = 17,373$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*

Huynh-Feldt (epszilon = 0,894):  $rF(4,5; 286,0) = 17,373$  ( $p = 0,0000$ )\*\*\*

Index Változó	Rang-		Sztochasztikus	
	Átlag	Szórás	átlag	dominancia
1. Mondatkiegészítés (kulcsszó)	0,925	0,153	3,62	0,523
2. Mondatkiegészítés (keretmondat)	0,928	0,119	3,28	0,455
3. Mininmális párok	0,990	0,0574	4,30	0,660***
4. Szólista	0,954	0,146	4,04	0,608*
5. Lassú olvasás	0,930	0,104	3,25	0,449
6. Gyors olvasás	0,868	0,168	2,52	0,305***

Rangátlagok Tukey-féle páronkénti összehasonlítása ( $k = 6$ ,  $df = 320$ ):

T12= 2,22 T13= 4,50\* T14= 2,78 T15= 2,43 T16= 7,18\*\* T23= 6,72\*\* T24= 5,00\*\*

T25= 0,20 T26= 4,95\*\* T34= 1,72 T35= 6,92\*\* T36= 11,68\*\* T45= 5,21\*\* T46= 9,96\*\*

T56= 4,75\*

**2. táblázat:** A BUSZI-3,-4 feladattípusai közötti összefüggések statisztikai vizsgálata (mind a hat feladattípusra)

Összetartozó minták egyszempontos összehasonlítása

A beolvasott összes eset száma: 65

Érvényes esetek száma: 65

Jelölés: +:  $p < 0,10$  \*:  $p < 0,05$  \*\*:  $p < 0,01$  \*\*\*:  $p < 0,001$

Sztochasztikus homogenitás tesztelése:

- Friedman-próba:  $G(3) = 20,991$  ( $p = 0,0001$ )\*\*\*
- Rangszámokon végzett VA:  $rF(3,192) = 7,789$  ( $p = 0,0001$ )\*\*\*
- Robusztus rang-VA szabadságfok-korrekcióval
- Geisser-Greenhouse (epsilon = 0,940):  $rF(2,8; 180,5) = 7,789$  ( $p = 0,0001$ )\*\*\*
- Huynh-Feldt (epsilon = 0,988):  $rF(3,0; 189,6) = 7,789$  ( $p = 0,0001$ )\*\*\*

Index	Változó	Rang- Sztochasztikus			
		Átlag	Szórás	átlag	domiancia
1.	Mondatkiegészítés (kulcsszó)	0,925	0,153	2,78	0,592+
2.	Mondatkiegészítés (keretmondat)	0,928	0,119	2,58	0,528
3.	Lassú olvasás	0,930	0,104	2,62	0,541
4.	Gyors olvasás	0,868	0,168	2,02	0,338***

Rangátlagok Tukey-féle páronkénti összehasonlítása ( $k = 4$ ,  $df = 192$ ):

T12= 1,61 T13= 1,29 T14= 6,37\*\* T23= 0,32 T24= 4,76\*\* T34= 5,08\*\*

3. táblázat: A BUSZI-3,-4 feladattípusai közötti összefüggések statisztikai vizsgálata (a minimális párok és szöveglista feladatok nélkül)

## 2. Függelék

### A következetesség vizsgálatában használt itemek

#### Mondatkiegészítés

10, 20	Ebben a <u>farmerban</u> jól nézel ki.
150,160	Ebben a <u>szobában</u> állandóan hideg van.
180, 200	<u>Farmerban</u> járni nem olyan feltűnő, mint szmokingban.
320, 330	Abban a <u>farmerban</u> nem mehetsz színházba.
640, 650	Történetünk Európában, annak is egy furcsa vidékén, a Tiszántúlon, akár <u>Debrecenben</u> is játszódhatna.
6620, 6630	Van valami ebben a dologban, <u>ami</u> nem világos

#### Olvasás (lassú és gyors)

3030, 3040	
3410, 3420	Ebben a helyzetben minden ifjú kommunista segítségére szükség van.
4000, 4030	
4280, 4310	...motyogta az öreg csöndben, csak úgy magában

# Question forms in journal article titles

Robin Lee Nagano

University of Miskolc, Language Teaching Centre  
nyerobin@uni-miskolc.hu

**Abstract:** This study examines questions appearing in titles of academic journal articles written in English. The aim is to compare type, style and frequency by academic discipline, and to explore the function of questions in titles. Data is from a 3,200-title corpus in eight disciplines. It was found that titles written all or partially in question form are much more common in the soft sciences. *Yes/no* questions are most common, in contrast to other genres in academic writing. Complete questions occur more often than question fragments, and may stand alone to form the title, while question fragments occur with a second title unit. Question fragments appear more likely to be used primarily to capture the attention of readers, while full questions may pose a research question or focus on a certain aspect of a topic.

## 1 Introduction

The title of any document or text bears the task of identifying or labeling it. In the case of academic journal articles, however, the role of the title goes far beyond this: recently, the document identification (DOI) number does the same. From the title, readers are (usually) able to predict the topic of the article; in some cases, authors attempt to go beyond the topic – a challenging task within the space limitations. Authors must consider, when designing a title, how best to represent their article and how to attract readers to it.

The importance of titles in the academic world is clear. Especially with the majority of scholars using browsing and searching to find articles (Tenopir et al. 2009), the role of title words and terms has increased. Researchers often look at lists of titles – search results, or tables of content – and choose which articles to pursue further largely based on their titles (Berkenkotter and Huckin 1995). One survey of researchers revealed that an average of 97 articles, 204 abstracts, and 1,142 titles are read by them a year (Mabe and Amin 2002). With the growing number of specialized academic journals, competition for readers is increasing.

The strategies used to attract readers through titles are shaped by the conventions of the discipline community. A modified noun phrase is most common across disciplines (Haggan 2004) and thus unmarked in terms of structure. This is easily the most dominant form in the hard sciences – the natural sciences and engineering – and the standard in the humanities and social sciences – the soft sciences – as well. However, the soft sciences tend to offer more options to authors when designing a title. These include the use of quotations, coordinates, and even punning and alliteration (Nagano 2007).

One article giving advice to authors states that “[t]he title can be viewed as the shortest possible abstract” (Bordage and McGaghie 2001: 945). If this is so, there then

appears to be some risk in using an unusual or marked structure in a title. And yet marked titles do appear, including titles in the form of question. Question-form titles tend to appear in the soft sciences, and have been remarked on in several studies of academic discourse. Questions, since they usually require an answer from an interlocutor, have an obvious interpersonal aspect to them. In academic writing authors are addressing readers with whom they share a great deal of disciplinary knowledge. “Questions invite direct collusion because the reader is addressed as someone with an interest in the issue raised by the question, the ability to recognize the value of asking it, and the good sense to follow the writer’s response to it” (Hyland 2002: 532).

The aim of this paper is to examine the use of questions in titles of academic research papers written in English, in terms of type (*yes/no*, *wh-*, or alternative questions) and structure (full questions as independent clauses, or question fragments, most often lacking a finite verb). A cross-disciplinary comparison may be able to reveal disciplinary preferences in question use, form and structure. The functions of questions in titles will also be discussed.

### 1.1 Questions in written academic English

Biber et al. (1999), in the Longman corpus study, found interrogatives to be relatively infrequent in both academic prose and news reporting: questions were nearly fifty times more common in conversation. Of those questions found in the Longman academic writing corpus (made up of book extracts—mostly trade books rather than student texts—and research articles, roughly proportional), around 55% were *wh-* questions and 40% *yes/no* questions, with alternative questions, declarative questions, and tag questions making up under 2.5% of the total questions, respectively. They also found that almost all of the questions in academic prose appeared in independent clauses, rather than as fragments.

Hyland (2002) looked at question use in academic writing, contrasting both genre (research articles, textbooks, and student reports) and discipline. Predictably, textbooks contained the largest number of questions, while students used them least frequently. Questions were much more common in the soft sciences—the humanities and social sciences—than in the hard sciences. This is in line with the general tendency of the soft sciences to use interactional signals. The hard sciences can, to a much larger degree, rely on objective data, measurements, and statistics to build up and support an argument, while the soft sciences must negotiate the argument with readers (Hyland 2000).

Looking particularly at the use of questions in the various genres included in medical journals, Webber (1994) found that over half of the questions in her corpus appeared within editorials, and just 8% within research articles.

### 1.2 Questions in titles of research articles

Hyland (2002) categorized questions in academic writing into seven functions: creating interest, framing purpose, organizing text, establishing a niche, expressing evaluation, supporting a claim, and suggesting further research. A question in a title carries the first function, that of creating interest and getting the attention of the

readers. Of the research articles in his corpus, only 1.9% of questions fell into this category, all in the soft sciences.

Webber states that questions in titles are used “to rouse interest and to pinpoint the main topic of the paper” (Webber 1994: 261). The main topic can be stated as a more typical noun phrase, but phrasing it as a question may highlight it more. Webber also mentions the role of expressing caution or introducing a note of doubt, especially when the title is in the form of a declarative question, as in *Surgery for pulmonary emboli?*

In the view of Dietz (2001), the author who has proposed a question in a title considers him/herself as capable of answering the question and thinks of him/herself as knowing more than the reader within this field of specialization. This view of the relationship between writer and reader is seen in a slightly different light by Hyland. While agreeing that questions in titles of research articles “both promote the article itself to the reader and represent the writer as someone with an insider’s understanding of what constitutes a real issue and, one assumes, a plausible response to it.” (Hyland 2002:12), Hyland proposes that the author is speaking to an equal, a colleague, and is calling upon substantial shared background knowledge, without which the relevance of the question would not be apparent.

Haggan (2004) focuses on the “attention-grabbing aim” of questions in titles. She suggests that a process begins when readers encounter a question in a title: readers begin to build their own answer, and that curiosity about how the author’s answer or approach compares to their own may prompt them to read on. In her study, comparing titles in literature, linguistics, and natural science (very broadly categorized), she finds only a few titles in question form, and apparently only in the soft sciences.

Soler (2007) looked at titles of review articles and research articles in six disciplines, finding questions only rarely in research papers (0 occurrences in biology and in biochemistry, 1 each in medicine, psychology, and anthropology, and 4 (or 5%) in linguistics) and, interestingly, rather more frequently in review papers (from 0 in biochemistry to 20% in anthropology). Although her sample size was rather small, a tendency for questions to appear in the soft sciences is evident. She comments that authors of review papers seem to use questions to re-open discussion or emphasize subjects that require interpretation. This could also be a function of titles in research articles, as suggested by both Dietz (2001) and Webber (1994). Soler suggests that by posing a question “the author interacts with his reader and this lets him imprint expectations as to the content of his paper” (Soler 2007:100).

Finally, according to a diachronic study by Ball (2009), questions are becoming more frequent in titles in the natural sciences. He searched the Elsevier Scopus database for question marks in titles in three (overlapping) hard disciplines, between 1966 and 2005. He found that questions were most common in titles in medicine, and the percentage had risen considerably, from 1% in 1966 to 5.3% in 2005. For the life sciences, the rates were 0.3% and 2.3%, respectively, and for physics, 0.4% and 0.6%, a negligible increase. Ball attributes the increase primarily to changes in scholarly communication: the growing competition for readers and the need to publish frequently, which forces researchers to present results that are still somewhat tentative. He perceives questions being used in order to formulate the central issue of the study, to stimulate interest, or to express the uncertain nature of the results.

## 2 Corpus

The corpus consists of titles of research articles written in English and published in international journals. It includes eight disciplines, four in the soft sciences—economics, education, history, and sociology – and four in the hard sciences—botany, fluid engineering, geology, and medicine. For each discipline, 100 titles are taken from each of four journals, meaning 400 titles per discipline, and 3,200 titles for the entire corpus (around 40,350 running words).

Disciplines were chosen to represent the categories of Biglan's classification of disciplines (Biglan 1973). In this classification, disciplines are considered in three dimensions: soft versus hard, applied versus pure/theoretical, and dealing with human or non-human subjects.

Journals were selected by a combination of factors: impact factor, inclusion on various lists as key journals, and by their natures as general journals, i.e., journals that represent research from a wide variety of subdisciplines. As it proved impossible to find general journals within the extremely broad discipline of 'engineering', a narrower discipline was chosen—fluid engineering—that is relatively interdisciplinary and therefore includes research from within a variety of engineering fields. A list of the journals can be seen in the appendix.

Titles were downloaded from on-line tables of content, beginning with the last issue of 2007 and working backwards in time until 100 titles meeting the criteria were obtained. Only titles of research articles were included: review articles, short communications, editorials, book reviews, and other such types of articles were not considered. Special issues were skipped in order to avoid a bias in the lexical analysis, where it was obvious from the table of contents that the issue was a special issue.

Once downloaded into an Excel spreadsheet, titles were coded by discipline, source journal, and number of article. The title labeled Bot4-43, for instance, is the 43<sup>rd</sup> title downloaded from the 4<sup>th</sup> journal in the discipline of botany. This particular title consists of what is commonly referred to as a title and a subtitle: *Variability in floral scent in rewarding and deceptive orchids: The signature of pollinator-imposed selection?* I consider such a title to consist of two units, and I label them unit (a) and unit (b). Bot4-43(b), then, is a unit containing a question, or a question unit. For this study, titles containing question units were identified, and then analyzed one by one for question type and form.

## 3 Results and discussion

The 193 question units were categorized by type (*wh-*, *yes-no*, or alternative questions) and by style (full questions or question fragments). In addition, they were categorized by placement of the question in the title—standing alone as the whole title, in the first unit or second unit of a two-unit title. First, we shall look at how frequently question units occurred in each discipline.



### 3.1 Frequency of questions in titles

Of the 3,200 titles surveyed, 193 contained questions (two contained two questions, in fact). This averages out to about six titles in a hundred, but varies greatly by discipline. The Fluid engineering subcorpus, for instance, had only one example of a question: *Are cascading flows stable?* [Engg1-100], while every eighth title or so in education included a question. Table 1 gives the number of titles with units in question form for the eight disciplines (and 32 journals) investigated.

Discipline	Abbrev. of discipline	No. of question units	Distribution by journal				Ave. % of titles with questions
			1	2	3	4	
Botany	Bot	6	0	3	0	3	1.5%
Fluid engineering	Engg	1	1	0	0	0	0.25%
Geology	Geo	8	4	2	1	1	2%
Medicine	Med	8	4	0	0	4	2%
<b>hard sciences total</b>		<b>23</b>					<b>1.44%</b>
Economics	Econ	49	13	18	5	11	12.3%
Education	Edu	53	10	17	6	20	13.3%
History	Hist	20	2	6	8	4	5.3%
Sociology	Soc	48	13	17	7	11	12%
<b>soft sciences total</b>		<b>170</b>					<b>10.63%</b>
<b>Total</b>		<b>193</b>					<b>6.03%</b>

**Table 1.** Question units occurring in the corpus by discipline and by journal

Questions are clearly far more common in titles in the soft sciences than in the hard – over seven times more frequent. Of the hard sciences, seven of the journals contained not a single title with a question, at least within the 100 titles represented in the corpus. Within the soft sciences, history stands out as having far fewer question titles than the other three disciplines. History has been shown to differ from the other soft disciplines also in lexical items used (Nagano 2009).

The frequency of question units shown here for the soft sciences is somewhat higher than those found in other studies. Haggan (2004) gives no figures, simply stating that questions are more frequent in literature and linguistics than in natural sciences. As mentioned above, Soler (2007) found that questions made up 1–5% of research article titles in social sciences, and 0–1% in natural science disciplines, using a corpus of 480 research article titles. For hard sciences, Anthony (2001), for instance, found only two questions in 600 titles in computer science. From his 2005 data, Ball (2009) found rates of 5.3% for medicine, 2.3% for life sciences, and 0.6% for physics. However, his database search did not focus only on research articles, so the percentages may be somewhat high, judging by the findings of Webber (1994) and Soler (2007) that questions tend to be more strongly associated with other journal genres than with research articles.

### 3.2 Placement of question in title

As regards the actual place of the questions within titles, essentially four possibilities occur:

- A question can make up an entire title (single unit):  
*Are secondary schools spending enough on books?* [Edu4-95]
- A question can appear as the first unit (unit a):  
*Do workers work more if wages are high? Evidence from a randomized field experiment* [Econ1-14]
- A question can appear as the second unit (unit b):  
*Readers and book characters: Does race matter?* [Edu3-17]
- A title can contain two units, both of which are questions (units a and b):  
*Do women shy away from competition? Do men compete too much?* [Econ2-85]

Approximately 20% of the questions are single-unit titles, and the proportion is relatively high in the hard sciences and in economics, as can be seen from Figure 1 below. These appear to express the research question, and thus encompass the topic of the paper. For two-unit titles, (a)-unit questions were most common in all of the soft sciences, and also in medicine, while (b)-unit questions were also present, especially in education. There are only two examples of double-question titles in the corpus.

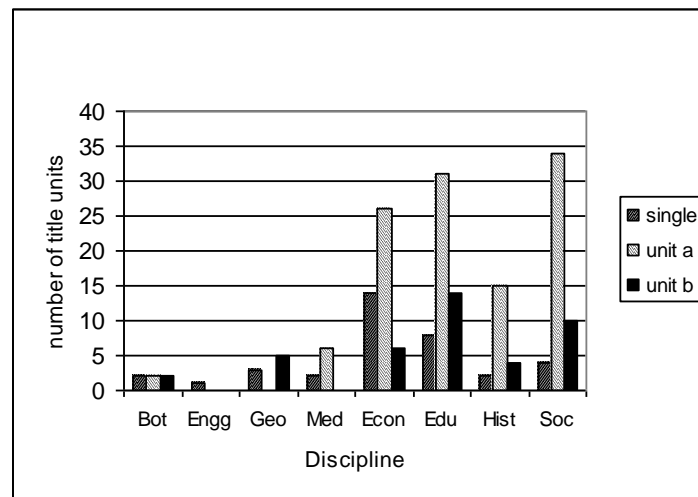


Fig. 1. Question placement in titles by discipline

In two-unit titles, there appear to be three main approaches. In the first, the question unit focuses on the topic, while the other unit gives context and/or method. An example is: *How prepared is Europe for pandemic influenza? Analysis of national plans* [Med4-47]. In the second, the general topic is given, while the question focuses on the particular aspect considered in the paper: *Supplemental instruction in early reading: Does it matter for struggling readers?* [Edu3-17]. The question can appear in either position. In the third approach, the non-question unit gives the topic; the question is difficult to interpret without it. Here, typically the question appears in unit a, as in the following title: *When does the watchdog bark? Conditions of aggressive questioning in presidential news conferences* [Soc1-39].

### 3.3 Question type and structure

Questions are classified by the response expected (Quirk et al. 1985). When we talk about independent interrogative clauses, we divide them into three *wh-* questions, designed to elicit a particular type of information, *yes-no* questions, which should be answered either affirmatively or negatively, and alternative questions, i.e., those offering a choice, where the reply should specify the option chosen. Questions can be marked by the use of question words, a particular word order, the presence of ‘or’, and of course by intonation in speech. Examples of all three types can be found in the corpus, as seen below:

*Who survives on death row?* [Soc1-23a]

*Is there an Iraq war syndrome?* [Med4-60a]

*Was Baltica right-way-up or upside-down in the Neoproterozoic?* [Geo4-80]

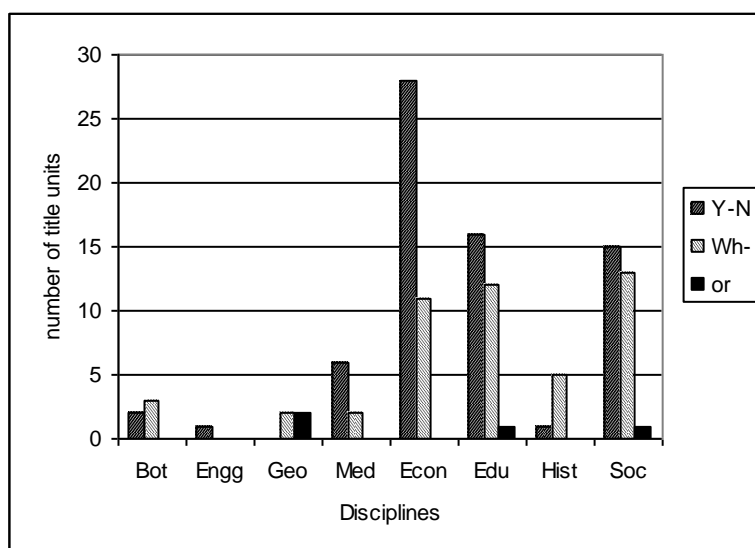


Fig. 2. Types of full questions by discipline

Figure 2 shows the results for the distribution of question type in titles of each discipline. It is evident that *yes-no* questions are the most common overall, and most especially in economics. *Wh-*questions are also frequent; in the discipline of history they are even more frequent than *yes-no* questions. Alternative questions are quite uncommon as full questions (independent interrogative clauses).

These findings are consistent with those of Dietz (2001), who also found more *yes-no* questions in titles. This preference for *yes-no* titles contrasts with the findings of Hyland (2002) for research articles, where only around 20% of questions in research articles were *yes/no* questions, and those of Biber et al. (1999), who found 50% *wh-* and 35% *yes-no* questions in academic writing.

In the corpus, however, there are many questions – or at least, words ending with a question mark – that are not independent interrogative clauses. These I have categorized as “question fragments”. This category includes declarative questions, where the word order is that of a declarative clause, with a question mark at the end (in speech, this would have the intonation of a question): *One size fits all?*

*Explaining U.S.-born and immigrant women's employment across twelve ethnic groups* [Soc2-28]. However, the majority are lacking a finite verb: *An army without discipline? Suffragette militancy and the budget crisis of 1909* [Hist4-05] or *Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence* [Soc 1-09].

These elliptical fragments can normally be expanded into full questions (Biber et al., 1999). Thus, *A declining political institution?* [Hist3-49b] could be expanded into 'Is this (a case of) a declining political institution?', and *Swept under the rug?* [Edu1-01a] can be turned into 'Has (it) been swept under the rug?'. Likewise, the alternative fragment *Learning or therapy?* [Edu2-65a] would probably be 'Is (this) a case of learning or of therapy?'.

After expanding the elliptical titles in the manner that seemed most likely to me, I categorized these also into *wh-*, *yes-no*, and alternative questions. Results can be seen in Figure 3. Similarly to full questions, *yes-no* question fragments are most common. What is strikingly different between the two groups, though, is the frequency of alternative questions. Titles such as *Religious individualization or secularization? Testing hypotheses of religious change – the case of Eastern and Western Germany* [Soc4-04] (a three-unit title!) can lead the reader to think of the more likely alternative, and perhaps be intrigued enough about the answer of the author to turn to the article. Question fragment titles are nearly without exception accompanied by another title unit; they cannot stand alone. In addition, 80% of them appear in the first unit of the title.

The mental effort of expanding question fragments, and then of linking them conceptually to the other title unit, probably has the effect of activating background information (which Dietz (2001) proposes as one function of questions in titles), thus involving the reader. This involvement would presumably lead the reader to pay more attention to the title, and in the best case, would lead the reader to read on in the article, rather than skipping to the next title on the list, or turning to the next article in the journal. These question fragments, then, seem to function primarily as an eye-catcher. Naturally, this role is not limited to question fragments. Any rather obscure question or statement that does not at first glance seem to relate to the other unit of the title can have this effect (Nagano 2007).

Among the full question titles, quotations seem to have a similar role of catching the eye rather than (or in addition to) introducing the topic: *'How do I cope with that?'* [Edu4-11a] or *Will I ever teach?* [Edu1-36a]. Pułaczewska (2009) suggests that quotations or speech acts in titles are useful as they add a second unit to the title (which she considers to be preferred in linguistics), act as a kind of meta-comment, and can be stored and retrieved more easily than the typical descriptive title.

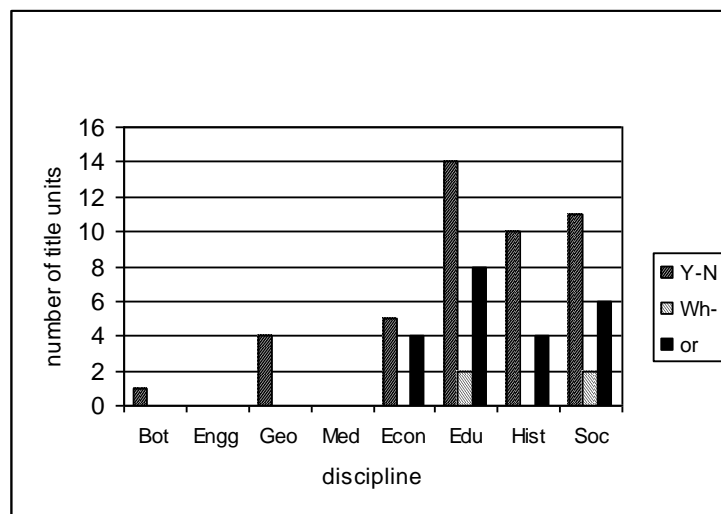


Fig. 3. Types of questions in question fragments by discipline

In some sense, however, all questions are probably aiming to get the attention of readers. Full questions may state the research question, which is probably more intriguing than a similar title in the more typical noun phrase form: *Are some people sensitive to mobile phone signals?* [Med1-55a] may be more effective at catching the attention of the reader than something like ‘Sensitivity to mobile phone signals’. Some titles use question units to target one specific aspect of a larger topic: *Do ads influence editors? Advertising and bias in the financial media* [Econ2-26]. Others may draw the attention of the reader through being not specific enough: the title *Are Chinese cities too small?* [Econ3-68] may lead the reader to the abstract to find out for what purpose the cities might be too small.

As Figure 4 shows, the hard sciences appear to prefer full questions, when they use questions at all, with the exception of geology. The soft sciences vary in preference, with economics showing a strong preference for full questions, and sociology a weaker preference. Titles of articles in education journals showed an almost equal usage of full questions versus question fragments, while history showed a preference for question fragments.

Biber et al. (1999) report that in academic prose only about 10% of questions appear in the form of fragments. The relatively high frequency found in titles as opposed to academic prose in general may point at question fragments being one characteristic option for titles. Since space in titles is limited and each word counts, it seems reasonable that authors would use the technique of ellipsis to save space. Examples of block language (Quirk et al. 1985) are the titles *Amphibole “sponge” in arc crust?* [Geo1-73], which requires a certain amount of background information to interpret, and *Why no trade-off between “guns and butter”?* [Soc3-45a].

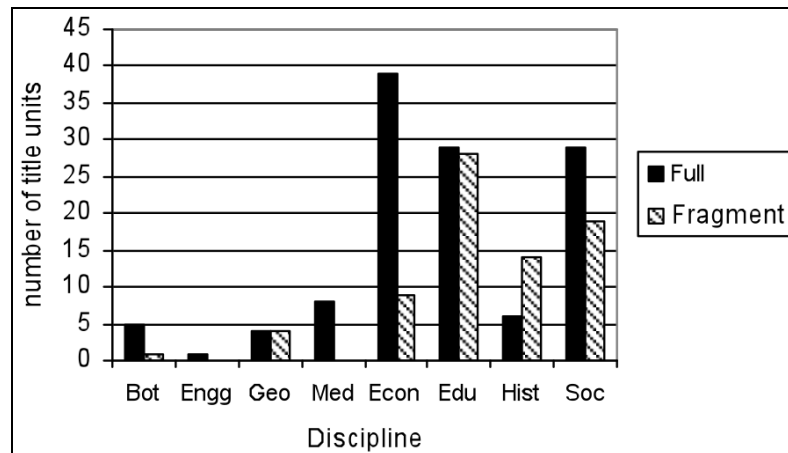


Fig. 4. Distribution of full questions and question fragments by discipline

The function of questions in titles can be approached from a different angle: if questions are answered in the paper, or in the abstract, this may indicate that the information angle is the more important, while if the question of the title is not directly answered, this could lead us to believe that the primary function of the question is ‘advertising’ (Haggan 2004). An investigation of answers to questions could prove interesting in terms of question structure as well, since Dietz (2001) suggests that question type is designed to elicit a certain type of positive or negative answer, or is at least pre-disposed towards it.

Other directions for further research on research article titles in general, as well as question-form titles, include investigation of information units given in titles (such as that by Gesuato (2008) for titles in linguistics) and disciplinary preferences for certain types of information. In addition, it would be interesting to attempt to determine the ‘journal effect’: to what extent do the policies of a journal influence the style of titles published in it? As Table 1 shows, rather wide variation could be observed in title style even within this sample, which was limited only to question forms in titles. Such an investigation could begin with a survey of published instructions to authors and their guidelines or restrictions on title design, as well as any editorial advice columns or articles.

#### 4 Conclusion

In this study, the 193 titles containing questions were extracted from a 3,200-title cross-disciplinary corpus and classified by question structure and type. Titles containing question forms were far more common in the soft sciences than in the hard sciences. It appears that the more frequent use of questions in research article titles in the soft sciences reflects the interactional orientation of the soft sciences. The hard sciences, on the other hand, prefer other techniques for attracting potential readers. The questions in research article titles in the hard sciences contained in this corpus tended to reflect the research question itself. Questions in the soft sciences, which were often question fragments rather than full questions, show a tendency to be added

for both their interest value and information value. In two-unit titles, questions tend to occur in the first unit. Overall, *yes-no* titles were most frequent, and alternative questions almost always appeared as question fragments. These findings seem to indicate that questions formed as fragments are primarily intended to catch the eye of the reader, while those formed as independent clauses usually are genuine questions framing the topic of the study. The preferred question type in titles, *yes/no*, contrasts with that found for academic texts in general. Perhaps this is because *yes/no* questions lead readers to anticipate a relatively straightforward answer, and to consider it for themselves, while the *wh-* form favored in general academic writing leads to rather more complex formulations. This difference in preferred usage points out the separate status of titles; they appear to be a genre of their own, albeit a minor one.

The study deals with only eight disciplines, and the sample from each journal is relatively limited. In order to confirm the findings, a larger-scale investigation would be desirable. Additionally, it would be of interest to repeat the study with an updated (and enlarged) sample at a later time to gain diachronic data for tracking any changes in question usage in titles.

## References

- Anthony, L. 2001. Characteristic features of research article titles in computer science. *IEEE Transactions on Professional Communication* Vol. 44, No. 3. 187–194.
- Ball, R. (2009). Scholarly communication in transition: The use of question marks in the titles of scientific articles in medicine, life sciences and physics 1966–2005. *Scientometrics* Vol. 79, No. 3. 667–679.
- Berkenkotter, C., Huckin, T. N. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communities: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, NJ / Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., and Finegan, E. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex: Longman (Pearson Education Limited).
- Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* Vol. 57, No. 3. 195–203.
- Bordage, G. and W.C. McGaghie. 2001. Review criteria: Title, authors, and abstract. *Academic Medicine* Vol. 76, No. 9. 945–947.
- Dietz, G. 2001. The pragmatics of scientific titles formulated as questions. In: Kertész, A. (ed.), *Approaches to the Pragmatics of Scientific Discourse*. Frankfurt a.M.: Lang. 19–33.
- Gesuato, Sara. 2008. Encoding of information in titles: Academic practices across four genres in linguistics. In: Taylor, C. (ed.) *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning*, Trieste: Edizioni Università di Trieste. 127–157.
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hyland, K. 2002. What do they mean? questions in academic writing. *Text* Vol. 22, No. 4. 529–557.
- Mabe, M. and M. Amin. 2002. Dr Jekyll and Dr Hyde: author-reader asymmetries in scholarly publishing. *ASLIB Proceedings* Vol. 54, No. 3. 149–157.
- Nagano, R.L. 2007. Disciplinary differences: What a title can show. In: *Nyelvelmélet – Nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 152–160.
- Nagano, R.L. 2009. Lexical comparison of journal article titles in soft disciplines. *Porta Lingua 2009*. Debrecen: Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete. 111–117.
- Pułaczewska, H. 2009. ‘I bet they are going to read it’: reported direct speech in titles of research papers in linguistic pragmatics. *Lodz Papers in Pragmatics* Vol. 5, No. 2. 271–291.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.

- Soler, V. 2007. Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes* Vol. 26. 90–102.
- Tenopir, C., King, D.W., Spencer, J., Wu, L. 2009. Variations in article seeking and reading patterns of academics: What makes a difference? *Library and Information Science Research* Vol. 31. 139–148.
- Webber, P. 1994. The function of questions in different medical journal genres. *English for Specific Purposes* Vol. 13, No. 3. 257–268.

## Appendix. Source journals for title corpus

Discipline	Abbr.	No.	Journal
Botany	Bot	1	<i>The Plant Journal</i>
		2	<i>American Journal of Botany</i>
		3	<i>Planta</i>
		4	<i>Annals of Botany</i>
Fluids Engineering	Engg	1	<i>Journal of Fluid Mechanics</i>
		2	<i>Journal of Fluids Engineering</i>
		3	<i>Journal of Fluids and Structures</i>
		4	<i>Physics of Fluids</i>
Geology	Geo	1	<i>Geology</i>
		2	<i>Journal of Geology</i>
		3	<i>International Geology Review</i>
		4	<i>Journal of the Geological Society</i>
Medicine	Med	1	<i>BMJ</i>
		2	<i>Journal of the American Medical Association</i>
		3	<i>New England Journal of Medicine</i>
		4	<i>The Lancet</i>
Economics	Econ	1	<i>American Economic Review</i>
		2	<i>Quarterly Journal of Economics</i>
		3	<i>Review of Economic Studies</i>
		4	<i>European Economic Review</i>
Education	Edu	1	<i>American Educational Research Journal</i>
		2	<i>British Journal of Educational Studies</i>
		3	<i>Journal of Educational Research</i>
		4	<i>British Educational Research Journal</i>
History	Hist	1	<i>Past and Present</i>
		2	<i>Journal of Modern History</i>
		3	<i>History: The Journal of the Historical Association</i>
		4	<i>The Historical Journal</i>
Sociology	Soc	1	<i>American Sociological Review</i>
		2	<i>Social Forces</i>
		3	<i>American Journal of Sociology</i>
		4	<i>British Journal of Sociology</i>



# Korrektációs folyamatok gyermekek spontán beszédében

Neuberger Tilda

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

**Kivonat:** A spontán beszéd folyamatosságát megakasztó jelenségek a beszédtervezésben és a beszédkivitelezésben bekövetkező diszharmónia következményei. Az első megakadásjelenségek megjelenéséhez hasonlóan a hibadetektálás és az önkorrekciónak stratégiáinak kialakulása is az anyanyelv-elsajátítás időszakához köthető. A jelen kutatás óvodás és kisiskolás gyermekek spontán beszédbeli megakadásait, valamint a hibázások korrekcióit vizsgálja. A kapott adatokat összehasonlítjuk a szakirodalom felnőttekre vonatkozó eredményeivel. Megfigyeljük a hasonlóságokat és a különbségeket óvodások, iskolások és felnőttek között a korrektációs folyamatok tekintetében. Láthatjuk, hogy az életkor növekedésével párhuzamosan az önmonitorozás is fejlődik. A vizsgálat betekintést nyújt a tipikus fejlődésű gyermekek rejtett és felszíni önellenőrző mechanizmusába, s ezáltal olyan mintát ad, amely összehasonlítható lesz a különböző beszéd- és nyelvi zavart mutató gyermekek sajátosságaival.

## 1 Bevezetés

A spontán beszéd produkciója a közlés szándékától a kiejtésig tartó folyamat (Gósy 2005). Az átadásra szánt gondolatainkat a makrotervezés során rendezzük össze. Ez a tervezési szakasz jórészt képi, asszociatív formában zajlik. Ezt követi a mikrotervezés, amikor a gondolatokat nyelvi formába öntjük a grammatikai, a fonológiai és az artikulációs kódolás során. A folyamat végén megtörténik a kivitelezés, a kiejtés eredménye az az akusztikai jelsorozat, amelyet a hallgató dekódol (Levelt 1989). A (makro- és mikro)tervezés és a kivitelezés gyakran nagyon gyorsan, szinte egy időben zajlik, s ezért diszharmónia léphet fel a beszédprodukcióban. Ennek a zavarnak a következményei a spontán beszédet tartó megakadásjelenségek (bizonytalanságok és téves kivitelezések/hibák). A beszédtervezési folyamatok közvetlenül nem vizsgálhatók, de információkat kaphatunk a rejtetten működő folyamatokról a megakadásjelenségek elemzése révén, hiszen létrejöttükben azonos mechanizmusok játszanak szerepet, mint a hibátlan közlések esetében (Fromkin 1973).

A tervezési folyamat során önellenőrző, önmonitorozó folyamatok is zajlanak. Ezek lehetővé teszik, hogy a beszélő felismerje és kijavítsa a produkált megakadásokat. Az önkorrekción azonban nem minden esetben működik tökéletesen, a beszélő nem minden hibáját javítja. Ennek több oka is lehet: a beszélő vagy nem érzékeli, hogy a közlése hibás volt, vagy észreveszi ugyan a hibát, de nem tartja szükségesnek a javítást. Ennek köszönhetően bizonyos hibák javítatlanok maradnak. A megakadásjelenségek közül a téves kivitelezések (pl. grammatikai hiba, téves

szótalálás), a bizonytalanságok közül pedig egyes töltelékszók (pl. *izé*) javíthatók (Gyarmathy megj).

Az önmonitorozásnak két formáját különböztethetjük meg. A rejtett önmonitorozás a beszédtervezési folyamat során végbemenő kontrollt jelenti, a felszíni monitorozás pedig saját kiejtett közléseink ellenőrzése a hallás, illetve a beszédpercepció alapján (Hockett 1967; Gósy 2008a). A rejtett monitorozás Levelt (1989) szerint a még ki nem ejtett nyelvi jel ellenőrzése, ezzel szemben a felszíni monitorozás a már kiejtett nyelvi jelet ellenőrzi. A beszélő gyakran ellenőrzi „belső beszédét”, így rejtett hibajavításokat is végezhet, ezért hiba nem lesz hallható a felszínen. Bizonyos jelenségek azonban megjelenhetnek a rejtett javítások következményeiként (pl. néma szünetek, hezitálások).

A téves kivitelezések korrekciója az alábbi működések szerint zajlik: először megjelenik valamilyen (hallható) hiba a beszédben. Amikor a beszélő ezt felismeri, az artikuláció megszakad. Ezt követi egy néma szünet, esetleg hezitálással, töltelékszóval, nem nyelvi jellel (pl. torokköszörüléssel) kitöltött szakasz, amelyet szerkesztési szakasznak nevezünk, hiszen ekkor történik meg a hibajavítási stratégia kidolgozása. Végül a beszélő javítja a hibát, így feltárul az eredetileg közölni kívánt tartalom (Gósy 2008a).

A megakadásjelenségek javítási idejéből, illetve a szerkesztési szakaszok hossza alapján próbálták következtetni arra, hogy a beszélő a hibát a rejtett vagy a felszíni monitorozás révén vette észre és javította. Marslen-Wilson (1990) és több kísérlet is igazolta, hogy minden szónál létezik egy ún. felismerési pont, vagyis egy olyan szótöredék vagy -részlet, amelytől az adott szó hiba nélkül beazonosítható. Angol nyelvre vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a szavak kezdetétől számítva 200 ms az az időtartam, amelytől az adott szó felismerhető. Ebből következik, hogy ha 200 ms-nál rövidebb idő alatt detektálja és javítja a beszélő a hibát, az csakis a rejtett önmonitorozás eredménye lehet (Nooteboom 2005). Ezek az eredmények az angolra vonatkoznak, más képet kapunk, ha az agglutináló nyelveket vizsgáljuk. A hosszú, több toldalékos magyar szavak esetében ez a 200 ms valószínűleg kevésnek bizonyul a teljes szó pontos megértéséhez. Egy magyar anyanyelvűekkel végzett kísérlet azt mutatta ki, hogy a szavak kezdő hangjától számított 200 ms csak az esetek 50%-ában tette lehetővé, hogy a hallgatók azonosítsák a szavakat (Gósy et al. 2008). Ennek alapján kijelenthető, hogy a 200 ms-nél rövidebb lexémarészleteket a beszélő felszíni monitorozással nem tudja azonosítani, így javítani sem, tehát az ilyen korrekciók a rejtett monitorozás működését bizonyítják (Gyarmathy et al. 2008). Elemezhetjük a hiba detektálása és a hiba javítása között eltelt időtartamokat, vagyis a szerkesztési szakaszok hosszát is. Így megkülönböztethetünk rövid és hosszú javítási idejű megakadásokat. Az előbbi csoportba azok a hibák kerülnek, amelyeket a beszélő 200 ms alatt javít, az utóbbiba pedig azok, amelyeknél a szerkesztési szakasz 200 ms-nál hosszabb. A csoportosítás azon alapul, hogy a szerkesztési szakasz időszerkezete utal az önellenőrzés rejtett vagy felszíni voltára, de hogy mi az az időérték (idősáv), amely alapján biztosan el tudjuk határolni a két fajta monitorozást, még további kutatásokat igényel. A jelen tanulmányban a 200 ms-os határértéket vesszük figyelembe, és ez alapján elemezzük a szerkesztési szakaszokat.

A megakadásjelenségek első fellépése az anyanyelv-elsajátítás idejére tehető. Már óvodáskorú gyermekek beszédében is találkozhatunk bizonytalanságokkal és téves kivitelezésekkel, ezeket valószínűleg a (felnőttektől) kapott minta alapján sajátítják el. Ugyanúgy az önmonitorozó folyamatok kialakulása is erre a korra tehető, hiszen megfigyelhetjük, hogy már az óvodás gyermekek is korrigálják a spontán

beszédükben megjelenő hibáikat. Továbbá a gyermekek mint hallgatók mások beszédében is képesek korrigálni a hibákat (vö. Gósy 2009a).

A jelen kutatás óvodások és kisiskolások spontán beszédében elemzi a megakadásjelenségeket és azok korrekcióit. Célunk a gyermekek önmonitorozó mechanizmusának pontosabb megismerése, a felnőttekkel való azonosságok és a különbségek feltárása. Azokra a kérdésekre keressük a választ, hogy milyen mértékben működik az önkorrekció az anyanyelv-elsajátítás ezen szakaszaiban, valamint hogy milyen arányban javítják a gyermekek az egyes hibatípusokat. Mivel az önellenőrzés és a hibajavítás a tervezési szintek szerint működik, azt is kívánjuk vizsgálni, hogy mely szinteken a leghatékonyabb, és mely szinteken ütközik korlátokba. A szerkesztési szakaszok temporális elemzése alapján azt is megfigyeljük, hogy milyen összefüggések mutatkoznak a javítások időtartama és a megakadások típusai között. Hipotéziseink szerint, mivel a gyermekek nem annyira gyakorlottak a beszédprodukciónak során, mint a felnőttek, önellenőrző stratégiáik sem annyira fejlettek, de az életkor előrehaladtával mind inkább megközelítik majd a felnőtt mintát.

## 2 Kísérleti személyek, anyag és módszer

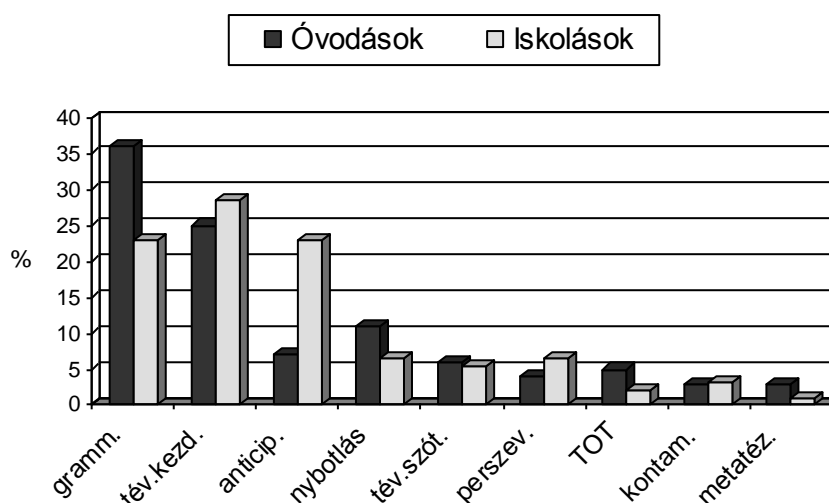
Kísérletünkben 30 tipikus fejlődésű (ép hallású, ép intellektusú) gyermek vett részt: 20 nagycsoportos (6–7 év közötti) óvodás és 10 harmadik osztályos (9–10 év közötti) általános iskolás. Spontán beszédet rögzítettünk tőlük, amelynek témája a gyermekek szabadidős tevékenysége volt. Az óvodásokat arról kérdeztük, hogy mivel szeretnek játszani otthon és az óvodában, a kisiskolások pedig az iskolaidő utáni elfoglaltságaikról beszéltek. A felvételeket megszokott környezetben, egy óvodai csoportszobában, illetőleg egy iskolai tanteremben digitális hangfelvevővel rögzítettük. A kísérletet minden gyermekkel egyénileg végeztük.

A teljes beszédanyag hossza 131 perc, ebből az óvodásoké 73, míg az iskolásoké 58 percet tesz ki. A gyermekek különböző ideig beszéltek, a legrövidebb spontánbeszéd-felvétel (ha kizárólag az adatközlők beszédidejét tekintjük, és nem számoljuk bele a kísérletvezető kérdéseit) körülbelül 3 perces volt (03:03 min:sec), a leghosszabb pedig majdnem 8 perces (07:55 min:sec). A hangfelvételeket a BEA adatbázis útmutatója alapján lejegyeztük (vö. Gósy 2008b; Neuberger 2009), majd kigyűjtöttük és kategorizáltuk a megjelent megakadásjelenségeket. A jelen kutatásban a hiba típusú megakadások, valamint azok korrekcióinak elemzését tűztük ki célul, ezért a bizonytalanságra utaló jelenségeket (pl. hezitálásokat, ismétléseket, nyújtásokat) itt nem vettük figyelembe. A temporális vizsgálatokat a Praat 5.1-es verziószámú szoftverrel (Boersma-Weenink 2009), a statisztikai elemzéseket pedig az SPSS 13.0-s programmal végeztük.

### 3 Eredmények

#### 3.1 A gyermekek megakadásjelenségei

A korpuszban összesen 248 hiba típusú megakadásjelenség fordult elő, az óvodások beszédében összesen 134 db, az iskolásokéban 114 db. A téves kivitelezések szinte mindegyik fajtájára találhattunk példát a grammatikai (morfológiai) hibától kezdve (pl. *étteremekbe [éttermekbe]* az egyszerű nyelvbtlásokig (pl. *bonyorult [bonyolult]*). Anyagunkban nem jelent meg freudi elszólás és malpropizmus (1. ábra).



1. ábra. A hiba típusú megakadásjelenségek megoszlása az óvodások és az iskolások beszédében (balról jobbra: grammatikai hiba, téves kezdés, anticipáció, egyszerű nyelvbtlás, téves szótlálás, perszeveráció, „nyelvem hegyén van” jelenség, kontamináció, metatézis)

Legnagyobb számban különféle grammatikai hibákat ejtettek a gyermekek; az óvodások téves kivitelezéseinek 36%-a valamilyen morfológiai vagy szintaktikai hiba volt, az iskolásoknál ez az arány 23%. Több csoportot is meghatározhatunk aszerint, hogy a hiba a grammatika mely területét érintette. A gyermekek tévesztettek a szám- és személybeli egyeztetés során (pl. *van többiek is*), az alanyi és tárgyias (vagy általános és határozott) ragozás során (pl. *szeretem ott lenni*), a múlt idő használatkor (pl. *elszaladott, vezetette*), illetve a többalakú szótövek toldalékolásakor (pl. *étteremekbe, pocokot*). Bizonyos esetekben a kötőhang is problémát okozott nekik, hol elhagyták (pl. *várt [várat]*), hol pedig feleslegesen alkalmazták (pl. *sinet [sint]*).

A második leggyakoribb hibatípus a téves kezdés volt (pl. *a fők nagyon nehéz megny [megnyomni] meghúzni*), amely az óvodásoknál 25%-ban, az iskolásoknál 29%-ban jelent meg.

A kisiskolások beszédében feltűnően sok anticipáció fordult elő (23%), ide azok a jelenségek sorolhatók, amikor a közlés egy későbbi eleme korábban jelenik meg a kiejtésben. Ennek oka az lehet, hogy a gyermekek nagy örömmel beszéltek a kísérletvezetővel, minél több élményüket szerették volna elmesélni minél rövidebb

idő alatt, és gondolatban már előbb jártak, mint kiejtésben. Az anticipálódott elem lehet egy hang, egy szótöredék, de akár egy teljes szó is (pl. *gurulja gurulnak rajta*; vagy: *hát né volt olyan hogy már négy napra*; vagy: *úgy öö az egyiket úgy hívják*). A sorrendiségi hibák közül mindkét életkori csoportban anticipációból találtuk a legtöbbet, majd perszeverációból kevesebbet, és végül metatézisből csak néhány darabot. Mindkét csoport összes megakadását tekintve ez a típus volt a legritkább.

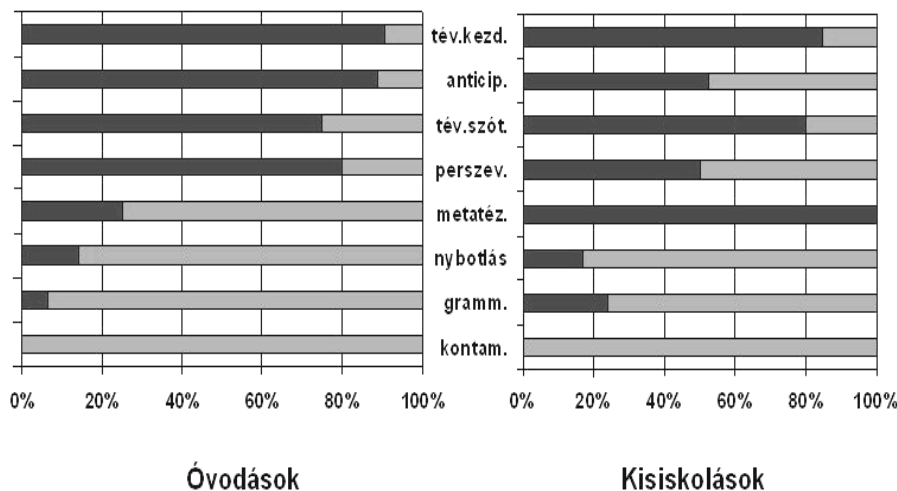
A metatézisek után az óvodás beszédében a kontaminációk, az iskolásoknál a „nyelvem hegyén van” jelenségek fordultak elő legkisebb arányban.

### 3.2 A gyermekek korrekciói

Az önellenőrző folyamatok gyermekeknél is működnek, ezért – a felnőttekhez hasonlóan – a téves kivitelezéseiket igyekeznek javítani, de bizonyos esetekben a hibák javíthatatlanok maradnak. Az összes hibát tekintve a korrekció aránya a gyermekeknél 51%-os volt, ami azt jelenti, hogy a gyermekek átlagosan a hibázások felét javították. Az óvodások önkorrekciója alacsonyabb mértékű volt, mint az iskolásoké: ők csupán 44%-ban korrigálták a hibáikat (átlagos eltérés: 18), míg az iskolások nagyobb mértékben, 58%-ban (átlagos eltérés: 13). A korrekció mértékében mutatkozó átlagos eltérés azt látatja, hogy az egyéni különbségek az óvodásoknál nagyobbak, míg az iskolásoknál kisebb mértékűek. Eredményeink többé-kevésbé illeszkednek a felnőttek korrekciójára vonatkozó adatok sorába, vagyis nem találtunk jelentős különbségeket a javítás mértékében gyermekek és felnőttek között. Azt azonban megfigyelhetjük, hogy a korrekciók mértéke óvodáskortól kisiskoláskorra megnő.

Érdeemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy milyen egyéni különbségek mutatkoznak a gyermekek között. Azt találtuk, hogy az egyes gyermekek különböző arányban korrigálták a beszédükben megjelenő hibákat. Volt olyan gyermek, aki a rögzített spontán beszédében mindössze egyetlen hibát produkált, és azt ebben az esetben nem javította (tehát az anyagában a korrekció aránya 0%-os), és volt olyan is, aki (a jelen korpuszban soknak számító) 14 db téves kivitelezéséből 11-et is korrigált (79%-os).

Elemeltük, hogy mely hibatípusok esetében történt meg leggyakrabban a javítás, és melyek maradtak sokszor javíthatatlanok (2. ábra). Az összes adatközlő eredményét tekintve a téves kezdéseket vették észre és javították legnagyobb számban: a megjelent téves kezdések 87,6%-át korrekció követte. Az óvodások 90,6%-át, a kisiskolások 84,6%-át javították tévesen indított szavaiknak. Felnőttek korrekcióit vizsgálva is azt találták, hogy a beszélők által javított összes megakadásjelenség mintegy felét a téves kezdések adják, vagyis ezt a hibatípust javítják a legnagyobb mértékben a többi típushoz képest (Gyarmathy megj.)



2. ábra. A korrekció aránya hibatípusonként

A téves szótalálások a mentális lexikonból való hibás aktiválások. A téves kezdésekkel szembeállítva ezekben az esetekben a kiejtett elem nemcsak egy szótörredék, hanem egy teljes lexéma, amely megjelenhet fonetikai és/vagy szemantikai hasonlóság miatt. Német és holland kutatásokból azt mutatták ki, hogy a beszélő az értelmetlen hangsorokat nagyobb mértékben javítja, mint az értelmes, de a szándéknak nem megfelelő szavakat, például a téves szótalálásokat (Nooteboom 2005). Meringerék megakadáskorpuszának egy részét elemezték a korrekció szempontjából, és azt találták, hogy a lexikai hibák 62%-át javították a beszélők (Nooteboom 1980). Magyar, hallás alapú korpuszban a téves szótalálások 53%-os, rögzített korpuszban több mint 73%-os javítási arányát fedezhetjük fel (Gósy 2008b). 15 magyar felnőtt spontán beszédének elemzése is hasonló értéket mutat: a téves szótalálásokat 76%-ban javították (Gósy 2009a). A jelen kísérletben részt vevő gyermekek a téves szótalálások 77,5%-át korrigálták: az óvodások 75%-át, az iskolások 80%-át, ami azt mutatja, hogy a gyermekek kissé magasabb arányban javítják a téves szótalálásaikat, mint a felnőttek. Ez az eredmény megegyezik Gósy (2009a) eredményeivel, miszerint a gyermekek nagyobb mértékben korrigálják a tévesen aktivált szavakat, mint a felnőttek. Ennek magyarázata a következő lehet: „A felnőtt beszélő jobban bízik abban, hogy a hallgató bizonyos tévesztések ellenére képes megfelelően dekódolni az elhangzottakat” (Gósy 2009a: 145). Az elhangzott téves szótalálásokat tartalmazó közléseket minden életkorban nehéz javítani hallgatóként; a gyermekeknek a felnőtt nyelvi közléseket még nehezebb, hiszen nemcsak a megakadás ténye, hanem az adott szó jelentésének ismerete is akadályozhatja őket (vö. Gósy 2009b, Bóna et al. 2007). Feltehetőleg azért, mert az adott elem (aktuálisan) nem áll rendelkezésre a mentális lexikonban. A beszélők ezért is tartják fontosnak azok javítását, hiszen az a céljuk, hogy közléseiket a hallgatók minél pontosabban megértsék.

Az anticipációs hibák detektálása és korrigálása sem okozott különösebb gondot a gyermekeknek, a teljes korpuszban ezeket a jelenségeket 70,6%-ban javították: az óvodások 88,8%-osan, az iskolások pedig 52,4%-osan. A perszeverációkat

összességében 65%-ban javították (óvodások: 80%, iskolások: 50%). Az anyagunkban előforduló metatézisek kis száma miatt ennek a típusnak az elemzésekor a százalékos arány bemutatása félrevezető lehet; az iskolások 100%-os eredményét az magyarázza, hogy anyagukban egyetlen metatézis jelent meg, és azt ebben a kísérletben éppen javította a beszélő. Ebből azonban még nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a metatézisek könnyen detektálható és korrigálható típusnak számítanak. Mindazonáltal Gósy (2009b) kísérletében – ahol óvodás gyermekeknek egy-egy megakadásjelenség elhangzását követően meg kellett mondaniuk, hogy a közlés milyen hibát tartalmazott, illetőleg javítaniuk kellett azt – a hallott metatéziseket ismerték fel és javították a legnagyobb mértékben (72%-ban) az összes típushoz képest. Ugyanezt a feladatot kapták harmadik osztályos általános iskolások is, ők a metatézisek mintegy 80%-át tudták korrigálni (Bóna et al. 2007).

Az anticipációkat, a perszeverációkat és a metatéziseket a sorrendiségi hibák csoportjába sorolva, együttesen is megvizsgáltuk. Eredményeink szerint a gyermekek a sorrendiségi hibákat 62,9%-ban javítják. A nagycsoportosok adatai 72,2%-os, a harmadik osztályosoké pedig 53,6%-os korrekciót mutatnak. Az iskolások ezen eredményei hasonlóságot mutatnak a felnőttek eredményeivel: Gósy (2009a) szerint a kísérletben részt vevő felnőttek saját sorrendiségi hibáikat 48,5%-ban javították.

Az egyszerű nyelvbotlások megjelenhetnek csere, kiesés vagy betoldás formában. Kísérletünk adatközlői az egyszerű nyelvbotlások 15,5%-át javították: az óvodások és az iskolások is hasonló mértékben (14%, illetve 17%). Ez talán azzal magyarázható, hogy a beszélő feltételezi, hogy a hallgató ezeket az egyszerű nyelvbotlásokat könnyen tudja korrigálni, ezért neki nem szükséges azt megtenni. A bizonyíték arra, hogy a hallgató könnyen tudja korrigálni ezeket a hibákat, több kísérletben is fellelhető. Ötéves gyermekek az egyszerű nyelvbotlásokat tartalmazó közléseket 50%-osan, általános iskolások több mint 80%-osan állították helyre (Gósy 2009b, Bóna et al. 2007). Felnőttek esetében ez az arány 99%-os, vagyis csaknem tökéletesen felismerhetők az egyszerű nyelvbotlásokat tartalmazó közlések (Gósy és Bóna 2006).

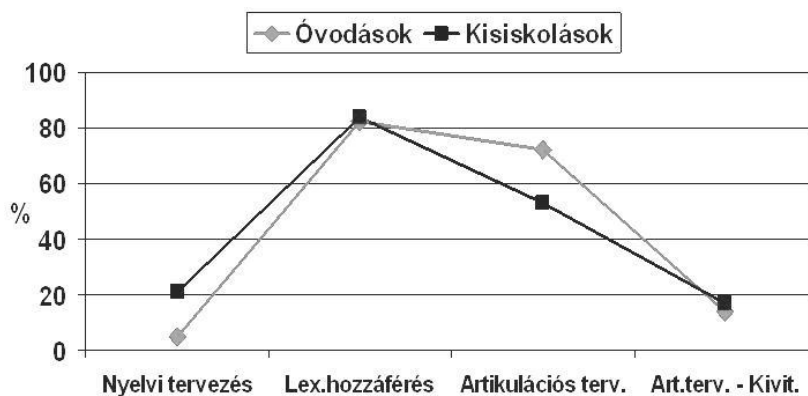
A korpuszban megjelent kontaminációk egyikét sem javították a gyermekek. Kontaminációnak tekinthetjük az alábbi jelenségeket: (egy óvodás kislány beszédéből) *elvettem feleségül* (elvett × hozzámementem feleségül), *össze kell mindenfélét szerezni* (összeszedni × megszerezni), *ha a sertésinfluenza nem javul* (ha a sertésinfluenza nem szorul vissza × ha a helyzet nem javul) stb. A felsorolt példák a szerkezetek vegyülését mutatják. Lexikai (vagyis szavak szintjén megjelenő) kontaminációt nem produkáltak a gyermekek. Abban a kísérletben, amelyben óvodás gyermekeknek korrigálni kellett az elhangzó megakadásjelenségeket (Gósy 2009b), a lexikai kontaminációk felismerése nem volt nagyon sikeres (36%), még kevésbé a szerkezeti kontaminációké (12%). Az általános iskolásoknak is ezt a hibátípust volt a legnehezebb javítani (Bóna et al. 2007). Ez arra enged következtetni, hogy a kontaminációk észrevétele és javítása az önmonitorozás révén igencsak nehéznek számít.

A jelen kutatásban a téves kivitelezéseken belül legnagyobb számban grammatikai hibákat aktiváltak a gyermekek. Ennek ellenére ezeknek a hibázásoknak a korrekciója alacsony értékeket mutat. A hatévesek 6,5%-ban, míg a kilencévesek már nagyobb arányban, 24%-ban javították grammatikai hibáikat. Ezek az eredmények az anyanyelv-elsajátítás két adott szakaszának jellegzetességeit mutatják. Az óvodáskorban megjelenő nagy számú grammatikai hibázások (és javításuk hiánya) arra utalnak, hogy a gyermekek még nem vették birtokba teljes mértékben a nyelvtant, szabályalkalmazási hiányosságai vannak. Nyelvhasználati

bizonytalanságukat az is mutatja, hogy a grammatikai tévesztéseket az elhangzó közlésekben sem tudják minden esetben felismerni és korrigálni, csupán 28%-osan (Gósy 2009b). Az intézményes oktatásban eltöltött 2,5 év, az anyanyelvvvel való tudatos ismerkedés megerősíti a gyermekek nyelvi kompetenciáját, fejleszti grammatikai ismereteiket, ezáltal beszédükben is jobban törekednek a helyes grammatikai formák alkalmazására, illetve ha tévesztenek, nagyobb mértékben korrigálnak, mint óvodáskorban.

### 3.3 Az önkorrekción működése a beszédtervezés szintjei szerint

A különböző típusú megakadásjelenségek arról tanúskodnak, hogy a beszédtervezési folyamat mely szintjén lépett fel diszharmonia (Gósy 2002). Az önmonitorozás is a közlési szándéktól a beszédtervezési mechanizmus egyes szintjeinek megfelelően halad a kiejtés felé. Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy az önmonitorozás mely szinteken milyen hatékonysággal működik a gyermekeknél (3. ábra).



3. ábra. A korrekció mértéke az egyes tervezési szinteken

Fogalmi szinthez köthető hibák (freudi elszólás, malapropizmus) nem jelentek meg a gyermekeknél. A nyelvi tervezés zavara grammatikai összehangolatlanságokat okoz a beszédben. Mivel a nyelvi tervezéshez köthető grammatikai hibák és kontaminációk igen nagy számát nem javították a gyermekek, kijelenthetjük, hogy a monitorozás ezen a szinten – a kiforratlan szabályhasználat miatt és a nyelvhasználati bizonytalanságokból fakadóan – korlátolt. Kisiskolás korra már a helyes nyelvi formák megszilárdulnak a beszédben, így a gyermekek már biztosabban javítják grammatikai hibázaikat.

A lexikális hozzáférés folyamatában, vagyis a mentális lexikon aktiválása során fellépő zavarok a téves szótalálásokban és a „nyelvem hegyén van” (TOT) jelenségekben nyilvánulnak meg. Ezen a szinten a leghatékonyabb az önmonitorozás a gyermekeknél, és ebben nincs különbség életkor szerint.

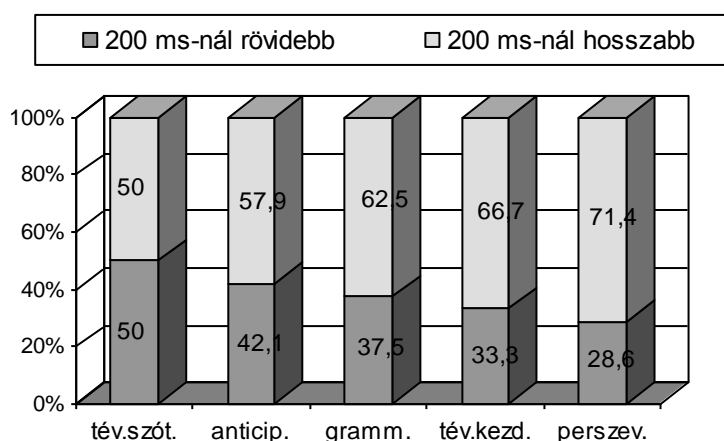
Az artikulációs tervezésben fellépő diszharmonia miatt jelenhetnek meg a különféle sorrendiségi hibák. Anyagunkban ezeket a típusú megakadásokat közepes mértékben javították a gyermekek. Ebben az esetben a kisiskolások monitorozása kisebb mértékű, mint az óvodásoké.



Az artikulációs tervezés és a kivitelezés összehangolatlanságából adódnak az egyszerű nyelvbotlások. Ezek ugyan kis számban jelentek meg a korpuszunkban, de az adatokból az látszik, hogy a javításukra nem szentelnek nagy figyelmet a gyermekek, vagyis a hibadetektálás és a korrekció ezen a szinten gyengén működik.

### 3.4 A javítások temporális elemzése

A korigált hibák elemzésekor megfigyelhetjük, hogy a beszélő milyen gyorsan javít, vagyis mennyi idő telik el a hiba detektálása és a javítás megkezdése között, tehát elemezhető a szerkesztési szakasz hossza. Azt, hogy a beszélő mikor ismeri fel a hibázást, az artikuláció megszakadása mutatja. A szakirodalmi adatok szerint: ha 200 ms-nál rövidebb a szerkesztési szakasz, a hiba detektálása és korrekciója a rejtett önmonitorozás eredményeként ment végbe. A jelen kísérletben részt vevő gyermekek által produkált és korigált hibákat tekintve 36,6%-nál 200 ms-nál rövidebb szerkesztési szakaszt találtunk. Ez azt jelenti, hogy az összes javított hiba több mint harmadánál a rejtett önmonitorozás során vették észre és javították a hibát. Az összes többi esetben (63,4%-nál) a szerkesztési szakasz hosszabb volt, mint 200 ms. A leghosszabb szerkesztési szakasz egy téves szókezdés után jelent meg, ez 2324 ms-os volt, míg a legrövidebb 0 ms, vagyis az artikuláció gyakorlatilag nem szakadt meg, a gyermek azonnal javított (egy téves szótalálás után).

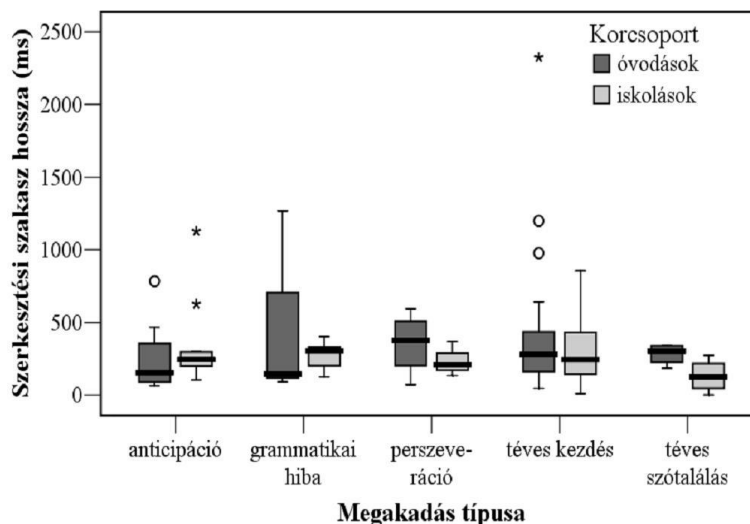


4. ábra. A leggyakoribb javított hibák a szerkesztési szakasz hossza szerint

Megvizsgáltuk a 200 ms-nál rövidebb és a 200 ms-nál hosszabb szerkesztési szakaszokat a megakadások típusai szerint, mert kíváncsiak voltunk arra, hogy mely típusokat ismernek fel többnyire rejtetten, illetve melyeket a felszíni monitorozás révén (4. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a téves szótalálások felét a rejtett, a másik felét pedig a felszíni monitorozás révén vették észre és javították a gyermekek. Az összes többi típusnál a szerkesztési szakaszok többsége hosszabb volt, mint 200 ms. Elmondható az, hogy a produkált anticipációk 42%-ának, a grammatikai hibák 37%-ának, a téves kezdések 33%-ának, valamint a perszeverációk 28%-ának felismerése a rejtett mechanizmus eredménye.

Ha átlagértékeket nézünk, a legtöbb időt a grammatikai hibák javítására szánták a gyermekek (átlag: 387 ms), leggyorsabban pedig a téves szótalálásokat javították (olykor 0 ms-os szerkesztési szakasszal, átlag: 207 ms). A téves kezdések utáni szerkesztési szakaszok átlagos hossza 346 ms, az anticipációk után 297 ms, a perszeverációk esetében 296 ms. Az óvodások minden hibatípus után átlagosan hosszabb ideig tervezték a javítás stratégiáit, kivéve az anticipációknál, amelyekből az iskolások egyrészt többet produkáltak, másrészt több idő felhasználásával javították azokat. Az óvodásoknak a grammatikai jelenségek jelentették a legnagyobb problémát: grammatikai hibából produkáltak a legtöbbet, ezt javították a legkevésbé (a kontaminációk mellett), és ha javították őket, ennél a típusnál voltak a leghosszabbak a szerkesztési szakaszok a többi hibához viszonyítva.

Az 5. ábrán az egyes megakadástípusok utáni szerkesztési szakasz hosszát láthatjuk.



5. ábra. A szerkesztési szakaszok időtartama (medián és szóródás)

A téves kezdéseket az óvodások és az iskolások is hasonló mértékű időtartam felhasználásával javították, a szóródás is közel azonos mértékű. A grammatikai hibák utáni szerkesztési szakaszok hossza nagy változatosságot mutat az óvodásoknál, itt a legnagyobb a szóródás. Ez az óvodások közötti nagy egyéni különbségekből adódik. Az iskolások egyénileg hasonló időtartamokkal javították a hibákat, tehát e tekintetben (is) kisebbek az egyéni különbségek, mint az óvodás gyermekeknél. Ez lehet a közös nevelési-oktatási háttér (iskolában közösen eltöltött idő) hatása.

#### 4 Következtetések

Láthattuk, hogy az önmonitorozás a gyermekek beszéde során is működik, méghozzá a felnőttekhez hasonló mértékben. A gyermekek a produkált hibáknak körülbelül a felét javítják, ahogyan azt a korábbi felnőttekre vonatkozó adatok is bemutatták.

Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük az önmonitorozás sajátosságait gyermekkorban. Az eredmények azt mutatták, hogy a lexikális hozzáférés szintjén működik a leghatékonyabban az önkorrekción: a gyermekek az ehhez a szinthez köthető hibák nagy részét javítják (83%). A tévesen aktivált lexémák (akár töredékek, akár teljes szavak) értelmi zavart okoznak a hallgatónak, ezért a gyermekek ezt elkerülendő igyekeznek javítani azokat. Valószínűleg az értelmes szavaknak kitüntetett szerepük van a gyermekkori önellenőrzési mechanizmusban. Ezzel szemben a nyelvi tervezés során a helyes morfológiai-szintaktikai szerkezetekkel gondjaik adódnak. Beszédüket több grammatikai hiba jellemzi, mint a felnőttek beszédét, és ennek a hibatípusnak a korrekciója gyenge eredményeket mutat. Minden bizonnyal az óvodások beszédében a helyes grammatikai szerkezetek még nem szilárdultak meg. Az óvodáskorban igen gyakori grammatikai hibázások kisiskolás korra visszaszorulnak, javításukra jobban odafigyelnek a gyermekek (6%-ról 24%-ra nő a korrekciójuk aránya). Ez valószínűleg a nyelvi tudatosság magasabb szintjével függ össze, ami az iskolai oktatásnak (is) köszönhető.

A javítások előtti szerkesztési szakaszok elemzése kimutatta, hogy a részt vevő gyermekek a vizsgált hibák harmadát a rejtett önmonitorozás során észreveszik. Ez az eredmény megegyezik a felnőttek eredményeivel (Gyarmathy et al. 2008). A leghosszabb szerkesztési idő átlagban a grammatikai hibák, a legrövidebb pedig a téves szótalálások javításánál jelent meg. Ez is azt mutatja, hogy a nyelvtan alkalmazása a gyermekekénél több bizonytalansággal jár együtt. A gyermekekénél a szerkesztési szakasz általában hosszabb, mint a felnőtteknél, vagyis még több időre van szükségük a korrekcióhoz. Az óvodások szerkesztési szakaszai még hosszabbak, mint az iskolásoké, amiből arra következtethetünk, hogy az életkor előrehaladtával egyre gyakorlottabbá válik a beszélő a hibák javításának tekintetében.

Összegezve elmondható, hogy az önkorrekción sajátosságok egyre inkább a felnőttekéhez hasonlóan alakulnak. A különböző életkorú gyermekekkel végzett vizsgálatok az anyanyelv-elsajátítás egy adott szakaszának jellegzetességeit szemléltetik. Ezekről a szakaszokról érdemes információkat szereznünk, így megtudhatjuk, miként fejlődnek az önellenőrzési folyamatok. További kutatásokra serkent az a kérdés is, hogy milyen különbségek mutatkoznak saját hibáink és a mások által produkált (felismert) hibáink a korrekciójában, valamint a tipikus fejlődésű és a beszéd- és nyelvi zavart mutató gyermekek önmonitorozása között.

## Irodalom

- Boersma, P., Weenink D. 2009. *Praat: doing phonetics by computer (Version: 5.1.07)* [Computer program]. <http://www.praat.org>
- Bóna, J., Gósy, M., Markó, A. 2007. Megakadásjelenségek korrekciója a beszédmegértésben. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 7. évf. 1-2. szám. 17–39.
- Fromkin, V. A. 1973. The non-anomalous nature of anomalous utterances. In: Fromkin, V. A. (szerk.) *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton. 215–242.
- Gósy, M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. évf. 2. szám. 192–204.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M., Bóna, J. 2006. A megakadásjelenségek javítása a beszédmegértésben. *Magyar Nyelvőr* 130. évf. 1. szám. 33–49.

- Gósy, M. 2008a. Önellenőrzési folyamatok a beszédben. *Magyar Nyelv* 104. évf. 4. szám. 402–426.
- Gósy, M. 2008b. Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. *Beszédkutatás 2008*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 194–207.
- Gósy, M., Gyarmathy, D., Horváth, V. 2008. Szófelismerés a spontán beszédben. (Megjelenés alatt)
- Gósy, M. 2009a. Megakadásjelenségek korrekciója óvodáskorban. In: Szijj I. (szerk.) *Philologiae Amor: Tanulmányok, esszék és egyéb írások Pál Ferenc tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 173–182.
- Gósy, M. 2009b. Önjavítási stratégiák a beszédben gyerekeknél és felnőtteknél. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *Quo vadis philologia temporum nostrorum? – Korunk civilizációjának nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 141–150.
- Gyarmathy, D. (megj.) A beszédellenőrzés működése alkoholos állapotban. (Megjelenés alatt)
- Gyarmathy, D., Gósy, M., Horváth, V. 2008. A rejtett és a felszíni önmonitorozás temporális jellemzői. In: Keszler B., Tátrai Sz. (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 46–55.
- Hockett, C. F. 1967. Where the tongue slip, there slip I. In: Fromkin V. A. (ed.) *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton. 93–120.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book.
- Marslen-Wilson, W. 1990. Activation, competition and frequency in lexical access. In: Altmann G. T. M. (ed.) *Cognitive models of speech processing*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 148–172.
- Neuberger, T. 2009. A spontán beszéd lejegyzése – a BEA adatbázis tapasztalatai alapján. *Beszédkutatás 2009*. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. 182–195.
- Nooteboom, S. 1980. Speaking and unspeaking: Detecting and correction of phonological and lexical errors in spontaneous speech. In: Fromkin, V. A. (szerk.) *Errors in linguistics performance: Slips of the tongue, ear, pen and hand*. New York: Academic Press. 87–102.
- Nooteboom, S. 2005. Lexical bias revisited: Detecting, rejecting and repairing speech errors in inner speech. *Speech Communication* 47: 43–58.

# Az idegen szavak megítélése budapesti főiskolások egy csoportjában

Selmeccziné Lois Márta

PPKE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
loismarta@yahoo.com

**Kivonat:** Dolgozatomban az idegen szavakkal kapcsolatos tudatosult értékítéleteket, sztereotípiákat két módszer alkalmazásával mutatom be. Kérdőíves próbavizsgálatomban budapesti főiskolások idegen szavakat minősítettek jelentés, használat, gyakoriság és helyesség szerint, majd az azt követő interjúban bővebben is kifejtették, mi alapján tartanak egy szót idegennek, mit gondolnak a használatáról, mi a jelentése az egyes szavaknak, ill. mi a különbség az idegen szavak és magyar megfelelőik között. Az eredmények bemutatása során arra keresem a választ, hogy mi mozgatja az egyes idegen eredetű neologizmusok magas presztízserké és ezzel szemben az idegen szavakkal kapcsolatos ellenérzés ideológiai dinamikáját.

Munkámban olyan korábbi kutatásokra támaszkodom, melyek a hétköznapi beszélők körében élő nyelvi ideológiák feltárására (pl. Domonkosi 2007), illetve az idegen szavak különböző rétegeinek vizsgálatára (pl. Lanstyák et al. 1998) vonatkoznak. A nyelvi purizmus ideológiájáról ugyanis viszonylag sokat tudunk, de a magyar nyelvközösségben élő egyéb nyelvi ideológiák átfogó feltárása még várat magára (Lanstyák 2009).

## 1 Bevezetés

Dolgozatomban annak az attitűdvizsgálatnak az eddigi eredményeit mutatom be, melyet 2009 decemberében végeztem. Elindult ugyanis szókészletünk újabb elemeinek gyűjtése, elemzése (Kiss és Pusztai 1999, Mínya 2003, 2007), ahol fontos csoportként szerepelnek az idegen eredetű szavak, és mindig szerepet kapnak az idegen szavakkal kapcsolatos vélekedések a nyelv művelés körüli vitákban is (Balázs 2005, Mínya 2005), a beszélői attitűdöket azonban kevésbé ismerjük.

### 1.1 Idegen szavakkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok, nyelvideológiai elemzések

Napjainkban több megközelítésből olvashatunk az idegen szavakról. A globalizációs hatások megértése, a globalizáció és a nyelvi változások összefüggése fontos területe lett a nyelvészeti kutatásoknak (pl. Blommaert 2003, Seargeant 2005, Bucholtz és Hall 2008; a különböző megközelítésekről magyarul: Sándor 2001). Külön kutatási irány annak bemutatása, hogy az angol nyelv milyen új területeken jut fontos szerephez. Az angol nyelvű elemek megjelenése nem angol nyelvű reklámokban igencsak kutatott terület (vö. Martin 2002). Az angolnak a politikai és az üzleti nyelvre, illetve a fiatalok nyelvhasználatára tett hatását is többen elemzik (pl. Hilgendorf 2007, Sharp 2007). Mások azt vizsgálják, hogy egyes nyelvközösségekben

milyen attitűdök tapadnak a foglalkozások angol elnevezéseire (pl. Krewerth et al. 2004, Meurs et al. 2007).

Ezek a kutatások gyakran tartalmaznak nyelvvideológiai (rész)elemzéseket. Nyelvi ideológiának azokat a gondolatokat, gondolatrendszereket nevezem, amelyek „a nyelvi rendszerrel, a nyelvhasználattal, a nyelvi közösségek helyzetével, a nyelvek egymáshoz való viszonyával stb. kapcsolatos tények magyarázatára és igazolására szolgálnak” (Lanstyák 2009: 28). A nyelvvideológiai kutatások mindenekelőtt arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyelvi ideológiák igen összetettek, és a látszólag egységes ítéletek mögött is különböző ideológiák versenghetnek. Például a nem angol nyelvű reklámokban előforduló angol elemek elemzéséből tudjuk, hogy az angol szavak használata ugyan legtöbbször a korszerűség, a modernség és a fiatalosság üzenetét hordozza (pl. Lee 2006), de ugyanígy negatív asszociációkat is ébreszthet (vö. Martin 2002). A nyelvi kölcsönzés sem feltétlenül azt jelöli, hogy az átvevő nyelv beszélői tisztelik az átadó nyelvet, hisz a kölcsönzés mögött éppen megvetés is állhat (Hill kutatását idézi Woolard és Schieffelin 1994: 62). Fontos lehet az explicit és implicit ideológiák megkülönböztetése, összevetése is (vö. Tsitsipis 2003, idézi Bodó 2004: 51).

Szorosabban vett előzmények a témában a – nagy hagyományokra visszatekintő – purista szemléletű írások, illetve az ezekhez kapcsolódó munkák. Magyarországon, Németországban, Franciaországban, Japánban a purizmus központi kérdése az idegen szavakkal szembeni, időről időre megélénkülő küzdelem, de az angol kultúrában is létezik az idegen szavakkal szembeni purista attitűd (Cseresnyési 2004: 114–119, továbbá újabban pl. Spitzmüller 2007, cseh purizmusról pl. Dickins 2007, a magyar purista hagyományról pl. Maitz 2006). Egyre több kutatás szentel figyelmet annak a ténynek, hogy a purizmussal vitatkozókat is nyelvi ideológiák befolyásolják, és az idegen szavakkal kapcsolatos különböző vélekedéseket is több ideológia alakíthatja (vö. Lanstyák 2009, aki munkájában a konzervativizmust, a nacionalizmust, a purizmust, a vernakularizmust, az internacionalizmust, a standardizmust, a homogenizmust és a pluralizmust mutatja be, illetve ezeket nevezi meg a magyar nyelvközösségben legfontosabb szerepet játszó nyelvvideológiaiakként). A témát övező – a tudományos és laikus közéletben is megjelenő (lásd Kis Tamás gyűjtése (Kis 2006–2010)) – heves viták ellenére a magyar nyelvközösségben az idegen szavakkal kapcsolatos nyelvi attitűdök átfogó, szisztematikus vizsgálata még várat magára. Sólyom (2009) attitűdvizsgálata, illetve a szlovákiai magyar közösségekben végzett attitűdvizsgálatok (Lanstyák et al. 1998, Lanstyák 2007a) azonban fontos előzményeknek tekinthetők.

Sólyom (2009) neologizmusokkal – köztük idegen szavakkal – kapcsolatos nyelvi attitűdöket vizsgált kutatásában. Azt tapasztalta, hogy ugyan korcsoportonként különböznek az idegen szavakhoz kötődő attitűdök, (pl. az idegen szavak terjedését az általános iskolások nagyobb mértékben tartják szükségesnek, mint a felnőttek), a többség szerint az idegen eredetű szavakat csak mértékkel lehet használni, és a felnőttek csoportjában az idegen szavak terjedését ugyanennyien aggasztónak is találták.

Lanstyák és munkatársai a szlovákiai magyar nyelvközösségben az idegen szavak nagyfokú elutasítását tapasztalták (Lanstyák et al. 1998), illetve egy későbbi vizsgálatban azt az eredményt kapták, hogy míg az iskolázott beszélők részéről igen erős a határon túli közösségekben használt államnyelvi kölcsön- és vendégszavak, szókapcsolatok megőrzése (és a magyarországi beszélők, illetve a határon túli

beszélők is negatívan viszonyulnak hozzájuk), addig a közmagyar idegenszó-használatot a beszélők jóval enyhébben ítélik meg (Lanstyák 2007a).

Domonkosi (2007) is érintette az idegen szavak kérdését, amikor bemutatta, hogy a nyelvhasználattal kapcsolatos tudatosult értékítéletek gyakran a helyes-helytelen oppozíciójában jelennek meg. Adatközlői ugyanis a helytelen nyelvhasználatot gyakran az idegen szavak használatával, vagy az idegen szavak túlzott használatával jellemezték, és a vélemények alapján az az általános érvényű megállapítás is kirajzolódott, hogy a nyelvhasználók a magyar eredetű kifejezéseket jobbnak, helyesebbnek tartják, mint a más nyelvekből átvett változatokat. Lanstyák bővebben is elemzi az idegen szavakhoz kapcsolódó „nyelvi mítoszokat” (Lanstyák 2007b, 2007c).

Végezetül, az idegen szavakról számos ítélet „rejtőzik” a tudományos és ismeretterjesztő írásokban, és ezekben is az idegen szavakkal szembeni ellenérzés tettenérése és leírása dominál (pl. Kovalovszky és Grétsy 1980, Cseresnyési 2004, É. Kiss 2004, Huszár 2006). A további attitűdvizsgálatokon és nyelvvideológiai elemzéseken túl ezek elemzése is hozzájárulhatna ahhoz, hogy pontosabban megismerjük, mi mozgatja az egyes neologizmusok (pl. az újabb foglalkozásnevek) feltételezhetően magas presztízsértéke és ezzel szemben az idegen szavakkal kapcsolatos ellenérzés ideológiai dinamikáját.

Dolgozatomban részletesen nem tudok kitérni az „idegen szó”, „idegen eredetű szó”, „kölcsonszó”, stb. terminológiai problémáira, meghatározásának nehézségeire (vö. Lanstyák 2006), és a nyelvművelés sajátos „főlöszleges idegen szó” kifejezésének értelmezhetetlenségére (vö. Domonkosi 2007b). Azt azonban fontos meghatározni, hogy *idegen szónak* tekintem a Benkő (1967–84), Bakos (1986), Grétsy és Kemény (2005) szótárakban a szerint jelzett szavakat, valamint a *friss kölcsönzések* (vagyis az említett szótárakban nem szereplő szavak) közül azokat, melyek idegen eredete nem kétséges (pl. *ráflesselek*, *partyface*). Az elemzés szintjén tehát eredet szerint határozom meg az idegen szavakat. Fontos lehet később az *idegen szó* terminusnak azonban a nyelvhasználói oldalról való pontos meghatározása, leírása, hiszen a szótárak is gyakran erre hivatkoznak – ti. „idegen a szó, ha a magyar anyanyelvűek nagy többsége annak érzi” (Tótfalusi 2004: 7) –, de ennek kritériumait egyelőre nem ismerjük, illetve empirikus adataink sincsenek rá; kutatásom célja éppen ezeknek az „érzéseknek” a megismerése.

## 2 A kutatás kérdései, módszere

### 2.1 Hipotézisek

A szakirodalom alapján azt feltételeztem, hogy az idegen szavak használatát az adatközlőim többsége nem fogja helyesnek tartani, s hogy ez az elutasító magatartás majd abban is megjelenik, hogy az adatközlők gyakoribbnak tartják az idegen szavak használatát környezetükben, mint saját nyelvhasználatukban.

Hipotézisem szerint azonban az idegen szavakkal szembeni elutasítás mellett a befogadásra való hajlandóság is meg fog mutatkozni, vagyis egymással küzdő nyelvvideológiák rajzolódnak majd ki.

## 2.2 Az adatközlők

A Budapesti Kommunikációs Főiskola 61 hallgatója töltötte ki a kérdőívet, majd 10 diákkal interjút is készítettem, melyről hangfelvétel készült. A diákok átlagéletkora 20,5 év volt. Kutatásomban nem végeztem statisztikai vizsgálatot, ezért egyéb adatokra (nem, lakhely, nyelvtudás) nem térek ki, ez későbbi elemzés tárgyául szolgálhat. Azt azonban fontosnak tartom megjegyezni, hogy az adatközlők nagyon együttműködőek voltak, elhanyagolható adathiánnyal dolgoztam. Ezenkívül az interjúkban megmutatkozott, hogy a hallgatók nem teszthelyzetnek, hanem inkább informális beszélgetésnek tartották az adatfelvételt, ami megmutatkozott a tegezésben és fesztelen nyelvhasználatukban.

## 2.3 A kérdőív

A kérdőív öt feladatot tartalmazott (lásd Függelék). Az adatközlők húsz idegen szót értékelték (1) ismertség szerint ('ismerem', 'nem ismerem'), továbbá aszerint, (2) hogy idegenségét milyen fokúnak tartják ('beilleszkedett nyelvünkbe', 'elindult a beilleszkedés útján', 'teljesen idegennek tekinthető'), (3) hogy milyen gyakran használják ('soha', 'ritkán', 'alkalmanként', 'gyakran', 'mindig'), (4) hogy környezetükben milyen gyakran hallják ('soha', 'ritkán', 'alkalmanként', 'gyakran', 'mindig'), illetve (5) hogy helyesnek tartják-e a szót ((a) 'igen', (b) 'igen, de csak bizonyos helyzetekben, például...', (c) 'nem'). Látható, hogy az ötödik feladatban lehetőséget kaptak az adatközlők arra, hogy a szavak helyességét specifikusabban is meghatározzák, és ezzel meglepően nagy arányban éltek is.

## 2.4 A kérdőívben szereplő szavak

A kérdőívben szereplő idegen szavakat három szempont szerint válogattam: (1) a beépültség különböző fokán állnak, (melyet a 3.2 alfejezetben pontosabban értelmezek), (2) eltérő gyakoriságúak (a *Magyar Nemzeti Szövegtár* mutatói alapján), és (3) eltérő stílusúak. A szavak nagy része ezen kívül címszóként szerepel a *Nyelvművelő kéziszótárban* (Grétsy és Kemény 2005), tehát a nyelvhasználói attitűdök összevethetők a nyelvművelők ajánlásával is.

Dolgozatomban egyelőre csak az első szempontot érintem (lásd 3.2), a későbbiekben azonban mindhárom változó mentén vizsgálni fogom a nyelvhasználói ítéleteket.

A húsz vizsgált idegen szó ezek alapján a következő: *pub, cigaretta, paintballozik, shoppingol, drogéria, palmtop, dekorál, respekt, abnormalis, ráflesselek, unszimpatikus, jól szituált, fixál, koncert, kaftán, pláne, partyface, demonstráció, operál, jetski.*

A kérdőívet követő interjúban a diákok már nem csak szavakat, hanem szópárokat értékelték, tehát az idegen szavak mellett a meghonosodott szinoníma is szerepelt (lásd Függelék). Magyar megfelelőt csak két esetben kellett megadnom az internetes előfordulásokból kikövetkeztetett jelentéssel (*ráflesselek*: 1. rákattan, 2. rácsodálkozik; *partyface*: sokat jár szórakozni), a többi szó megtalálható a szótárakban (Benkő 1967–84, Bakos 1986, Grétsy és Kemény 2005).

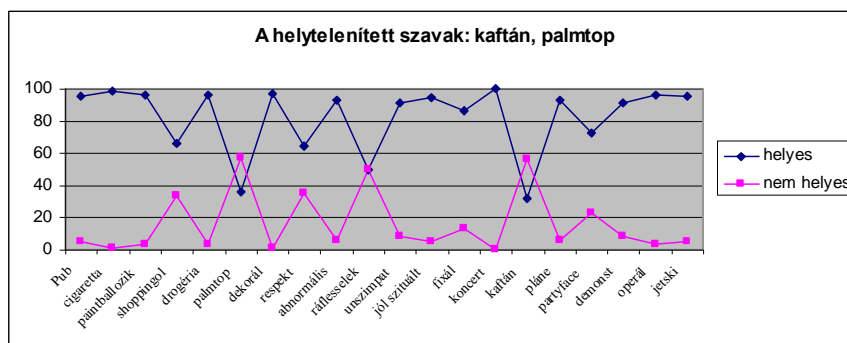


### 3 Eredmények

#### 3.1 A megadott szavak ismertsége, helyességük megítélése

Az adatközlők többsége csak a *palmtop* és a *kaftán* szavakat nem ismerte, a többi szó ismertsége igen magas volt. (A *palmtopot* a hallgatók pusztán 23 százalékáa, a *kaftánt* 33 százalékáa ismerte.) A *respekt* szót a diákok 80 százalékáa, a *ráflesselek* szót a diákok 91 százalékáa ismerte, a többi szó 95 százalék fölötti ismertséggel bír.

A kapott adatok nem meglepőek, hisz a *palmtop* – maga az eszköz – nem terjedt el, illetve a *kaftán* szó sem gyakori: olvasottságot, műveltséget feltételez. Ha azonban ezeket az adatokat összevetjük azzal, hogy a diákok mely szavakat tartanak helyesnek, akkor látható, hogy az ismertség igen fontos tényező a helyes-nem helyes ítéletekben.



1. ábra. A szavak helyességének megítélése százalékos arányban

A diákok többsége csak azokat a szavakat helytelenítette, melyeket nem ismert, vagyis az adatközlők – a várakozásokkal ellentétben – az idegenszó-használat nagyfokú elfogadásáról tettek tanúbizonyságot.

Módszertanilag fontos megjegyezni, hogy a helyes-helytelen ítéleteken túl a diákoknak lehetőségük volt a helyességet szituációhoz, színtérhez, stílushoz, csatornához, stb. kötni (lásd 2.3 alfejezet, 5. feladat (b) válasz), így nem véletlen, hogy az eddigi kutatásokhoz képest az idegen szavakkal szembeni elutasítás sokkal kisebb mértékét tapasztaltam. Véleményem szerint azonban így hitelesebb adatokat kaptam. Ha ugyanis az adatközlők csak a helyes-helytelen oppozícióban dönthetnek, akkor (a presztízsvizonyok és az írott nyelv elsőbbsége miatt) a szlengbe tartozó elemeket vagy a szóban használatos formákat nyilván helytelennek ítélnék meg. Bővebb válaszadási lehetőséggel viszont meg tudják nevezni a használat színterét, formáját. Ezért van az, hogy a diákok fele helyesnek tartja a *ráflesselek* szót is, s a többség a *shoppingol*, *respekt*, *partyface* alakokat sem helyteleníti (azzal a megkötéssel, hogy a fiatalok használják kötetlen beszélgetésben.)

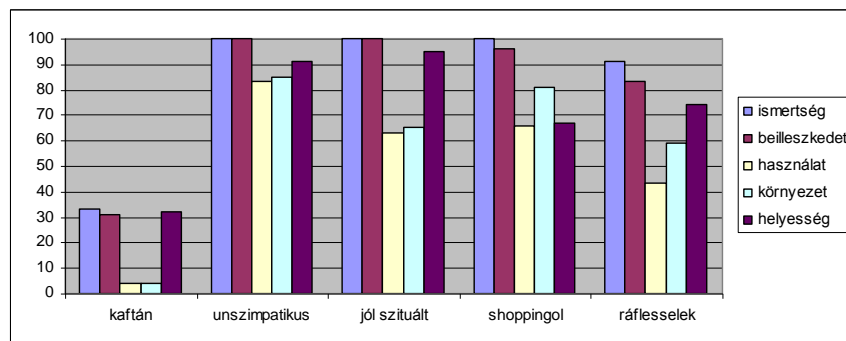
Kutatásomban tehát a purista hagyomány továbbélésének gyenge hatását tapasztaltam (vö. Lanstyák et al. 1998, Lanstyák 2007a), s ez olyan szavak pozitív megítélésében is megmutatkozik, mint pl. *unszimpatikus*, *jól szituált*, melyekkel kapcsolatban a *Nyelvművelő kéziszótár* (Grétsy és Kemény 2005) a magyar megfelelővel való helyettesítést ajánlja.

### 3.2 A nyelvszokás kritériuma

A továbbiakban – terjedelmi okokból – öt szó bemutatásával ismertetem az eredményeket. A szavakat az első változó szerint válogattam, tehát a beépültség különböző fokán állnak.

Azt, hogy mennyire „épült be” egy szó, természetesen több tényező is meghatározza (vö. Lanstyák 2006). Itt azt jelöli, hogy mikor szótárasták, így egyfajta időrendbe tudtam állítani a vizsgált alakulatokat. Mércéül *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótárát* (Benkő 1967–84) és az *Idegen szavak szótárát* (Bakos 1986) használtam. A *kaftán* az előbbiben is, az *unszimpatikus* és a *jól szituált* csak az utóbbiban szerepel, a *shoppingol* és a *ráflesselek* egyikben sem található meg.

Az „időrendi sorrendből” véletlenszerűen választottam ki az itt bemutatott szavakat, és tendenciaként értelmezhető az első, második és ötödik oszlopok együttmozgása. (A szavak „beépültségének” és az attitűdöknek az összevetése későbbi elemzés tárgya lehet.)



2. ábra. Az öt mintaszó a vizsgált faktorok mentén (%)

Az oszlopok a kérdőívben szereplő öt kérdés válaszainak százalékos eredményeit mutatja, tehát pl. azt, hogy a *kaftán* szót az adatközlők 33 százaléka ismeri, és 31 százalékuk szerint beilleszkedett vagy elindult a beilleszkedés útján. Az adatközlők – önbevallás szerint – 4 százaléka használja a szót, ugyanennyien hallják környezetükben is, végezetül (az utolsó oszlopban): 32 százalékuk tartja helyesnek.

Az eredmények alapján, és ezt az interjúk adatai is megerősítik, úgy tűnik, hogy a nyelvhasználók együtt kezelik ‘az ismertség’, a ‘beilleszkedtség’ és a ‘helyesség’ tényezőit, és a szót, melyet ismernek, beilleszkedett elemnek is tartják, és ez a helyesség legfontosabb kritériuma is.

Amikor tehát egy szó idegenségét-meghonosodottságát és helyességét kellett megítélniük, az adatközlők általában csak a szó ismertségére és a nyelvszokásra hivatkoztak, más tényezőt (pl. idegen vagy rossz hangzás, idegen íráskép, stb.) nagyon ritkán említettek.

A következő interjúrészletek is erről szólnak:

F2: *Partyface. Az ilyen tipikus (.) amikor elmegyünk bulizni. Ez se idegen. Idegen alak ránézésre, de amikor így hallja az ember, akkor nem. Ezt szoktam hallani. [...]*  
 Az az idegen, amit nem használok.

tm: *És a helyessége ezzel összefügg?*

F2: *Hát ha én nem használom, akkor nem helyes, ez logikus!*

tm: *De akkor mi a helyes?*

F2: *Hát, ami a köztudatban él, vagy amit szívesen használ az ember.*

L3: *Ráflesselek (nevet) gyakran használom, ha valahogy előjön, vagy msm, ott egyszerűen így beszélnek és megszoktuk.*

tm: *Helyes használni?*

L3: *Hát (ő) sokan használják, szóval igen.*

A szavak idegensége a laikus tudás szerint tehát eltűnik azzal, hogy használják őket. Ez abban is megmutatkozik, hogy azzal a szóval azonban, melyet nem hallanak, nem használnak, éppen az idegenség érzete párosul:

F8: *Drogériában mintha cigit is árulnának, talán. Régebben használtam, most inkább illatszerbolt.*

tm: *Idegen ez a szó?*

F8: *Most már igen, kezd idegen lenni.*

F6: *Kaftán (.) nem épült be, nagyon idegen ez a szó.*

Látható, hogy a nyelvészek által meghonosodottnak tartott szavakat a laikus beszélők idegennek titulálják (3., 4. sz. interjúrészlet), sőt az idegenség érzése mintegy vissza is térhet egy szó elavulásával (4. sz. interjúrészlet).

### 3.3 Önbevallásos gyakorisági mutatók

Az előző fejezetekben bemutatam, hogy adataim szerint az adatközlők az idegen szavak használatát nagyrészt helyesnek tartják. Ezen elfogadó magatartással szemben azonban mégis egyfajta vonakodás is megmutatkozik, ha megfigyeljük a használat gyakoriságára vonatkozó adatokat (2. ábra, 3-4. oszlop). A *kaftán* kivételével ugyanis minden szónál a környezet idegenszó-használata emelkedik ki. Az önbevallásos adatok szerint például a tanulók 66 százaléka használja a *shoppingol* szót, de környezetükben sokkal gyakrabban, 81 százalékban hallják! A *ráflesselek* alaknál is 16 százalékos emelkedést mutatnak az adatok.

Úgy tűnik tehát, hogy valóban egyfajta harc folyik az idegen szavak elfogadása és elutasítása mentén, hiszen a diákok az idegen szavak használatát (szituációkhoz, színterekhez, stílushoz, stb. rendelve) helyesnek tartják, de saját nyelvhasználatukat csak kisebb mértékben jellemzik ezzel, vagyis úgy viselkednek, mintha az stigmatizált lenne.

### 3.4 A purizmus és a nyelvszokás harca. Nyelvi mítoszok

Az elfogadó és elutasító magatartás közötti viaskodásról az adatközlők az interjúkban is számot adtak:

L1: *Paintballozik (.) ennek ez a neve, így mondja mindenki.*

tm: *És helyesnek tartod a használatát?*

L1: *Nem, szerintem sokkal jobb, ha magyarul beszélünk (.) Magyarországon.*

*tm: Na, de látod, hogy sok idegen szavunk van.*

*L1: Tudom, csak (.) ha mi magyarok megfogalmazzuk úgy, hogy megértjük.*

*A jetski – vizirobogó szópárt pedig így jellemezte az egyik lány:*

*L4: Idegen alak, de szerintem sokkal jobban beilleszkedett a nyelvünkbe, mint a vizirobogó.*

*tm: Helyes ez a szó?*

*L4: Hát (ööö) biztos, hogy nem helyes, mert a nyelvünk az egy nagyon nagyon fontos érték, és ezekkel a vizirobogó szavakkal is (ööö) kéne őt őrizni, de például (.) őszintén szólva inkább a jetskit használnám.*

*tm: De miért mondd, hogy félni kell az idegen szavaktól, amikor mindenki használja?*

*L4: Azért, mert ezzel a saját szavaink, azok az értékes szavak, ami összetett szavak, ami tők kevés nyelvben vannak meg, azok elvesznek.*

Ebben az interjúrészletben a befogadó és vonakodó magatartás ellentéte mellett megjelenik egy nyelvi mítosz is, tudniillik az, hogy a magyarban kivételesen értékes — és más nyelvekben csak ritkán megtalálható — jelenség az összetett szó, melyekre különösen vigyáznunk kell. Ezen kívül azt a nyelvi mítoszt is megfogalmazta egy hallgató, hogy nyelvünk különösen gazdag szinonimákban, emiatt értékesebb más nyelveknél, s természetesen e szinonimák sokkal értékesebbek, mint idegen megfelelőik.

### 3.5 Tudatosult különbségek megnevezése az interjúkban

Dolgozatom utolsó részében azokat a reflexiókat szeretném bemutatni, melyeket a diákok a szópárok értékelésekor adtak. Nem számítottam ugyanis ilyen mértékű nyelvhasználati tudatosságra, illetve arra, hogy ez a tudás ennyire hozzáférhető.

Az adatközlők az interjúban a szópárokat látva (lásd Függelék) azt elemezték bővebben, hogy mi alapján ítélték egy szót idegennek, hányszor használják ezt a szót, és egyáltalán mi a különbség a magyar és az idegen megfelelők közt. A 20 szópárból 19 szópárra érkezett kifejtett, értelmezett különbségtétel, vagyis a szinonimák között az adatközlőim majd minden esetben megneveztek különbséget jelentés, csatorna, stílus, szintér, illetve műfaj szerint. Az egyetlen kivétel a *dekorál-díszít* szópár volt, ezt mindenki „tökéletes” szinonima-párként jellemezte.

A tanulók szemantikai funkciómegoszlásról számoltak be a *koncert-hangverseny*, a *shoppingol-bevásárol*, a *cigaretta-dohány*, a *demonstráció-tüntetés*, az *operál-műt*, a *jól szituált-jómódú* szópárok esetében, például:

(7)

*F2: Az operál az valami, az ilyen nagyobb, hosszabb folyamat, a műt az pedig ilyen kis dolog, ilyen kisebb, mit tudom én, valakiből kiműtenek egy kis szálkát; az operál, az meg ilyen szívátültetés, meg ilyenekre gondolok.*

Csatorna szerint különbséget a *pláne-főleg*, *respekt-tisztelet* szópároknál említettek:

(8)

L3: *Hogyha élıszóban beszélek, akkor pláne. A fıleg meg a (.) nyilván egy szépirodalmi, vagy bármilyen könyvben inkább.*

(9)

F2: *Respekt! Adjátok meg a tiszteletet! Ez is ilyen poén, szóban igazából.*

Számos stílusra vonatkozó megfigyelést is tettek az adatközlők, (pl. az *unszimpatikus* kevésbé bántó, mint az *ellenszenves*), és nyelvhasználati szinterek szerint is értékelték a szavakat (pl. mi használható fiatalok között, mi jellemző egy faluban, stb.)

Érdekes lenne megvizsgálni, hogy hogyan működik, van-e egyáltalán egyfajta tudatos döntési folyamat, hogy a szinonimák közül a nyelvhasználók épp az idegen vagy a magyar megfelelőt választják. Kutatásom alapján ugyanis úgy tünik, hogy rendkívül pontos eligazítást ad az intuíciónk a szóválasztásban.

## 4 Összegzés

Dolgozatomban bemutattam annak az attitűdvizsgálatnak az eddigi eredményeit, mellyel az idegen szavakra vonatkozó nyelvhasználói ítéleteket kívántam jobban megismerni.

Hipotéziseim közül az első nem teljesült, mert az idegen szavak használatát az adatközlőim többsége nem helytelenítette. Egyfajta tartózkodó magatartás azonban megfigyelhető volt abban – és ezzel a második hipotézisem teljesült –, hogy az adatközlők gyakoribbnak tartották az idegen szavak használatát környezetükben, mint saját nyelvhasználatukban. Ebben a két jelenségben is megmutatkozik, hogy az idegen szavak használata mögött egymással küzdő nyelvideológiák húzódnak meg, és az idegen szavakkal szembeni elutasítás és a befogadásukra való hajlandóság egymás mellett él.

A későbbiekben a választott kutatási módszer alapján a most nem elemzett kérdéseket is vizsgálni fogom, hiszen a 2.4 alfejezetben említett szóválasztási szempontok szerint csoportosíthatók a vizsgált szavak, és ezekkel is össze lehet vetni a nyelvhasználói ítéleteket.

Próbavizsgálatom tanulságai alapján végső soron egy olyan empirikus kutatást szeretnék megtervezni, melyben statisztikai módszerekkel elemezhetőek lesznek az idegen szavakhoz kapcsolódó attitűdök az adatközlők (kor, nem, végzettség, stb.) és a tesztszavak (beépültség, gyakoriság, stílus) jellemzői szerint. Az attitűdök megismerésén túl pedig a mögöttes indítékokhoz, motivációkhoz, nyelvi ideológiákhoz is pontosabban hozzá szeretnék férni.

## Irodalom

- Balázs, G. (szerk.) 2005. *Jelentés a magyar nyelvről (2000–2005)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bakos, F. (szerk.) 1986. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Benkő, L. (szerk.) 1967–84. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I-IV*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Blommaert, J. 2003. Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics* Vol. 7. No. 4. 607–623.
- Bodó, Cs. 2004. Nyelvi szocializáció és nyelvi tervezés a moldvai magyar-román kétnyelvű beszélőközösségekben. In: Kiss, J. (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 38–66.
- Bucholtz, M., Hall, K. 2008. All of the Above: New Coalitions in Sociocultural Linguistics. *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 12. No. 4. 401–431.
- Cseresnyési, L. 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Dickins, T. 2007. The Legacy and Limitations of Czech Purism. *Slavonica*. Vol. 13. No. 2. 113–133.
- Domonkosi, Á. 2007a. Nyelvi babonák és sztereotípiák. A helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi, Á., Lanstyák, I., Posgay, I. (szerk.) 141–153.
- Domonkosi, Á. 2007b. Az értékelés és a minősítés a nyelvművelésben. In: Domonkosi, Á., Lanstyák, I., Posgay, I. (szerk.) 38–51.
- Domonkosi, Á., Lanstyák, I., Posgay, I. (szerk.) 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely—Budapest: Gramma Nyelvi Iroda—Tinta Könyvkiadó.
- É. Kiss, K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris.
- Grétsy, L., Kemény, G. (szerk.) 2005. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. 2. jav. bőv. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hilgendorf, S. K. 2007. English in Germany: contact, spread and attitudes *World Englishes*. Vol. 26 No. 2. 131–148.
- Huszár, Á. (szerk.) 2006. *A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig. Szociolingvisztikai olvasmányok magyar nyelven*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kis, T. 2006–2010. A nyelvművelés kártékonyaságáról és ármánykodásáról. Elérhető: <http://dragon.unideb.hu/~tkis/>
- Kiss, G., Pusztai, F. 1999. *Új szavak, új jelentések 1997-ből*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kovalovszky, M., Grétsy, L. 1980. *Nyelvművelő kézikönyv I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Krewerth, A., Ulrich J. G., Eberhard V. 2004. Jugendliche mögen kein Denglisch in den Berufbezeichnungen. Elérhető: <http://www.bibb.de/de/16366.htm>
- Lanstyák, I., Simon Sz., Szabó Mihály G. 1998. A magyar standard szlovákiai változatának szókinéséről. In: Lanstyák, I., Szabó Mihály, G. (szerk.) 1998. *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében. Az 1996. november 4-5-én Pozsonyban tartott kétnyelvűségi konferencia előadása*. Pozsony: Kalligram. 67–77.
- Lanstyák, I. 2006. *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsonzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony: Kalligram.
- Lanstyák, I. 2007a. A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. Elérhető: [http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk\\_2007\\_02/cikk.php?id=1479](http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_2007_02/cikk.php?id=1479)
- Lanstyák, I. 2007b. A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi, Á., Lanstyák, I., Posgay, I. (szerk.) 154–173.
- Lanstyák, I. 2007c. Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi, Á., Lanstyák, I., Posgay, I. (szerk.) 174–212.
- Lanstyák, I. 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 11. évf. 1. sz. 27–44.
- Lee, J. S. 2006. Linguistic Constructions of Modernity: English Mixing in Korean Television Commercials. *Language in Society*. Vol. 35. No. 1. 59–91.
- Magyar Nemzeti Szövegtár. Elérhető: <http://corpus.nytud.hu/mnsz/>
- Maitz, P. 2006. A nyelvi nacionalizmus a XIX. századi Magyarországon. Egy nyelvi ideológia elemei. *Magyar Nyelv*. 102. évf. 3. sz. 307–322.
- Martin, E. 2002. Mixing English in French Advertising. *World Englishes*. Vol. 21. No. 3. 375–402.
- Meurs, F. van, Korzilius H., Planken B., Fairley S. 2007. The effect of English job titles in job advertisements on Dutch respondents. *World Englishes*. Vol. 26. No. 2. 189–205.
- Minya, K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Minya, K. 2005. *Rendszerváltás – normaváltás. A magyar nyelvűvelés története, elvei és vitái 1989-től napjainkig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Minya, K. 2007. *Új szavak I. Nyelvünk 1250 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Sándor, K. 2001. Globalizáció, regionalitás és nyelv. Elérhető: [http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/humfold/szocling/Sandor\\_K/globalizacio.htm](http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/humfold/szocling/Sandor_K/globalizacio.htm)
- Seargeant, P. 2005. Globalisation and Reconfigured English in Japan. *World Englishes*. Vol. 24. No. 3. 309–319.
- Sharp, H. 2007. Swedish–English language mixing. *World Englishes*. Vol. 26. No. 2. 224–240.
- Sólyom, R. 2009. Megértési stratégiák és attitűdök neologizmusok értelmezésében. In: Váradi, T. (szerk.) *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 152–167. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf>
- Spitzmüller, J. 2007. Staking the Claims of Identity: Purism, Linguistics and the Media in post-1990 Germany. *Journal of Sociolinguistics* Vol. 11. No. 2. 261–285.
- Tótfalusi, I. 2004. *Idegenszó-tár. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Woolard, K. A., Schieffelin, B. B. 1994. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*. 23. 55–82.

## Függelék

### Az interjúk lejegyzésekor használt jelek

(.) = rövid szünet; [...] = interjúrészlet kihagyása; tm = terepmunkás; (ö) = hezitálás; L1, F2 = interjúalany (fiú, lány)

### Kérdőív

#### (részlet)

### Tisztelt Hallgató!

Az alábbi kérdőív kitöltésével jelentősen segítené a kutatási munkámat, mely a magyar nyelvbe bekerülő idegen szavakról szól.

Köztudott, hogy szókészletünk gyarapodásának egyik módja, hogy más nyelvekből szavakat kölcsönzünk, és ez a magyarban is a legkorábbi időktől megfigyelhető. A korábban beáramlott latin, török, szláv, stb. szavakkal szemben azonban a nyelvünkbe újabban bekerült szavakról nem sokat tudunk (pl. hogy mennyire terjedtek el), ezért kérem a segítségét, hogy húsz szót értékeljen.

A kérdőív névtelen, kitöltése önkéntes. A benne szereplő adatokat kizárólag tudományos vizsgálathoz használjuk és bizalmasan kezeljük.

Előre is köszönöm az együttműködést, és a kérdőív kitöltésére áldozott idejét!

Lois Márta

### Adatok:

**Neme (a megfelelő aláhúzendó):** férfi nő

**Születési éve:** 19..... **Születési helye:** (város).....

**Hol nevelkedett?..... Jelenleg hol lakik?.....**

**Hány éve tanul idegen nyelvet? ..... Milyen nyelve(ke)t?.....**  
**Van nyelvvizsgálója? (Húzza alá!) Nincs. Van: alap-, közép-, felsőfokú**  
**A kérdőív kitöltésének időpontja:.....**

**Karikázza be az Önnek megfelelő választ!**

1.	<p><b>1. A „pub” szó jelentését:</b> (a) ismerem (b) nem ismerem</p> <p><b>2. Ez a szó véleményem szerint:</b>          (a) beilleszkedett a nyelvünkbe          (b) elindult a beilleszkedés útján          (c) teljesen idegennek tekinthető</p> <p><b>3. Ön milyen gyakran használja ezt a szót?</b>          (1)-soha, (2)-ritkán, (3)-alkalmanként, (4)-gyakran, (5)-mindig</p> <p><b>4. Környezetében milyen gyakran hallja ezt a szót?</b>          (1)-soha, (2)-ritkán, (3)-alkalmanként, (4)-gyakran, (5)-mindig</p> <p><b>5. Ön szerint helyes ezt a szót használni?</b>          (a) igen          (b) igen, de csak bizonyos helyzetekben, például (Ha ezt választja, kérem, töltse ki!).....          (c) nem</p>
----	---

Az adatközlők ugyanígy jellemezték a további 19 tesztszót.

#### Az interjúban vizsgált szópárok

1. jetski – vízirobotgó
2. operál – műt
3. demonstráció – tüntetés
4. partyface – sokat jár szórakozni
5. pláne – főleg
6. kaftán – bokáig érő kabát
7. koncert – hangverseny
8. fixál – kitűz
9. jól szituált – jómódú
10. unszimpatikus – ellenszenves, visszataszító
11. ráflesselek – 1. rákattan, 2. rácsodálkozik
12. abnormális – rendellenes
13. respekt – tisztelet
14. dekorál – díszít
15. palmtop – zsebszámítógép
16. drogéria – illatszerbolt
17. shoppingol – bevásárol
18. paintballozik – festéklő
19. cigaretta – dohány
20. pub – kocsmá



# A metanyelv mint interakció

Szabó Tamás Péter

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
sztp@nytud.hu

**Kivonat:** A jelen dolgozat háttérben álló kutatás a nyelvi szabálytanulás, -követés és -közvetítés kérdését vizsgálja 1–4., 7. és 11. osztályos iskolások és tanáraik metanyelvét elemezve, szociálkonstruktivista keretben (Korom 2005). A dolgozat 11. évfolyamos, eltérő szociokulturális háttérű diákokkal készült interjúkat elemezve a metanyelvet elsősorban interakcióként, nem pedig autonóm, szinte kontextusfüggetlenül szondázható tudáselemként vagy -hálóként definiálja. A metanyelv vizsgálatának közege (a kutató, a válaszadó szociális státusa stb.) ugyanúgy befolyásolja a vizsgálatban mérhető metanyelvi tudást, mint egy nyelvjárási gyűjtés körülményei az adatközlő normakövetését. A bemutatandó interjúk érdekessége, hogy két vagy három diákkal készültek, ezáltal a metanyelvi diskurzust a kutató és a diáktárs(ak) jelenléte egyaránt befolyásolta. Az elemzések célja, hogy az anyanyelv-pedagógiai tananyagtervezés és teljesítménymérés fejlesztéséhez, tanulókra szabásához adatokkal járuljanak hozzá, ugyanakkor – mivel a beszélgetések alapvető témája a nyelvhelyesség kérdésköre volt –, a folk linguistics kutatóinak is segíthetnek annyiban, hogy tükrözik, mit értelmeznek saját kommunikációs gyakorlatukban problémaként a megkérdezett diákok.

## 1 A metanyelv fogalmáról és értelmezési lehetőségeiről

A metanyelv fogalmának értelmezésében jelen vizsgálat elsősorban Laihonon (2008), Preston (2004), van Leeuwen (2004) és Coupland–Jaworski (2004) megállapításaira támaszkodik.

Van Leeuwen (2004: 107) szerint a metanyelvnek két megközelítése létezik. A **reprezentáció felé orientálódó** értelmezésben a metanyelv egy speciális tudományos regiszter, reprezentációk reprezentációja és elméletek megfogalmazásának eszköze. Ez a szemlélet a nyelv kommunikáció, illetve jelentés voltáról a forma felé tereli a figyelmet, jól illeszkedve a 20. század tudományos közegébe, ahol az elméletalkotás legmagasabb formájának más tudományokban (matematika, filozófia) is a formalizálást tartották. A **kommunikáció felé orientálódó** megközelítés sem új (már Jakobson műveiben is megjelenik), ám napjaink kutatási törekvéseit jobban tükrözi. Eszerint a metanyelv mint a mindennapi kommunikáció egy alkotóeleme jelenik meg. Laihonon (2008: 669) megfogalmazásában: „interakciós nézőpontból a nyelvről való beszéd a társalgási tevékenység része, mint a válaszadás, a védekezés, a szidás, a vádolás és a bocsánatkérés”.<sup>i</sup>

---

<sup>i</sup> Itt és a következőkben saját idézetfordításaim eredetijét lábjegyzetben közlöm. Sz. T. P. – A fenti idézet eredetiben: „From an interactional point of view, talk about language is a part of conversational action, such as answering, defending, blaming, accusing and apologizing”.

A tudományos és a mindennapi diskurzus alapvető különbségeinek felismerése is szerepet játszhatott abban, hogy a 20. század utolsó évtizedeiben felélénkült az érdeklődés a laikus (nyelvészeti végzettséggel nem rendelkező) beszélők nyelvrepresentációi iránt. 1987–1988-ban zajlott az adatfelvétele annak a vizsgálatnak, amely a **folk linguistics** irányzatának egyik alapvető monográfiájához (Niedzielski–Preston 2000) és számos más közleményhez (így Preston 2004-hez is) anyagot szolgáltatott. Mivel a bemutatandó vizsgálat szociálkonstruktivista nézőpontjából szintén a megkérdezett beszélők nyelvi kategorizációi a legérdekesebbek, érdemes a folk linguistics szemszögéből áttekinteni a metanyelv szerkezetét.

Preston (2004) a metanyelvet – gazdag interjú-adatbázis elemzésére építve – három típusra osztja.

(1) Az első típus az, **amit a laikus beszélő mond az általa megfigyelt nyelvről**. Figyelmét néhány karakterisztikus(nak vélt) elem ragadja meg, s ezeket a saját maga által ismert verbális repertoár és iskolai tanulmányai nézőpontjából jellemzi. E két nézőpont a megkérdezettek produkciójában gyakran összemosódik. Preston (2004: 78) találó példája szerint ha egy adatközlő a passzívumról úgy nyilatkozik, hogy „eltávolítja a felelősséget a cselekményről”,<sup>ii</sup> akkor vagy a passzívum szerkezetátalakító, elmozgató tulajdonságára (demotion) utal, s ezzel nyelvészeti megfigyelést közöl, vagy – és ez a valószínűbb – az iskolai preskriptív nyelvtanoknak (és tanároknak) a passzívumot ideologikusan támadó hozzáállását ismétli. Sokszor hallott, berögződött metanyelvi szövegek mint egy nyelvi folklór elemei vannak jelen a beszélők tudatában, gyakran csekély hatást gyakorolva saját nyelvhasználatukra. Ezt támasztja alá Schütze (1996: 84–88), aki szerint a grammatikalitási ítéletek és a valós produkció között nincsen erős korreláció. Ez a megállapítás a metanyelv egészére vetíthető: **a metanyelvi megnyilatkozások a beszélő által hozzáférhető elképzelések reprodukcióinak inkább tekinthetők, mint a nyelvhasználat objektív leírásainak**.

(2) Preston (2004: 85) a metanyelv második típusaként azokat a **nyelvhasználatra utaló elemeket** nevezi meg, **amelyek nem közvetlenül nyelvre, -jellemző jelzések**. Példái: *Bill azt mondta, éhes*, illetve: *más szavakkal*, vagy: *ért engem?*<sup>iii</sup> Ezek a megállapítások a nyelvre utalnak, de nem a nyelvről szólnak.

(3) A metanyelv harmadik típusa hallgatólagos tudás, illetve közös alap: **előfeltételezések, vélekedések rendszere, amelyek a beszélő nyelvi témájú megnyilatkozásait irányítják**. „[M]inél mélyebb a közösségtudat vagy a közös tudás a résztvevők között, annál valószínűbb, hogy nagy mennyiségű feltételezett (és ezért általában kimondatlan) vélekedés fog jelentős szerepet játszani”<sup>iv</sup> (Preston 2004: 87). **E kulturális sémák meghatározta előfeltételezések nyilvánvaló tényekként rögzülnek a beszélőkben**, olyannyira, hogy interjúkban gyakran csak külön kérésre tematizálódnak, vagy esetleg a beszélgetés során végig rejtve maradnak és csak utólag, anyagrendezéskor kristályosodnak ki.

A fentieket figyelembe véve **a metanyelv a mindennapi kommunikációban folyamatosan jelen lévő, javarészt szöveghagyományokra, társadalmilag rögzült panelekre alapozó tevékenységként határozható meg**. Elemeit és szerkezetét

<sup>ii</sup> Eredetiben: „[...] takes responsibility away from [...] the action”.

<sup>iii</sup> Eredetiben: „*Bill said he was hungry; in other words; do you understand me?*”

<sup>iv</sup> Eredetiben: „[...] the deeper the sense of community or shared culture among the participants, the more likely that enormous amounts of presupposed (and therefore usually unstated) beliefs will play an important role”.

részben a(z iskolai) szájhagyomány, részben pedig mértékadónak szánt művek (pl. tankönyvek, ill. az ún. nyelvművelő javak) sora örökíti tovább. (Szokás ezt a szöveghagyományt kettébontani és károsnak, tudománytalannak vélt elemeit *nyelvi babonaként* megnevezni. Jelen kutatás értéksemleges voltát jobban kifejezi a *nyelvi folklór* kifejezés használata. Itt egy etnográfiai kifejezés átvételéről van szó, s ez nem véletlen, hiszen a metanyelvi laikus vélekedések szerkezetükben, hagyományozódásukban stb. nem különböznek attól, amit az etnográfia összefoglalóan *nyelvi folklór*nak nevez.) A metanyelvnek ez a fajta értelmezése különösen hasznos, mivel az ismertetendő vizsgálat korábbi fázisaiban kimutatható volt, hogy a metanyelv hagyományozódása során a beszélők számára (1) gyakran nem világosan értelmezhetők és saját élettapasztalataikhoz nehezen köthetők e hagyomány elemei, pl. a nyelvhelyességi szabályok (vö. Szabó 2008a, 2008b), illetve (2) – éppen az előbbiből következően – a nyelvi ismeretek leggyakrabban nem állnak össze koherens rendszerre, mivel a metanyelvi diskurzusok rendszerint operáns kondicionálásba ágyazódnak a nyelvhasználatban, s ez a tanulási keret legfeljebb ismerettöredékek memorizálására alkalmas (ezt támasztják alá korábbi eredmények: Szabó 2007a, 2009).

A fentieket figyelembe véve jelen dolgozatban a metanyelv elsősorban interakcióként, méghozzá – a megkérdezettek szociális és nyelvi tudatosságától függően különböző mértékben – tervezetten zajló interakcióként értelmeződik, melyben kiemelt szerepe van a beszédpartnerek szociális hálójának, kommunikációs rutinjának, együttműködő- és alkalmazkodókészségének. Jelen vizsgálatban a metanyelv hangsúlyosan interakciós volta a tematika és a módszer szokatlanságából is fakad: a megkérdezetteknek jobbára ismeretlen feladatokat kellett megoldaniuk, ezért jelentős mértékben keresték az együttműködést egymással és az őket kérdező kutatóval.

## 2 Módszertani megjegyzések

### 2.1 Általános módszertani megjegyzések

A most bemutatandó vizsgálat 2009 februárja és májusa között zajlott, de előzményei 2002-re nyúlnak vissza (vö. Szabó 2007b). Tematikája: a nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvében.

A vizsgálat önkitöltős kérdőívekre, nyelvi témájú beszélgetésekre és résztvevő megfigyelésre (óralátogatásokra) épül. A tematika és a módszertan **nemcsak a laikus beszélők tudásának feltérképezését szolgálja, hanem a szakértőknek** – jelen esetben nyelvészeknek és etnográfusoknak – **is ad kutatási ötleteket**: ráirányítja pl. a figyelmet olyan problémákra, amelyekkel a hagyományos grammatika vagy a nyelvművelés, nyelvi menedzsment eddig nem foglalkozott elég kimerítően.

A vizsgálat szociálkonstruktivista elméleti keretéből következik, hogy a cél nem a megkérdezettek metanyelvének egy előre meghatározott teljesítménysz tenderdhez való viszonyítása, hanem annak megragadása, hogy a megkérdezettek milyen sajátos módokon használják metanyelvüket a szóba kerülő kérdések megvitatásában, illetve önreprezentációikban. (Ugyanez a célja a kérdőíves, illetve az óramegfigyeléses vizsgálati modulnak is.)

Jelen dolgozat csak interjúk elemzésével foglalkozik, az interjúkészítés kontextusára azonban utalni kell. Az alábbi táblázat az egyes módszertani elemeket foglalja össze. 1–4. és 7. évfolyamon általános iskolákban, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban zajlott az adatfelvétel, 11. évfolyamon szakközépiskolába és gimnáziumba (valamint, kérdőívezés útján, egy szakmunkásképzőbe) járó diákok és tanáraik adtak válaszokat. Kérdőíven kívüli módszertani elemek (interjú és óramegfigyelés) alkalmazására Budapesten és Baranya, Csongrád, valamint Pest megyében került sor.

Terület	Az intézmények száma		
	Város	Község	Össz.
Budapest			11
Bács-Kiskun megye	1	–	1
Baranya megye	1	1	2
Békés megye	2	–	2
Csongrád megye	4	–	4
Fejér megye	–	1	1
Győr-Moson-Sopron megye	–	1	1
Pest megye	1	–	1
Somogy megye	–	1	1
Vas megye	1	–	1
Zala megye	2	3	5
Szerbia, Vajdaság	2	–	2
Szlovákia, Nyitrai kerület	1	1	2
<b>Összesen:</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>34</b>

1. táblázat. A vizsgált iskolák száma

Módszerek	Osztályok száma		
	1–4. évf.	7. évf.	11. évf.
kérdőív (N = 1195 fő)	–	28	24
kérdőíven kívül:			
– óralátogatás	1	13	14
– diákokkal készített interjú	26	15	12
– magyartanárokkal készített interjú	–	13	11

**2. táblázat.** Az egyes módszerekkel vizsgált iskolai osztályok száma. Összesen 80 osztályban végeztem felmérést valamelyik módszerrel. Kérdőívezés minden 7. és 11. évfolyamos osztályban zajlott, de egy 11.-es osztály kérdőívei nem érkeztek be, így onnan csak a tanárinterjú és az óralátogatás anyagát tudom felhasználni

## 2.2 Az interjúk általános jellemzői

A diákinterjúkhoz az adatközlőket kérésemre tanáraik jelölték ki. Azt az instrukciót kapták, hogy két közepes teljesítményű diákkal biztosítsák a munkát. A szervezésre megkért tanárok olykor ennél több diákot jelöltek ki, illetve egyes esetekben az előre kijelölt diákok egyike hiányzott, ezért készültek eltérő létszámmal a beszélgetések:

egy fővel 8, két fővel 36, három fővel 4, négy, hat, illetve hét fővel 1-1 beszélgetés. 47 alsó tagozatos, 39 hetedik és 23 tizenegyedik évfolyamos diák válaszolt a kérdésekre.

Mivel tanárinterjúk elemzésére ebben a dolgozatban nem kerül sor, elég annyit megjegyezni, hogy főleg módszertani kérdésekről és saját kommunikációs élményeikről kellett beszámolnia 11 hetedik és 13 tizenegyedik évfolyamon tanító tanárnak.

Mindkét adatközlői csoportnál a beszélgetések terjedelmét elsősorban az iskolai munkarend kötöttségei szabták meg, így 45 percnél csak ritkán hosszabbak. Életkori sajátágaik miatt az alsó tagozatosokkal készített interjúk ennél rövidebbek, legjellemzőbben kb. 25 percesek.

Összesen 74 interjút készítettem, összesen 2863 perc (kb. 335 400 lejegyzett szó) terjedelemben, ebből 11. évfolyamon 569 percnyi (kb. 79 700 lejegyzett szó) terjedelemben. A lejegyzés TEI ajánlások alapján, saját fejlesztésű dtd-t alkalmazva, xml formátumban történt.

### 2.3 Az interjúk menete

A 7. és a 11. osztályos tanulókkal felvett interjúk három nagy blokkból álltak, azonban e blokkok között – a tanulók érdeklődésének és a beszélgetés menetének megfelelően – folyamatos volt az átjárás. A beszélgetés során internetes vitafórumokból és egy iskolai dolgozattól vett egyszerűsített, szerkesztett szövegrészleteket kellett a diákoknak elolvasniuk, majd kérdések következtek. Az olvasott metanyelvi szövegek tartalmából kiinduló, arra reflektáló tematikus blokkok és kérdéskörök a következők voltak:

(1) Az egyén beszédmódja meghatározza-e megítélését? Ha nyelvjárásban / szlengben / káromkodva / beszédhibásan beszélő új ismerőssel ismerkednének meg, mit gondolnának róla? Szívesen barátkoznának-e vele? Megpróbálnák-e megváltoztatni a beszédét? Ők észrevették-e már, hogy valakinek nem tetszik az, ahogyan ők beszélnek? Kijavították-e már őket nyelvhasználatuk miatt?

(2) A szabály fogalmának definiálása. Lehet-e mérlegelhető, illetve kötelezően követendő rendszereket elkülöníteni? Milyen szabályokkal ismerkednek meg nyelvtanórákon? Érdemes-e ezeket megtanulni? Miért? Eredményesek-e ezek megtanulásában? Miért?

(3) Előfordul-e, hogy nem állják meg szó nélkül, ha valakin azt érzékelik, normát sért (főként nyelvi vonatkozásban)?

Főként saját élmények elbeszélésére kaptak biztatást a megkérdezettek, így igen gazdag szituációgyűjtemény keletkezett.

Mivel gyakori volt, hogy az adatközlők más fogalmi keretet használtak, mint az interjúvezető, szükséges volt egyes terminusokat (pl. *nyelvjárás*, *tájszólás*, *szleng*) expliciten definiáltatni, mivel gyakori volt pl. a *nyelvjárás*, de még a *tájszólás* általános, 'regiszter' vagy 'stílus' értelmű, illetve pl. a *szleng* 'trágárság' jelentésben vett használata. Az interjú tartalmazott egy olyan blokkot is, amelyben a kérdőívkitöltés alatti tapasztalataikról (a válaszadás módja, nehézségek stb.) számolhattak be a diákok.

### 3 Példatár

Az alábbiakban a metanyelv interakció jellegére jellegzetesen rávilágító interjúrészletek következnek. Bármelyik diákcsoportból származhatnak az adatok, azonban a középiskolás korosztály különösen érdekes, mivel a megkérdezettek közül ők töltötték a legtöbb időt a közoktatásban, ezért feltehetően nekik a legbegyakorlottabb a metanyelvi tevékenységük.

Az elemzésekben a hivatkozást az adatközlőkre utaló félkövér szám, illetve az idézett sorok sorszáma könnyíti meg. A speciális jelölések a következők:

[[05_005/]] ... [[05_006/]]	párhuzamos beszéd kezdete és vége az egyik interjúalanyánál
[[/05_005]] ... [[/05_006]]	párhuzamos beszéd kezdete és vége a vele párhuzamosan beszélő interjúalanyánál
[ ]	szótöredék
[nevet] stb.	nonverbális elemekre utaló megjegyzés
[TÖRLÉS]	maszkolt név vagy más személyes adat
<b>Kurzív félkövér</b>	a lejegyző kiemelése

Az interjúalanyok fontosabb adatait a következő táblázat tartalmazza:

	Iskola	Iskola települése	Nem	Szül.	Anyanyelv
051	gimnázium	Budapest (Észak-Pest)	férfi	1991	magyar
052	gimnázium	Budapest (Észak-Pest)	férfi	1991	magyar
351	szakközépiskola	Budapest (Észak-Pest)	férfi	1991	magyar
352	szakközépiskola	Budapest (Észak-Pest)	nő	1991	magyar
353	szakközépiskola	Budapest (Észak-Pest)	férfi	1989	magyar

3. táblázat. A dolgozatban idézett válaszadók azonosítói

#### 3.1 Vita

A következő vita egy észak-pesti szakközépiskolában, az interjú közepe táján bontakozott ki. Az első tematikus blokk kiegészítéseként került szóba a kérdőív egyik feladata. Ebben két képzeletbeli beszélő, Anna és Eszter volt szembeállítva: „Anna és Eszter ugyanabból a faluból származnak, egy osztályba járnak, de másképp beszélnek: Anna a nagyszüleivel mindig tájszólásban beszél, a barátai közül csak kevéssel beszél tájszólásban, a tanáraival soha nem beszél tájszólásban. Eszter mindenkivel mindig tájszólásban beszél”. A következő kérdéseknél egy Anna vagy Eszter neve alá tett iksszel kellett jelölni a választ: „Ha megpróbálsz elképzelni őket a beszédmódjuk alapján, mit gondolsz, melyikük okosabb? / melyikük szorgalmasabb? / melyikük kap jobb jegyeket? / melyikük népszerűbb az osztályban? / melyikük kedvesebb?” Igennel vagy nemmel kellett szavazni a következő kérdésben: „Szerinted helyesen teszi Anna, hogy különféleképpen beszél az emberekkel? / helyesen teszi Eszter, hogy mindenkivel egyformán beszél? / Szerinted barátkoznak egymással?” A diákok a „nem tudom” és a „nem válaszolok” lehetőséget is választhatták minden esetben, s gyakran éltek is ezzel a lehetőséggel, mert – főleg a középiskolások – nehezen tudtak döntést hozni ezekben a szándékosan provokatív

kérdésekben. Az interjú során a diákok előtt volt a kérdőív, ezért tudtak pontosan hivatkozni rá.

### 5. idézet

1. **Interjúvezető:** Ühm. Én azt szeretném megkérdezni tőletek még, hogy azt a, volt itt a kérdőívben egy ilyen feladat, ami arra vonatkozott, hogy volt két leányzó, és máshogy beszéltek.
2. **351:** Eszter meg az Anna?
3. **Interjúvezető:** Az Anna meg az Eszter, igen. És hogy ezt hogyan lehetett ezt a feladatot megoldani.
4. **351:** Hát én elmondom, hogy én hogy töltöttem ki.
5. **Interjúvezető:** Vagy vagy mi
6. **351:** Szerintem Anna az okosabb (3 mp szünetet tart), Anna a szorgalmasabb (3 mp szünetet tart), jegyekkel kapcsolatba szerintem nincs különbség, (2 mp szünetet tart) Eszter a népszerűbb az osztályba, és mindenkettő ugyanolyan kedves szerintem.
7. **Interjúvezető:** Ühm.
8. **351:** Már mint Eszter [[35\_017/]] lehet, hogy annyira nem, [[35\_018/]]
9. **352:** [[/35\_017]] Nem feltétlen, [[/35\_018]] Eszter nem, szerintem nem annyira kedvesebb, mert [[35\_019/]] mert ő nem próbál alkalmazkodni [[35\_020/]]
10. **351:** [[/35\_019]] Azért nem, mert úgy viszonyulnak hozzá [[/35\_020]]
11. **352:** meg minden,
12. **Interjúvezető:** Ühm.
13. **352:** csak a saját módjába próbál, Anna meg próbál alkalmazkodni mindenkire.
14. **351:** Akkor hogyha így beszél, lehet, hogy egy kicsit különködnek vele, s ezáltal ő is így ellensúlyozza, hogy nem kedves másokkal.
15. **353:** Szerintem
16. **Interjúvezető:** Ühm.
17. **353:** mindennél itt az Anna volt a jobb, tehát ő is népszerűbb az osztályba, hogyha olyan.
18. **351:** Hát most [sze] hát most,
19. **353:** Meg hogy
20. **351:** s hogyha mindenki úgy beszél, [[35\_021/]] mondjuk egyformán [[35\_022/]]
21. **353:** [[/35\_021]] Meg az [A] szerintem az Anna [[/35\_022]] jobb jegyet is kap, merthogy a tanárok azt jobban értékelik, hogy nyelvtanból, tehát hogy nem úgy mondd ki a dolgokat, hogy
22. **351:** *De mondjuk*
23. **353:** nyelvtanilag helyes, akkor abból naná, hogy jobb jegyet kapsz, [[35\_023/]] mintha nem jól mondd ki. [[35\_024/]]
24. **351:** [[/35\_023]] mondjuk Eszternél lehet, hogy meg elnézőbbek. [[/35\_024]] Hogy ő nem tehet róla.
25. **353:** [[35\_025/]] De, mert végül [[35\_026/]]
26. **351:** [[/35\_025]] Hát szerintem [[/35\_026]] tanárfüggő teljesen az egész dolog.
27. **353:** *Hát akkor* ha meg
28. **351:** Nézd meg a [TÖRLÉS] tanárnőt,

29. **353:** [*nevet*]
30. **351:** arcra megy a dolog.
31. **353:** Hát az egy két állas. [*nevet*]
32. **351:** Kábé, ja
33. **353:** *De szerintem* itt mindenhol az Anna a jobb, mert azt jobban elfogadják, aki normálisan beszél.
34. **351:** Eszter a népszerűbb.
35. **353:** [*elnyújtva Hát.*]
36. **351:** Olyan, mintha mindenkinek zöld pólója lenne és neked lenne egy kék. *Hát te* [[35\_027/]] *lennél* a népszerűbb. [[35\_028/]]
37. **353:** [[/35\_027]] Akkor én nem lennék, [[/35\_028]] *nem biztos*.
38. **351:** *Dehogynem. Hát minden*[[35\_029/]]*kinek lenne*, neked van csak kék. [[35\_030/]]
39. **353:** [[/35\_029]] *Az attól függ*, hogy, attól [[/35\_030]], hogy milyen kék póló az. Ha mondjuk (2 mp szünetet tart) nem tudom, babakék póló egy pasin, nem biztos, hogy olyan népszerű, mint egy sötétkék póló. [*nevet*]
40. **351:** *Jó, de* mindenkin zöld van, csak rajtad van kék.
41. **353:** *Akkor* különködő vagyok és *nem biztos*, hogy úgy fogadnak el. Lehet, hogy ők azt hiszik, hogy nekik a zöld a legjobb.
42. **351:** *Akkor is* népszerűbb. Mindenki fogja tudni, hogy te vagy.
43. **353:** *De az nem* [bizi], *nem biztos*, hogy népszerűség lesz.
44. **351:** *Ha most* pucéron rohangálsz, mindenki tudná, hát jó, ez az, aki pucéron rohangált. Te [[35\_031/]] *lennél* a legnépszerűbb. [[35\_032/]]
45. **353:** [[/35\_031]] Jó segge van, mi? Jó. [[/35\_032]] *De nem, nem biztos*, a különködés nem biztos, hogy mindig népszerű. *Nem biztos*, hogy azért vagy népszerű. Nézd meg a [TÖRLÉS]t. [*nevet*] Az is egy jó
46. **352:** Kit?
47. **353:** Az egyik kilencedikes srác, az egy nyomorék, mindenki ismeri, de nem népszerű.
48. **352:** Melyik az?
49. **351:** Kicsoda?
50. **353:** Egy ilyen kilencedikes srác, fellépett az ünnepségen, ilyen pösze volt.
51. **352:** Ja, az a kis alacsony?
52. **353:** Az, az, nagyhajú.
53. **351:** Melyik? Ki?
54. **353:** Mindegy. És a srác, *tényleg* [sok] *sokan ismerik, de nem népszerű. A népszerű az az, akit* *tényleg* mindenki ismer és mindenki kedvel, de nem biztos, hogy kedvelnek, mert neked kék pólód van. (3 mp szünetet tart) Lehet, hogy egy sablon miatt kedvelnek. Hú, most [ké], látják, hogy zöld pólód van, de jobb vicceket tudsz, mint én. S azért kedvelnek.
55. **351:** *Na de* jó.
56. **353:** *Érted*, mit mondok? Az értéknek
57. **351:** *Oké, igazad van* teljesen. Igen.

Az érintett feladat megbeszélése foglalkoztatta és intenzív tevékenységre készítette a megkérdezetteket. A beszélgetés alkalmat adott olyan alapvető beidegződések, sztereotípiák feltárására, amelyek az ember identitásának értékelésével (és főként a formális és az informális presztízzsel) kapcsolatosak. Ezek a kérdések pedig – közvetetten – igen sokat elárulnak a válaszadók értékviszáltsáiról.



A részlet elején 351 ismerteti a feladatmegoldással kapcsolatos koncepcióját. Csak egyszer dönt Eszter javára, éppen a népszerűség kérdésében: az előmenetel és a kedvesség kérdésében nem tesz különbséget a két lány között, de az utóbbi kérdésben elbizonytalanodik (8., 10. sor), s 352 tovább erősíti az elbizonytalanodását (9., 11., 13. sor), míg végül 351 is kiegészít abban, hogy kezdeti döntését felül kell vizsgálnia (14. sor). A részlet az érvelésnek és a kiegészítésnek a metanyelvi diskurzusban való jelentős szerepén kívül bemutatja a kérdőíves felmérés korlátait is. A kérdőívből csak annyi lenne megtudható, hogy 351 Esztert és Annát egyformán kedvesnek tartja.<sup>v</sup> A beszélgetés azonban megmutatja, hogy ez nem szilárd meggyőződés.

353 351-nek a másik semleges döntését is vitatja (15., 17., 19., s főként 21., 23. sorok) a formális presztízs – a tanulmányi előmenetel és a tanárok attitűdjei – felől megközelítve a kérdést. Végül nem 351 első, a tanári megítélés kompenzatorikus voltára utaló feltételezése (24. sor) dönt, hanem annak a közös tapasztalatnak az előhívása, hogy a tanári döntések szubjektívek, megjósolhatatlanok (26., 28., 30. sor). Ebben végül kiegészítenek, 353 nem is fejezi be a 27. sorban elkezdett mondatát, ami eredetileg talán ellenérv lett volna.

351 érvelésében (24. sor) olvasható, hogy Eszter „nem tehet” arról, hogy nyelvjárásban beszél. Ez a nézet számos interjúban előfordul, ezért érdemes kitérni rá.

Preston (2004: 90) megjegyzi, hogy **a nyelvész és a laikus radikálisan máshogy látja a nyelvet**. A laikus szerint egy ideális „nyelv” az alapja a jó nyelvhasználatnak, ez alapján alkotódnak meg a mindennapi közlések, s ettől a nyelvjárások és a hibák irányában érzékelhető deviancia. A nyelvjárás általában valamilyen megváltoztathatatlan adottságként értékelődik, erről a beszélő „nem tehet”, a nyelvi hibák – ezek a nyelvhelyességi hibák – azonban a személyiség hibáira (lustaság, butaság, igénytelenség stb.) vezethetők vissza. (Természetesen sok nyelvjárási jelenség mint hiba szerepel a beszélők tudatában, hiszen a nyelvjárás laikus definiálása is eltér a szakértőitől.) A nyelvész – Preston megfigyelése alapján – ezzel szemben úgy tudja, hogy a nyelv idiolektusokból áll, ezek dialektusokká szerveződnek, s ezeknek a tulajdonságait elemezve alkotható meg valami, amit „a nyelv”-ről tudni lehet, ugyanakkor ezt „a nyelv”-et absztrakcióként, nem pedig jelenvaló valóságként kezeli. A nyelvész elsősorban a nyelvek és változataik virtuális egyenlőségét tartja szem előtt.

353 a fent leírtak másik vonatkozását világítja meg: a 21. és 23. sorban a nyelvhelyesség fontosságát emeli ki. Mindketten – sőt, kezdeti megnyilatkozásaiban 352 is – jellembeli tulajdonságokkal szorosán egybekapcsolva mutatják be a nyelvhasználatot és a normakövetést. Ez nem véletlen, hiszen **a szociális viselkedést alapjában véve laikus, hallgatóságos ideológia – folklór – irányítja**, saját kommunikációs gyakorlatuk is ebben gyökerezik. E szemlélet szerint a normakövetés figyelmességként, engedményként, a beilleszkedés, az együttműködés felé tett gesztusként értelmeződik, s a közösség ezt pozitívan értékeli (ez legkarakteresebben a 33. sorban fogalmazódik meg). A három diákból csak 352 mondja azt (a 34. és a 36. sorban), hogy a különállás, az egzotikum elismertséget, népszerűséget hozhat. A mindennapi életből vett párhuzamot 351 ennek az állításnak az alátámasztására hozza fel, s ezzel a beszélgetés definiáló célú kitérőt tesz.

<sup>v</sup> Az interjúalanyok és az általuk kitöltött kérdőívek természetesen nem kapcsolhatók össze, mivel a kérdőívek teljesen anonimok, az interjúk pedig titkosítottak.

351 elhagyja a feladat kontextusát és egy jó analógiával világítja meg álláspontját. A diskurzus itt látszólag nem metanyelvi, ugyanakkor a felhozott párhuzam nyelvhasználatra adaptálhatósága nyilvánvaló. Az eredeti kontextusból való kilépés megakadályozza, hogy a beszélgetés azelőtt kanyarodjon vissza eredeti kontextusához, hogy valamelyik álláspont győzedelmeskedne.

A vita élénként zajlik. Erre utal a gyakori átfedő beszéd és az, hogy a 17. és az 57. sor között nem kell az interjúvezetőnek megszólalnia. Az átfedő beszéd jelezhet teljesen párhuzamos gondolkodást, így egyfajta együttműködés-jelzést (9–10. sor), ám később egyre sűrűbbé válik és a szó jogáért, a szituáció uralásáért való versengés jele (pl. 20–21., 36–37. sor és máshol). 351 és 353 versengésébe 352 csak periférikus megjegyzésekkel (46., 48., 51. sor), röviden szól bele. A kiemelt kötőszók és más panelek (*de mondjuk; hát [akkor]; [de] [az] nem biztos; jó, de*) a beszélgetőtárs véleményének relativizálását szolgálják. Nyílt negatív minősítésként hat a 45. sorban 353 megjegyzése, amivel 351-nek az előző sorban olvasható feltevését abszurdnak tünteti fel. Úgy tűnik, ezzel az elméleti kérdés 353 javára eldőlt, így 353 visszakanyarodhat az eredeti feladatkontextusba. Konkrét nyelvi példát említ: egy beszédhibás iskolatárs negatív megítélését. 353 szabadon kifejtheti álláspontját, 351 az 55. sorban csak egy befejezetlen ellenvetést kísérel meg. 353 is érzi, hogy nézetét elfogadták, mert az 56. sorban csak elkezd magyarázatát. Közben 351 expliciten is elismeri, hogy 353 véleménye a mérvadó a kérdésben.

### 3.2 Nyelvi ideológiák racionalizálási kísérletei

Egy észak-pesti gimnáziumban két barátal készült az alább idézett interjú. Az interjú során egyértelműen kitűnt, hogy kettejük közül 051 a domináns fél: gesztusai magabiztosabbak, 052-t gyakran helyesbíti, az általa elmondottakat relativizálja. Elmondásukból kiderül: a néhány éve Budapestre került 052 számára 051 biztosította az integrálódást az osztályba és egy új baráti körbe. A palóc háterű 052 igyekezett minél többet tanulni 051-től, hogy ezáltal nyelviileg is sikeresen asszimilálódhasson. Az első példában egy 051 által kifejezett, ideologikus háterű nyelvi folklórelemet igyekeznek mindketten alátámasztani:

#### 6. idézet

1. **051:** Van egy öö ötvenöt éves barátom, ötvenhét, egy hölgy, na és ő például *eszeket* használ. (2 mp szünetet tart)
2. **Interjúvezető:** Ühm.
3. **051:** S akkor mindig így feláll a hajam, hogyha ezt meghallom. És volt már, hogy igen, ő elkezdte magyarázni, hogy ez *ikes* ige meg így lehet használni meg olvassak utána, de nem. Szerintem ez *eszem*, így szép.
4. **Interjúvezető:** Ühm. És és utána olvastál?
5. **051:** Nem. Annyira nem vettem a fáradságot, mert ***tudom, hogy nekem van igazam***, szóval
6. **052:** [*helyeslően sóhajt*]
7. **051:** nem fogok itt olvasgatni.
8. **Interjúvezető:** Ühm.
9. **052:** ***Hát értik is ugye, mert azt mondod***, hogy tárgyas, hogy hogy hogy alanyi. Hát most *eszek* *azt* vagy *eszem* *valamit*. Tehát
10. **051:** *Azt eszem.*

11. **052:** *Igen, nem, nem tudom* ő sokan [a] sokan arra hivatkoznak, hogy attól függ, hogy most *eszem valamit* vagy *megezek egy*, tehát amikor ahhoz
12. **Interjúvezető:** Ühm.
13. **052:** már tárgyat használlok, mondjuk *megezek egy ő kenyeret*. De *megezem egy kenyeret*, az is jó, tehát most nem tudom. *És speciel nem tudom*. Persze, az a jó, hogy *megezem*, de de (2 mp szünetet tart) *mondjuk annyira nekem nem bántja a fülem*, attól függ, mit mond utána.
14. **Interjúvezető:** Ühm.
15. **051:** *Annyira nem vagyunk pengék*, de
16. **052:** *Meg hát most ki vagyok én*, hogy bírálkodjak?
17. **051:** De hogyha már, szerintem ez így van. Nem tudom, de szerintem így van, ilyen *valami nyelvi alaptörvénykönyvbe* vagy valamibe, a nyelv [sóhaj] bibliájába szerintem így van leírva, hogy *eszem*.

051 kétségbevonhatatlan igazsággént jeleníti meg, hogy az *eszek*, *eszem* változatok közül az *eszem* a helyes. Mivel folklórról van szó, 051 eredetileg pusztán tekintélyi alapon kívánja lezárni a kérdést (5. sor). 052 nem vitatja 051 igazát (6. sor), ehelyett azonnal elkezd rá racionalizálni közös állításukat azzal, hogy az alanyi és a tárgyias igeragozás példáját hozza (9. sor). Terminológiai problémája akad, ráadásul az elkülönítés alapjául választott szempont sem megfelelő, hiszen az ikes paradigmában alakilag egybeesik az alanyi és a tárgyias ragozás. (Igen gyakori a lejegyzett anyagban, hogy amikor racionális magyarázatot adnának, nem találnak adekvát nyelvi példát a megkérdezettek.)

A racionalizálás feladatát végig 052 látja el – bár 051 egy ponton (10. sor) helyreigazítja, ezzel nyilvánosan is jelezve, hogy 052 nem jól tudja azt, amit mond. 052 visszakozik (13., 16. sor), 051 pedig elismeri, hogy a racionalizálási kísérlet kudarcba fulladt. 052 a 16. sorban olyan zárlatot javasol, amelyből kiderülne, hogy a felvetett kérdés nem tisztázható egyértelműen, ezért nem is érdemes állást foglalni, 051 azonban megerősíti az állásfoglalását transzcendens régióba (*a nyelv bibliája*) emelve azt.

Az *eszem*, *iszom* kérdése az interjúban többször is szóba került, az alábbiakban kissé más tárgyalásban, a nyelvi hibajavítással kapcsolatban. A diákoknak őket zavaró nyelvi jelenségeket kellett említeniük, s nyilatkozniuk kellett, hogy javítanak-e miattuk másokat. (A metanyelv és a kommunikációs gyakorlat különbségére utal, hogy 051 általában iktelenül ragoz, pl. a 2. és a 10. sorban. Valószínűleg azért, mert nem az ikes paradigmát követi, hanem egyes, a nyelvi folklórban kitüntetett szerepet kapott igék egyes alakjait alkalmazza.)

#### 7. idézet

1. **Interjúvezető:** Ühm, és hogyan, ho [[05\_005/]]gyan szoktátok [[05\_006/]]
2. **051:** [[05\_005]] Én *különösen ugrok*, [[05\_006]] hogyha, bocsánat, az az *eszekre*. Na egyből beordítom, hogy *eszem*! A *de viszont*, engem az is nagyon zavar, pedig több tanárom használja, hogy *de viszont*, de
3. **052:** Ők tanárok
4. **051:** őt nincs pofám kijavítani, de szerintem, én úgy tudom, hogy ez nem helyes, hogy *de* vagy *viszont*.
5. **Interjúvezető:** Ühm.
6. **051:** Például *eszek*, *iszok*. [megborzong]

7. **052:** *Vagy például az, hogy tudnák.*
8. **Interjúvezető:** Ühm.
9. **052:** *Igen, tudnák, vagy vagy vagy ilyen*
10. **051:** *Jó, az [rit] ritkábban találkozok vele, de az is egyből,*
11. **Interjúvezető:** Ühm.
12. **051:** *mintha kést döfnének a dobhártyámba körülbelül.*
13. **052:** *[halkan felszisszen]*
14. **Interjúvezető:** És azt ő azt úgy, tehát azt azt honnan tudjátok, végül is ezekről a formákról, hogy rosszak?
15. **052:** Hát zavarja a fületem.
16. **051:** Ez ő
17. **Interjúvezető:** Ühm.
18. **051:** nem tudom, *engem valahogy így tanítottak*, neveltek, olvastam.
19. **052:** Nekem, nekem érdekes, hogy én vidéken éltem és ő bennem is ugyanígy, főként így használtam, hogy *tudnák*, nem tudom, mondjuk, tehát én is használtam ezeket, *csak ugye hogy hogy feljöttem ide középiskolába* és hallottam, hogy másképp mondják, és hát ugye a legegyszerűbb módja az volt, hogy ellenőrizzem, gogl [= Google], *[billentyűkattogás hangját utánozza] tudnák* {érthetetlen rész}, és akkor kirakta, hogy nem, ez helytelen, és akkor *tudnék*. És akkor valahogy rááll az ember meg megszokja, mert mert kellemetlen szerintem, tehát *nekem volt kellemetlen, hogy rosszul használok azt a nyelvet, amibe beleszülettem.*

Produkciónak – pl. a 13. sorból – ítélve 052 folyamatosan 051-hez próbál igazodni. Ebből is eredhet, hogy megpróbál 051 példája mellé egy másikat a diskurzusba állítani, olyannyira, hogy kétszer is (7., 9. sor) szóba hozza. 051 relativizáló értelemben reagál (10. sor), a beszélgetésnek nem lesz hangúlyos eleme 052 felvetése. 052 a 15. sorban 051-nek a 12. sorbeli szubjektív érvét átfogalmazva, elsőként próbál érvet hozni az interjúvezetői kérdésre.

A két diák álláspontjának különbsége úgy is értelmezhető, hogy **051 egy közösség régi tagjaként nem igényli a nyelvi folklór magyarázatát, sőt, elutasítja annak racionális értelmezését vagy megkérdőjelezését** (5. sor), **míg 052 mint tanuló új csoporttag igényli azt, hogy korábbi nyelvi viselkedésének megváltoztatása racionálisan is indokolható, védhető legyen**, akár statisztikai összehasonlításokkal is (vö. 18–19. sor). Saját dialektusával szemben az eszményi magyart mutatja annak „a nyelv”-nek, amelynek a szabályaitól (korábban) eltér(t): „nekem volt kellemetlen, hogy rosszul használok azt a nyelvet, amibe beleszülettem” – mondja, holott konfliktusai éppen abból származnak, hogy egy olyan nyelvhasználatot kíván alkalmazni, amely nem a vernakulárisa. Az asszimilációs szándék olyannyira erős, hogy a vernakuláris helyét szimbolikusan egy eszményi, tudatosan elsajátítani kívánt változat foglalja el a beszélő interpretációjában.

## 4 Összefoglalás

A dolgozat az adatfelvétel sajátos körülményeit és az interjúalanyok, illetve az interjúvezető egymásra hatását nem kiküszöbölendő hátrányként kezeli, hanem elsősorban éppen a belőle adódó kommunikációs helyzetet veszi figyelembe, mikor **a metanyelvet olyan, hagyomány alapú interakcióként értelmezi, amelynek egyes**

**elemei különböző módon vannak jelen eltérő szociokulturális háttérű diákok megnyilatkozásaiban.** Ennek a hagyománynak a megközelítése, hagyomány voltának értelmezése is eltérő (l. a 3.2. pontot). A vita, az együttműködő és a versengő párhuzamos beszéd mindennapi beszédműfajokra utal, a metanyelv nem hat különálló regiszterként.

A következőkben érdemes lesz megvizsgálni, hogyan jelennek meg a nyelvhasználattal, nyelvhelyességgel kapcsolatos nyelvi folklórelemek különböző korú gyerekeknél, így már alsó tagozatban is, ahol az alapelemek már javarészt megtalálhatóak (az adatok előzetes elemzése ezt valószínűsíti). Mivel a vizsgált iskolákban az anyanyelvoktatás jobbra – a hagyományos nyelvműveléssel összhangban – a Preston által felvázolt laikus nyelvszemléletet tükrözi, az órajegyzőkönyvek és a tanárinterjúk segítségével annak vizsgálata is érdekes lehet, hogyan közvetít – beszélőközössége tagjaként, maga is annak nyelvi folklórában felnővén – nem nyelvészeti alapú ismereteket a nyelvészeti tanulmányokat is végzett magyartanár.

## Irodalom<sup>vi</sup>

- Coupland, N., Jaworski, A. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. In: Jaworski, A. et al. (szerk.) 15–51.
- Jaworski, A. et al. (szerk.) 2004. *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Korom, E. 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki.
- Laihonen, P. 2008. Language ideologies interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics* Vol. 12. 668–693.
- van Leeuwen, T. 2004. Metalanguage in social life. In: Jaworski, A. et al. (szerk.) 107–130.
- Niedzielski, N. A., Preston, D. R. 2000. *Folk Linguistics*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Preston, D. R. 2004. Folk metalanguage. In: Jaworski, A. et al. (szerk.) 75–101.
- 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. Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában. In: Váradi T. (szerk.). *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 171–181. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07>.
- Szabó, T. P. 2008a. Szabályok értelmezése és bemutatása normatív nyelvhasználatot leíró kiadványokban. In: Sinkovics B. (szerk.) *LingDok 7. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 211–229.
- Szabó, T. P. 2008b. Diakronia a nyelvhelyességi szabályok közvetítésében. In: Forgács T.–Büky L. (szerk.) *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei V*. Szeged: SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. 215–226.
- Szabó, T. P. 2009. Normatív viselkedés kialakulása a nyelvhasználatban. In: Váradi T. (szerk.). *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 167–178. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf>
- TEI = Text Encoding Initiative. The XML Version of the TEI Guidelines. Transcriptions of Speech. Elérhető: <http://www.tei-c.org/Guidelines/P4/html/TS.html>

<sup>vi</sup> A vizsgálat előzményeiről és eddigi eredményeiről a <http://martonfi.hu/sztp> címen lehet olvasni részletesebben.

# Kódváltási stratégiák kisebbségi diskurzusokban

Szabó T. Annamária

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
szta83@gmail.com

**Kivonat:** A választott téma egy folyamatban lévő kutatás része: a franciaországi második generációs magyar–francia kétnyelvű beszélők nyelvhasználatával foglalkozom. Az anyaggyűjtés 2006 és 2007 tavaszán végeztem Franciaországban, Párizsban és környékén, az Île-de-France-on. Előadásomban a magyar–francia kétnyelvű beszélők strukturális nyelvvesztésének egyik lehetséges bizonyítékát, a kisebbségi diskurzusban megjelenő kódváltásjelenségeket, kódváltási stratégiákat vizsgálom. Első lépésként a direkt kölcsönzések és kódváltások megkülönböztetésének egy lehetséges modelljét vázoló fel, majd a kisebbségi diskurzusok fontos elemét képező bázisartó, bázisváltó és bázisváltogató, valamint mondaton kívüli kódváltásokról szólok. Bemutatom, milyen mértékben, formában és funkcióban van jelen a kódváltás a vizsgált kisebbségi diskurzusokban. A kódváltások pragmatikai funkcióit számba véve, igyekszem feltárni a jelenségek hátterét, nyelven belüli és nyelven kívüli mozgatórugóit.

## 1 Bevezetés: A kutatásról

Ebben a munkámban a második generációs francia–magyar kétnyelvűség tárgyában végzett vizsgálataim néhány eredményét kívánom bemutatni, a kisebbségi diskurzusokban előforduló kódváltási stratégiákról szeretnék szólni. A kétnyelvűséget kontinuumként értelmezem, amely az egyik vége és a másik vége felé is egynyelvűséget jelent az egyik nyelven ( $L_1$ -en), illetve a másikon ( $L_2$ -n), de ezek nem részei a kontinuumnak. A középpontban a „klasszikus” kétnyelvűség áll (Csernicskó 1998: 195).

$L_1$  ————— „klasszikus” —————  $L_2$   
kétnyelvűség

Tudomásom szerint – Gergely János vizsgálatain kívül (Gergely 1968) – eddig nem készült olyan kutatás, ami a franciaországi magyar kisebbség nyelvi helyzetével foglalkozott volna. Az anyaggyűjtést 2006 tavaszán és 2007 márciusában végeztem, az előzetes kapcsolatfelvétel és próbagyűjtések elvégzése után, Párizsban és környékén, az Île-de-France területén, ahol a legmagasabbra becsülik a Franciaországban élő magyarok számát. (Mai statisztikai adatok alapján (Kovács 1999: 49) 40–45 000 magyar él itt.) A gyűjtés nyelvhasználati kérdőív segítségével, irányított beszélgetés (interjú) formájában zajlott. Az interjúk és beszélgetések, az adatközlőknek velem, illetve egymással folytatott diskurzusainak több mint tíz órás hanganyaga lejegyezve háromszáz gépelt lapot tesz ki. A gyűjtött anyag feldolgozása folyamatos (Szabó T.: 2009), a további, más szempontú vizsgálatokról a

későbbiekben szeretnék beszámolni. Ebben a dolgozatban a rögzített diskurzusokban előforduló kódváltási stratégiák elemzésére vállalkozom. Adatközlőim, Franciaországban élő, második generációs magyar–francia kétnyelvűek (a továbbiakban: 2FM).

Interjú sor-száma	Adatközlő azonosító jele	Adatközlő születési éve	Adatközlő neme	Adatközlő foglalkozása
1.	2FM1	1981	N	közgazdász
2.	2FM2	1984	N	egyetemista (közgazdaságtan)
3.	2FM3	1982	N	egyetemista (bölcészkar)
4.	2FM4	1986	N	egyetemista (fordító- és tolmácsképző)
5-6.	FM1	1960	N	hivatalnok
5-6.	FM2	1942	F	hivatalnok
5-6	2FM5	1987	N	diák (közgazdasági előkészítő)
5-6.	2FM6	1991	F	gimnazista
7.	2FM7	1987	N	egyetemista (bölcészkar)
8.	2FM8	1989	N	gimnazista (magyar érettségi előtt)
9.	2FM9	1970	N	közgazdász
9.	FM3	1952	N	titkárnő
10.	2FM10	1986	N	egyetemista (bölcészkar)
11.	2FM11	1971	F	művészettörténész

1. táblázat. Adatközlők és interjúk

## 2 Emigráns nyelvi kontinuum: a Gonzo–Saltarelli-modell

A kétnyelvűség-kutatók számos munkája bizonyítja, hogy emigráns, kisebbségi helyzetben a csoportközi kommunikáció normáinak változása a nyelvcsere felé mutat. A nyelvcsere mindig közösségi értelemben használt fogalom, a szinkrón változatok társadalmilag motivált újraelosztását jelenti. Az egyén esetében nyelvvesztésről beszélünk. (Gal 1979: 17). Az eddigi vizsgálatok alapján kirajzolódó átmeneti nyelvi állapotot, az általam is vizsgált emigráns nyelvi kontinuumot, a Gonzo–Saltarelli-modell mutatja be. Eszerint már az emigráns kétnyelvű beszélők első nemzedékében (a továbbiakban: FM) megkezdődik az „elhalványulás”, „fakulás” folyamata, a nyelv egyszerűsödése, a nyelvvesztés. A második nemzedék által elsajátított nyelv már ez az emigráns nyelv lesz. Az emigráns  $L_1$  nyelvvesztés tehát a nyelvfelejtés, a hiányos elsajátítás, és főként az  $L_2$  intenzív befolyásának következtében jelenik meg. A kétnyelvűség-szakirodalom a nyelvvesztést kétféle szempontból is vizsgálja: ez alapján funkcionális és strukturális nyelvvesztést különböztet meg. Funkcionális

nyelvvesztésről akkor beszélhetünk, ha az  $L_1$  nyelv használata mennyiségileg visszaszorul, informális nyelvhasználati szinterekre korlátozódik. A strukturális nyelvvesztés a nyelvhasználatot, a nyelv belső szerkezetét, a nyelvi rendszerben bekövetkező minőségi változásokat érinti (Bartha 1995: 37–47).

Mivel a hiányos nyelvelsajátítás kitöltendő űröket teremt, melyeket analógiás  $L_1$  nyelvbeli átvételekkel vagy – a nyelvek egymásra hatásának következtében –  $L_2$  nyelvből történő közvetlen vagy közvetett kölcsönzésekkel töltenek ki a beszélők. Az  $L_2$  nyelv elemeinek  $L_1$  nyelvre való adaptációja a fonetikai/fonológiai szinttől egészen a pragmatikai szintig megjelenhet (Bartha 1995; Calvet 1993; Garmadi 1981; Kontra 1990). Éppen ezért a kétnyelvűség-vizsgálatok során feltétlenül szükséges a nyelvi kölcsönhatások, kontaktus- és interferenciajelenségek, a kölcsönzések és kódváltások vizsgálata is. A továbbiakban a magyar–francia kétnyelvű beszélők diskurzusaiiban megjelenő kódváltásjelenségeket, kódváltási stratégiákat vizsgálom, melyek egyfelől a strukturális nyelvvesztés egyik lehetséges bizonyítékaként szolgálnak, másfelől a családon belüli nyelvhasználati szintérről korlátozott beszélgetésekben a „nyelvi társasjáték vagy szerepjáték” részeként is tudatosan használják őket (Deprez, Ch. 2002: 59).

### 3 Kódváltási stratégiák kisebbségi diskurzusokban

#### 3.1 A kódváltási stratégiák információtartalma

A kétnyelvű beszélői repertoárban a kódváltást az egyik legalapvetőbb interakcionális forrásnak kell tekinteni (Bartha 1999: 122), ezért nem meglepő, hogy jelentős gyakorisággal fordulnak elő kódváltások az általam vizsgált anyag kisebbségi diskurzusaiiban is: 3-4 fordulónként (turn) jelentkeznek. A kódváltások kommunikatív stratégiaként nyelvi és társadalmi információt is magukban hordoznak (Gumperz 1970; Borbély 2001). Társadalmi információt hordozhat a két nyelv közötti választás például akkor, ha valamilyen attitűdöt fejezünk ki vele. Jó példa erre az az eset, amikor a magyar az „otthon”, a francia a „munka vagy iskola” nyelve, ezért szakmai kérdésekről csak franciául folytatják a diskurzust. Nyelvi információt hordozhat a kódváltás, ha azért történik, mert az adatközlő nyelvi kompetenciája nem elégséges ahhoz, hogy a diskurzus további részében a bázisnyelven fejezze ki magát. A kódváltást ilyenkor gyakran megakadás-jelenségek előzik meg. A leggyakoribbak: a hezitációs szünet, az özés vagy a szóismétlés.

A következő példában a nyelvi (lexikai) hiányt és a társadalmi viszonyulást (attitűdöt) is kifejezi a kódváltás. Az adatközlő a tanulásról, egyetemi tanulmányairól beszél. Először csak elbizonytalanodik, hezitál, megjelenik az özés, majd egy francia töltelék szó (*enfin* 'végül is'), ezután (franciául!) megkérdezi, hogy nyelvet (kódot) válthat-e.

- *És szeretnéd használni a munkádban a magyar nyelvet?*

- Azt gondolom, hogy biztos utána... csinálók irodalom és magyar és biztos nagyon kellek tanulni a magyar irodalom és öö... *enfin... je peux parler en français? En matrise il y a une sorte de matière qui s'appelle LGC, c'est*



*Littérature Général et Comparée, c'est de la littérature étrangère et on peut choisir toute littérature étrangère...*<sup>i</sup> (2FM7)

Mivel 2FM beszélők számára a magyar nyelv kommunikációs színtere meglehetősen korlátozott, a magyar „otthoni” nyelvként funkcionál, akárcsak a Susan Gal által bemutatott felsőri beszélőközösségben (Gal 1979). A fiatalok (második nemzedék) és idősebbek (első nemzedék) közötti nyelvhasználatban a 2FM beszélőknél is megfigyelhető a bázisváltogatás jelensége, vagyis a társalgásnak két alapnyelve van, mely a második nemzedék passzív magyar nyelvtudásával, strukturális nyelvvesztésével magyarázható. Magyar–francia kétnyelvű adatközlőim családon belüli nyelvhasználatában jelen lévő bázisváltogatásnak az adatközlők is tudatában vannak, így beszélnek róla:

*Mi volt a gyerekkori nyelved, Nicolas? Édesanyád hogy beszélt hozzád?*

2FM6: Nem tudom, mert mind a kettőt értem.

*Inkább magyarul vagy inkább franciául beszélt hozzá?*

FM1: Magyarul beszéltem mindig, akkor is, ha ő franciául beszélt. És érdekes módon, ...már itt laktunk, tehát akkor már ő megvolt... 6 éves voltál, hogy ide költöztünk? Ismerősök jöttek hozzánk és azt mondják: „Micsoda érdekes család – mondja nekem a barátnőm – te mindig magyarul beszélsz, Nicolas mindig franciául válaszol és mégis megértitek egymást.” És akkor döbbentem rá, hogy valóban, tényleg. Akkor egy kicsit jobban odafigyeltem, hogy őö franciául beszél. És akkor még egy kicsit próbáltuk erőszakoskodni vele, de most most őö nagyon jó lenne, ha annak idején komolyabban fogtam volna, mert hamarosan érettségizni kell neki...

Metaforikus kódváltással, kisebbségi nyelvükön fejezhetik ki magukat a nyelvi kisebbségben élők akkor, ha hangsúlyozni akarják az „ők” és a „mi” közti különbséget, azt, hogy a „mi” kód használata fontos üzenettel bír. A „mi” kód a csoporton belül használt kisebbségi nyelv, amely elsősorban az informális helyzetekhez köthető. Ezzel szemben az „ő” kódjuk, a többség nyelve, a csoporton kívül használt, sokkal formálisabb, kevésbé személyes kapcsolatot feltételez (Gumperz 1982: 66; Borbély 2001: 192 ; Márku 2010: 117–118).

A személyhez kötött kódhoz való viszonyulás elválaszthatatlan a személyhez fűződő érzelmeiktől. Kódváltáskor a beszélő szubjektív viszonyulásának, nyelvi beállítottságának is fontos szerepe lehet. A nyelvhez való viszony (attitűd) érzelmi komponense is jelezheti az adatközlők identitástudatát. 2FM8 adatközlőmmel és édesanyjával beszélgetve került szóba, hogy a második generációs gyermekek számára rendkívül fontos, hogy magyar származású édesanyjuk magyarul beszéljen: ez elengedhetetlen ahhoz, hogy édesanyjukat hitelesnek személyiségnek, igazán az édesanyjuknak érezzék. Ahogy szavaikból kivettem, az édesanyja csak magyarul lehet igazán édesanya, az ő „kódja” a magyar. (A diskurzusban a két nemzedék közötti bázisváltogatást is megfigyelhetjük.)

2FM8: C'est différent parce que quand ils parlent, quand ils parlent hongrois, c'est comme s'ils étaient une différente personne quand ils parlent français. (...) Ben, quand ils parlent hongrois, c'est mieux quand ils parlent français.<sup>ii</sup>

i ' Azt gondolom, hogy biztos utána... csinálók irodalom és magyar és biztos nagyon kellek tanulni a magyar irodalom és őö... ' végül is...beszélhetek franciául? A mesterin van egy olyan tárgy, amit LGC-nek hívnak, ez Általános és Összehasonlító Irodalom, ez külföldi irodalom és minden külföldi irodalom választható...' (saját fordítás, a továbbiakkal együtt)

ii 'Teljesen más, amikor magyarul beszélnek [a szüleink], mintha egy teljesen más ember lenne, amikor franciául beszél. Szóval, amikor magyarul beszél, az sokkal jobb, mint, amikor franciául.'

FM2: Ezt minden gyerek, aki itt születik, mindenki ezt mondja, minden gyerek, mer ezt már százszor hallottam, hogy a gyerekek, mikor a mamájuk, tehát ilyen családi helyzetben, mint ez például, akkor a gyerekek mindig azt akarják, hogy a mamájuk az magyarul beszéljen, mert a mama..szóval valami kedvesebb. (...) Igen, az az..nem mert én se vagyok olyan. Nem azt a hatást adom szerintem más embereknek, ...kül.. külső embereknek, nem azt a hatást teszem, ha magyarul beszélek, más hatása van annak. Az én személyem az más, hogyha magyarul beszélek, és más, hogyha franciául beszélek. És azt szerintem a gyerekek is érzik.

Deprez (2002) több példával igazolja, hogy a két- és többnyelvű mindennapi családi interakciókra nem alkalmazhatók maradéktalanul semmilyen előre meghatározott kategóriák, modellek. Ebben, a „hibridnek” nevezett, nyelvi közegben az összetevő elemek szimbolikus jelentése fogja meghatározni a kódváltásokat. A nyelv lehet az irónia, az érzelemkifejezés, az idősíkok váltogatásának (pl.: múltbeli történetek az anyaországból), a megdöbbenés vagy rácsodálkoztatás „játékszere”, eszköze is. A kódváltás egyfajta „módváltás” is: a formálistól az informális vagy éppen az informálistól a formális felé mozdítja el a diskurzust (Deprez 2002: 59–71).

A kódváltást tehát összetett jelenségnek kell tekinteni, a nyelvi tényezők mellett szükséges mind az érzelmi, mind a szociális, mind a pszichológiai összetevőket is figyelembe venni (Navracsics 1999: 138). A kódváltás oka lehet továbbá az egészen egyszerű hiánykitöltés, de állhat mögötte valamilyen nyelvi ideológia, csoportszolidaritás, de érzelmi viszonyulást is ki lehet fejezni vele (Bartha 1999: 121).

### 3.2 Direkt kölcsönzés vagy kódváltás?

Kommunikatív szempontból nincs értelme szigorú határokat felállítani az alkalmi/beszédbeli kölcsönzés és a mondaton belüli kódváltás között (Bartha 1993: 95). Gumperz és Hernández-Chavez (1975: 158) egy kétlépcsős beilleszkedési folyamat (insertion process) modellálására tesz javaslatot, melyben a beszélő egy másik nyelvi elemmel pótolja egy adott megnyilatkozás hiányzó részeit. Ez a másik nyelvi elem akár egyetlen szó, akár egy teljes mondat is lehet. A kódváltás és a kölcsönzés ebben a kontinuumban foglal helyet, s a valódi különbség a két fokozat között a használat gyakoriságában mérhető (Bartha 1993: 95; Borbély 2001: 191). Más kutatók (pl. Poplack és Sankoff 1984) az integráltság fokának mérésében látják a kölcsönzés és a kódváltás közti különbségtétel egyik lehetséges módját (Bartha 1999: 120). Éppen ezért magam sem látom értelmét szigorúan elválasztani a két jelenséget, az alkalmi, szószintű kódváltást és a direkt kölcsönzést, hanem azt az álláspontot képviselem, hogy minden alkalmi kölcsönzés szószintű kódváltásként is értelmezhető, ha az adott megnyilatkozáson belül illeszkedik a bázisnyelv rendszerébe. Szükséges továbbá az integráltság fokának, és a használati gyakoriságának vizsgálata, amely legmegfelelőbbben egy kontinuum mentén lehetséges. Dolgozatomban a kölcsönzők legtágabb értelmezését is elfogadom, és a hapax szóalakok (Lanstyák 2006: 19; Péntek–Benő 2003: 68) mind (alkalmi) „kölcsönzőkként”, mind szószintű kódváltásként való értelmezését megengedhetőnek tartom, hiszen a nem meghonosodott „kölcsönzők” tulajdonképpen alkalmi (egyszavas) kódváltásnak tekinthetők.

### 3.3 Kódváltástípusok nyelvi szintek szerint

#### 3.3.1 Fonetikai/fonológiai szint

Kódváltás akkor fordul elő a fonetikai/fonológiai szinten, amikor a beszélő megváltoztatja a kiejtését (Navracsecs 1999: 139). Olyan szavak franciás ejtését tekintetem a gyűjtött anyagban fonológiai szintű kódváltásoknak, melyek mindkét nyelvben megvannak (francia eredetű jövevényszavak a magyarban; magyar eredetű jövevényszavak a franciában; vagy mindkét nyelvben meglévő nemzetközi szavak), de a magyar is másképp ejti őket és a francia is. Kutatásaim alapján kiderült hogy a 2FM beszélők magyar szövegek környezetben is francia kölcsönhangalakkal ejtették ezeket a szavakat (pl.: *Örópa* a „magyarosan” ejtett *Európa* helyett), tehát (tudattalanul ugyan), de nyelvi kódot váltottak. Bizonyos hangokat szisztematikusan „franciásan” ejtenek a fentiekben bemutatott szavakban:

1. A francia **néma h** (Sem magyar, sem más idegen (pl. angol) eredetű szavakban nem ejtik emiatt a *h* hangot.)

„Van a *Ari Potter* ('*Harry Potter*')... és tévében is.” (2FM7)

„Igen, ez csak *obbim* ('*hobbim*'), de elég komoly...” (2FM11)

#### 2. [ts] helyett [s] hang

„mert nincs *akszentusom*” (2FM5)

„A Papa is hozott *szédét*... vagy dévédé, ami magyarul is van” (FM2)

#### 3. [j] helyett [s]

„most néztem meg valamelyik nap a *sztatistikát* az interneten” (FM2)

„tehát ő, középkor... na...szakértő...*szpecialista*...” (2FM10)

#### 3.3.2 Kódváltás a morféma szintjén

Lanstyák (2006) a kódváltás nyelvtani típusairól ír abban a tanulmányában, amelyet szlovákdomináns szlovák–magyar kétnyelvű beszélők kódváltásairól készített. Azt vizsgálta, hogy a mondat szintjén előforduló, mondatrészi szerepet betöltő kódváltott szekvenciák hogyan alkotnak kétnyelvű szintagmákat, hogyan épülnek be a kétnyelvű diskurzusba. (Domináns kétnyelvűnek azt a beszélőt nevezzük (Lanstyák 2006: 111), aki az egyik nyelvet magasabb szinten birtokolja, mint a másikat. Kiegyensúlyozott (balansz) kétnyelvűnek tekintik azt a beszélőt, aki mindkét nyelvét nagyjából egyforma magas szinten beszéli.) A tanulmány a szintagmákban előforduló szavak morfémaszerkezetét vizsgálta. Ez alapján különíti el a következő típusú kódváltásokat, melyeket saját példaanyagomon keresztül szemléltetek (Lanstyák 2006: 105–146 alapján):

##### 1. Testetlen eszközökkel történő beépülés – Z típusú kódváltás

„Nem, *bœuf*, azt hiszem.”

'Nem, *marhahús*, azt hiszem.' (2FM2)

##### 2. Beépülés bázisnyelvi morféma segítségével – B típusú kódváltás

„És ott dolgozok egy *service financier*-ba.”

'És ott dolgozok egy *pénzügyi szolgáltatóközpont*-ba.' (2FM2)

3. *Beépülés vendégnyelvi morfémák segítségével – V típusú kódváltás*

„nem egyetemre járok, hanem egy *lycée*-be, *en classe préparatoire*”

'nem egyetemre járok, hanem egy *lycée*-be, *egyetemi előkészítő osztályba*' (2FM5)

4. *Beépülés formális eszközök alkalmazása nélkül – H típusú kódváltás*

„...de nem ismerem a *cousin*...”

'...de nem ismerem az *unokatestvér*...' (2FM1)

5. *Töredezett megnyilatkozások – X típusú kódváltás*

„Nagyon jól értem, ...de...*je ne pratique pas assez souvent.*”

'Nagyon jól értem, ...de...*nem gyakorolok eleget*' (2FM3)

### 3.3.3 Szókölcsönzés avagy szószintű kódváltás

„Mi az, ami nehézséget okoz, ha magyarul beszélsz?” –tettem fel a kérdést az irányított beszélgetésben. A hasonló tartalmú, gyakran ismétlődő válaszok miatt, az egyik adatközlőt idézem: „... *hát hogy, hát így szókinsz..az a vocabulaire? [...] Hát őö szók, valamit, tehát vannak olyan szavak, amit nem tudok magyarul és akkor, hát így, órákig, így kell keresni, hogy, hogy most ezt hogy mondják. És amikor olyannal beszéllek, aki tud franciául, akkor már franciául mondom, hogy, mert nem tudom*” (2FM10).

Mint már említettem (3.2.) vita folyik arról, hogy a szókölcsönzés és az egyszavas kódváltás között tehető-e egyáltalán különbség, illetve mit nevezünk pontosan kódváltásnak: Nem könnyű eldönteni, hogy az adott „vendégelemet” a beszélő az adott megnyilatkozásban csak alkalmilag használja, vagy hogy ez a nyelvi elem (leggyakrabban lexéma) része a közösség nyelvi rendszerének (Bartha 1999: 120). Véleményem szerint alkalmi szókölcsönzésnek nevezhető egyetlen,  $L_x$  nyelvből való toldalékolatlan szó használata  $L_y$  nyelven; de az  $L_y$  nyelv szabályai szerint toldalékolt formában ugyanazt az  $L_x$  szót,  $L_y$  mondatba helyezve már kódváltásról kell beszélnünk. Pszicholingvisztikai megközelítésben sem tekintjük ezeket a lexikai és grammatikai morfémák határán előforduló kódkeverési jelenségeket kódváltásnak (Navracsics 2010: 122). Akkor azonban kódváltásról van szó, ha egyetlen – akár toldalékolt, akár toldalékolatlan – szóval a másik nyelvet hívja elő a beszélő, és akár ő, akár beszélőpartnere a továbbiakban emiatt kódot (nyelvet) vált. Ezt akár „hívó szó”-szabálynak is nevezhetnénk.) Ebben az esetben az asszociatív memória aktiválja a másik nyelvet. A toldalékolatlan, egyszavas szókölcsönzések és a szószintű kódváltások viszont lényegében egybeesnek. Ezt a jelenséget Navracsics nem kódváltásnak, hanem kódkeverésnek nevezi, mert a tartalmas szó szintjén ugyan megtörténik a nyelvváltás, a rag mégis magyar marad, tehát egy ún. grammatikai fúziós jelenséggel állunk szemben (Navracsics 2010: 125–126).

A következő példákban tehát a szólehívási nehézségnek az egyik fő oka az, hogy a magyar és a francia nyelvben nem esnek teljesen egybe a szemantikai és pragmatikai jegyek az adott fogalom lexikalizációjánál, a másik ok a nyelvi hiány, a lexikai ürok kitöltésének igénye. Ilyenkor az adatközlők ún. „beszűrő” kódváltással élnek, amely során csak egy tartalmas szó erejéig történik meg a váltás (Navracsics 2010: 122 - 124).

Milyen témakörből válogatott kölcsönszavak, szószintű kódváltások megjelenése a legjellemzőbb a 2FM beszélőinél?

*A) Iskolai szókincs, szakszavak*

Ilyen szavak, melyek az interjúk során előkerültek, például a *stage* ('szakmai gyakorlat') a *mémoire* ('szakdolgozat') és a *prépa* (a *classe préparatoire* rövid alakja, jelentése: 'egyetemi előkészítő').

„Én Párizsba megyek, de ez ilyen hogy öö vannak *lycée*-k ('gimnáziumok'), amelyikbe ezt a *prépa*-t ('egyetemi előkészítő') lehet csinálni, de nem minden *lycée*-be, na most én egy párizsi *lycée*-ben vagyok. Hát most Párizsban meg Créteil-ben megszámolva lehet, hogy összesen úgy lehet húsz húsz *lycée*, ami ilyen *prépa*-t csinál.” (2FM5)

*B) Intézménynevek*

A legtöbb problémát azoknak az intézményeknek a megnevezése okozta, amelyek Magyarországon teljesen más formában léteznek, mint Franciaországban.

„Amikor ellopták az autót, akkor ő jelentette be magyarul, egy magyar *commissariat*-ba ('rendőrkapitányságon').” (2FM9)

„De most voltunk *à la Mairie de Paris* ('Párizs városának Főpolgármesteri Hivatala') a október...” (2FM8)

*C) Ételnevek*

a, Olyan francia ételek, amelyeknek nincs magyar nevük, vagy csak nem ismeri azt az adatközlő, mert otthon mindig franciául emlegetik. Például a karácsonyi ételekről, szokásokról szóló egyik interjú így zajlott:

Interjúkészítő: És mit esztek?

2FM2: Franciájul mondjam vagy magyarul?

I: Ahogy jön.

2FM2: Olyan az a kacsa, liba, az a – hogy mondják – *huitre* ('kagyló')?

I: Kagyló.

2FM2: Igen, kagyló. Mit eszünk más? Az a *dinde* ('pulyka').

I: Pulyka.

2FM2: Pulyka. Vagy a *chapon* ('kappan').

I: Chapon? Nem tudom.

2FM2: Nem tudnám megmagyarázni ..magyarul.

I: Az valami hal?

2FM2: Nem... *ah oui* ('á, igen'), van is a *saumon fumé* ('füstölt lazac').

I: És desszert?

2FM2: Az a *bûche, bûche de Noël* ('karácsonyi fatörzs')...

b, Olyan magyar ételek, amelyeknek csak franciául tudják a nevét

„De amit szeretek és főztem a barátomnak már két hónapja.... *feuilles de chou* ('töltött káposzta') ...tudod ez egy...” (2FM3)

„...de vannak *des petites nuilles* ('galuska') az mi?” (2FM4)

### 3.3.4 Mondatszintű kódváltás

Kódváltás mondatok között, mondaton belül és kívül is előfordulhat. Attól függően, hogy a kódváltás egy megnyilatkozásnál kisebb vagy nagyobb nyelvi egységet érint, bázisstartó vagy bázisváltó kódváltásról beszélhetünk. Bázisstartó kódváltás esetében „az ún. bázisnyelv” a diskurzus folyamán nem változik, a másik nyelvből („vendégnyelv”) csupán vendégnyelvi betétek kerülnek át a megnyilatkozásba (Lanstyák 2006: 108). Például: „Nem, nem nekem az..ça ne compte pas...nem..”<sup>iii</sup> (2FM4).

Ha a kódváltás nagyobb nyelvi egységet érint, bázisváltásról van szó. A diskurzusban sorozatosan előforduló bázisváltásokat bázisváltogatásnak nevezzük (Lanstyák 2006: 108–109). Például: „Igen. *Parce que c'est deux langues différentes... c'est normal mais j'ai sentiment..* és tudtam,<sup>iv</sup> hogy a magyar nyelvbe kellett olvasni és nem a francia nyelvbe. ...Akarnám igazán megérteni a könyvet, igazán megérteni, tudtam, hogy magyar nyelvbe kellett olvasni...” (2FM3).

Külön csoportot alkotnak azok a benyomáskeltő kifejezések, jelentésnélküli töltelésszavak, melyek akár egymagukban állva is, egy egész kifejezésnek felelnek meg. Ezek érzéseket, hangulatokat közvetítenek, a másik nyelven való gondolkodást jelzik. Így magam is kódváltásnak tekintetem ezeket a jelenségeket. Ilyen töltelésszavak például: *alors, benh, enfin, voilà*. A különböző kódváltás-tipológiák más-más módon igyekeznek csoportosítani ezeket a szerkezeteket.

Poplack (1980) a megnyilatkozásban elfoglalt helyük szerint csoportosítja a kódváltásokat. Ez alapján a következő kategóriákat állította fel – a példaanyag az általam készített szociolingvisztikai interjúkból származik:

1. Mondaton kívüli (extrasentential v. tagswitching) kódváltás

„...most ebbe az évbe a Sorbonne-ba járok. Itt, *voilà* ('íme'), Párizsba.” (2FM2)

2. Mondatok közötti (intersentential switching) kódváltás

I: És volt magyar barátod?

2FM2: Volt. *Oui*. ('Igen.'). Volt.

3. Mondaton belüli (intrasentential switching) kódváltás

„De az se, *je suis désolée* ('le vagyok sújtva'), azt mindenkinek mondhatjuk...” (2FM5)

Navracsics (2010) megkülönbözteti a szintagmahatáron előforduló alternációs kódváltást, amikor nem jósolható meg a bázisnyelvre való visszatérés, és egész szintagmák keverését jelentő alternációs kódkeverést, amikor viszont teljesen világos, hogy a nyelveket szintagmaszinten váltogatja a beszélő. A fenti példákban megjelenő ún. diskurzusjelölők (pl.: *voilà*) kódkeverésre utalnak, hiszen ezeknek a szavaknak a beszélők által a franciában megszokott automatizált változata (szinte) tudattalanul megjelenik a magyarban is. Ezzel szemben a hezitációs jelenségek inkább a kódváltásoknál fordulnak elő, ami a kétnyelvű mentális lexikon összetettségét mutatja. Mivel a kódkeverés magasabb kétnyelvű kompetenciát igényel, az ezzel élő kétnyelvűek mentális lexikonában a nyelvi adatok tárolása közös rendszerben képzelhető el. Míg a kódváltás általában limitált nyelvi képességekre utal az egyik vagy a másik nyelven, addig a kódkeverés (szemben a hétköznapi megítéléssel) magas szintű nyelvi kompetenciát feltételez mindkét nyelven (Navracsics 2010: 127).

<sup>iii</sup> 'Nem, nem nekem az..nem számít...nem..'

<sup>iv</sup> Igen. 'Mert ez a két különböző nyelv...ez normális, de olyan érzésem van, hogy...'

### 3.4 A kódváltás pragmatikai funkciói

Az egyik legnehezebb és egyben az egyik legizgalmasabb kérdés a kódváltás pragmatikájának összefüggéseit kutatni, hiszen a kódváltások jelentése, funkciója valójában csak megjelenésük után értelmezhető (Bartha 1999:110).

Számos tényezőtől függ, hogy melyik nyelv éppen a domináns a beszélő mentális lexikonában: függ a beszélők számától, viszonyától, a beszédhelyzettől, a nyelvhasználati szintértől (melyik országban és hol beszélgetnek) stb. Márku előfordulásuk és funkciójuk alapján a Heller (vagy akárki más, aki eredetileg leírta ezeket a típusokat) meghatározása szerinti szituatív, kontextuális és metaforikus kódváltásokat vizsgálja a kárpátaljai magyarság körében (Márku 2009: 373–381; Márku 2010: 111–120).

A fentiek alapján, a nyelvhasználati interjúkban előforduló kódváltás-jelenségek a következő funkciókban, esetekben fordultak elő a kisebbségi diskurzusokban:

#### 1. Gyorsabb információcsere

Ha a beszélőnek előbb jut eszébe a mondanivalója a bázisnyelvtől eltérő nyelven, azonnal nyelvet vált, ha beszédpartnere is kétnyelvű, mivel minél gyorsabban közölni szeretné az információt.

- *Mikor ünneplitek a karácsonyt? December 24-én este vagy 25-én reggel?*
- *Az anyukám jobban szereti huszonegyedikén este, de mi a testvéremmel jobban szeretünk huszonötödikén *le matin...*(‘reggel’)* (2FM7)

#### 2. Rákérdezés

Kódváltást eredményezhet az is, ha a beszélő rá akar kérdezni, egy olyan szóra, fogalomra, ami a bázisnyelven nem jut eszébe. Ez a jelenség akár alkalmi szókölcsonzésnek is tekinthető. Viszont ha már franciául vezeti be az arra vonatkozó kérdését is, hogy, hogyan mondunk valamit, vagy hogyan hangzik egy adott szó vagy kifejezés magyarul, akkor kódváltásjelenségről kell beszélnünk. A franciául elhangzó kérdést szinte minden alkalommal a megakadás-jelenségekre jellemző (Gósy 2005) (OK, itt maradhat) hezitációs szünet, szóismétlés vagy özés, illetve töltelékszavak megjelenése előzi meg: „...*Comment on dit....?*” (‘...*Hogy mondják...?*’) -hangzott el a kérdés többször is az interjúk során:

„De...de volt egy régen, vele angolul beszélünk. Hát igen szerintem..és ...ööö.. úgy..mondjad...*comment on dit...équilibré?*” (‘...*hogy mondják...kiegyensúlyozott?*’) (2FM1)

#### 3. Idézés

Azért is átválthatnak egy másik kódra a beszélők, mert szó szerint idéznek valakit, aki a másik nyelven beszélt hozzájuk.

Az idézést Márku a kontextuális kódváltástípusok közé sorolja, hiszen itt a kódváltásnak főként nyelvi okai vannak, akárcsak a magyarázat vagy az ismétlés esetében (Márku 2010: 116).

„...tudta a barátnőm, magyar vagyok és akkor nekem mondta « *ah il est là*, a barátom magyar », bemutatkozom, és akkor rájöttem, hogy, meg ő is rájött, hogy...” ( ‘...*á, itt van*, a barátom magyar’) (2FM5)

#### 4. Metanyelvi megállapítás

Előfordulhat, hogy egy metanyelvi megállapítás miatt szükséges az eredetileg elhangzott mondatot idézni ahhoz, hogy a beszélő meg tudjon magyarázni valamilyen nyelvi jelenséget. A következő beszélgetés, vita egy második generációs testvérpár (2FM5 és 2FM6) között zajlott. Itt is megfigyelhetők a a kódváltást megelőző jellegzetes megakadás-jelenségek: a hezitációs szünet, az özés stb.

2FM5: Van egy ami elég sokszor jön. Az amikor valaki..öö...*sajnálom*...francia nem tudom..

2FM6: *Je regrette. ('Sajnálom')*

2FM5: *Je regrette*, de nem ugyanaz szerintem...*sajnálom* az nagyon belső...Hogy mondjam?

2FM6: Azt jelenti az, hogy *désolé(e)*

2FM5: De az se, *je suis désolé(e)* ('*Le vagyok síjtva*'), azt mindenkinek mondhatjuk. A sajnálom az nagyon valami...*c'est quelque chose presque d'intime finalement. ('A sajnálom az nagyon valami...az valami majdnem intim végülis.')*

#### 5. Témafüggő kódváltás

A témafüggő kódváltásról magyarul Borbély könyvében olvashatunk bővebben (Borbély 2001: 209).

Márku ezt a típust a szituatív kódváltások között tartja számon (Márku 2010: 115), mert a beszélgetés témájának megváltozása idézi elő a kódváltást, hiszen amikor a beszélő úgy érzi, hogy a beszédtema formálisabb nyelvhasználatot igényelne, de ez meghaladja a magyar nyelvi képességeit, nyelvet vált, ha választékosan szeretné kifejezni a véleményét. Ez a jelenség azoknál gyakoribb, akik mindkét nyelvet magas szinten bírják, és igyekeznek is mindkettőn igényesen kifejezni magukat.

„...sok magyar Franciaországon nincs és hogy a hát... öö... ezt mostmár nem bírom magyarul...[...] *Enfin le développement d'économie, le développement des flux avec la Hongrie, ils ont besoin... ils ont besoin...des personnes qui sachent parler le hongrois.*” ('*Végülis a gazdaság fejlődése, a pénzáramlás felélénkülése Magyarországgal, szükségük van...szükségük van...olyan emberekre, akik tudnak magyarul.*')(2FM5)

#### 6. Bázisváltogatás

Magyar vonatkozású kétnyelvűség vizsgálatában Bartha Csilla az amerikai–magyar, Susan Gal a felsőöri magyar–német kétnyelvűek beszédében kutatta a bázisváltogatást (Bartha 1999: 110; Gal 1979).

Klasszikus példa a kódváltásra, hogy a gyorsabb eszmecsere érdekében mindenki azt a nyelvet használja, amelyiken jobban ki tudja fejezni magát: így a második nemzedék tagjai (2FM beszélők) franciául, az első nemzedék tagjai (FM beszélők) pedig magyarul beszéltek egymáshoz. Ez azt is jelzi, hogy az aktív és a passzív nyelvtudás melyik nyelven, kinél milyen arányban áll egymással: A 2FM beszélők, minden esetben jobb aktív nyelvi kompetenciát mutattak franciául, mint első generációs (FM) kétnyelvű szüleik. Ezzel szemben a szülők aktív nyelvi kompetenciája magyarul a jóval magasabb. A következő beszélgetés jól mutatja, hogy hogyan társaloghatnak adatközlőim olyankor, amikor a megfigyelő interjúkészítő távol van.



2FM8: *Oui, j'aime bien quand je suis à Lovas ('Igen, nagyon szeretem, amikor Lovasban vagyok.')*

FM2: Lovasba is szeretett, igen nagyon szeretett menni. Nem tudom, a *hangulat* más.

2FM8: *Oui, volia! C'est l'ambiance qui est différente. ('Igen, ez az! A hangulat az, ami más.')*

### 7. Érzelemkifejezés

Az érzelmek kifejezésére használt kódváltás mindenképpen metaforikusnak tekinthető, ha tudatosan szolidaritás kifejezésekor, érzelmi vagy nyelvi nyomaték hangsúlyozásakor fordul elő (Márku 2010: 117–118). Az érzelmek kifejezése azonban gyakran nem tudatos, nem irányítható cselekedet. A különböző indulatszók használata előhívhatja a vernakuláris nyelvváltozatot, ami szintén kódváltás eredményezhet, főleg a második nemzedék diskurzusban, hiszen (mint ez egy másik felmérésemből már korábban kiderült) adatközlőim vernakuláris nyelve általában a francia. Az elsődleges (vernakuláris) nyelvváltozatok – alapnyelvnek is nevezi őket a nyelvészeti szakirodalom – a beszélők által legjobban birtokolt nyelvváltozatok, amelyet a mindennapi társadalmi közegükben, illetőleg spontán beszélőkben használnak (lásd pl. Kiss 1995: 14). Vagy ahogy Bell megfogalmazta a vernakuláris nyelv „az a beszélt stílus, amelyben a legkevesebb figyelmet fordítják tudatosan a beszédre” (Wardhaugh 1995: 22).

„Árpád, *oui, c'est beau!*” ('Árpád, igen, ez szép!') (2FM8)

„Pedig jó, *oh là là*, nagyon jó [egy tévésorozat], és ööö azt szeretem nagyon nézni... (2FM2)

### 8. Ismétlés, pontosítás

A pontosítás céljából történő ismétlésnek több oka is lehet:

1. Visszakérdezés, értelmezési probléma: a beszélő nem biztos benne, hogy jól érti a (magyarul) feltett kérdést és kódváltással (franciául) visszakérdez:

- Édesapád **mióta** él Franciaországban?
- Mióta? *Depuis quand?* ('Mióta?') (2FM4)

2. Bizonytalanság, kifejezésbeli probléma: A beszélő nem biztos benne, hogy jól fejezte ki magát, hogy a beszélgetőpartnere is jól értette-e, amit mondott, ezért megismétli a másik nyelven (franciául) is az üzenetet.

- Van egy pasi egy zongora mellett és a térdeiii...térde...*sur ses jambes* ('a lábán')
- a térdén
- ...a térdén van egy kisbaba... (2FM11)

3. Nem a pontosítás a kódváltás célja, hanem magát a kódváltást pontosítja a beszélő. Ebben az esetben közvetlenül a kódváltás után vissza is vált a beszélő a bázisnyelvre, hogy pontosítsa a kódváltás során elhangzottakat. (Borbély 2001: 204–206 alapján):

„Beszélni és utána, ha akarnak, akkor meg lehet olyan *cours* ('óra')... óra menni.” (2FM4)

### 9. „Hívó szó”

„Hívó szónak” nevezhetjük azokat a szavakat (pl.: bázisnyelvi személynevek), melyek kimondása, diskurzusba kerülése önmagában elég ahhoz, hogy a beszélő

kódot váltson (ez már önmagában egyszavas kódváltásnak minősül), és ezt a másik kódot akár egy hosszabb gondolatsoron keresztül fenntartsa (Borbély 2001: 207–208). Navracsics (2010) feltételezése szerint ezeknek a diskurzusba kerülése úgy aktiválja az asszociatív memóriát, hogy önkéntelen, szószintű nyelvváltást (kódváltást) idéz elő a beszélőnél, de a jelenségre nincs igazi szemantikai vagy pragmatikai magyarázat.

- És hivatalosan [hogyan hívnak]? Zsófi vagy Sophie?
- Á, *Sophie! Sophie* vagyok. *Oui, oui, Sophie.* ('*Igen, igen, Sophie.*') (2FM2)

#### 4 Összefoglalás

Dolgozatomban a magyar–francia kétnyelvű beszélők kisebbségi diskurzusban megjelenő kódváltási stratégiáit vizsgáltam. Mivel a második nemzedék nyelvhasználatában a hiányos nyelvelsajátítás kitöltendő űröket teremt (strukturális nyelvvesztés), melyeket analógiás  $L_1$  nyelvből átvételekkel vagy  $L_2$  nyelvből történő közvetlen vagy közvetett kölcsönzésekkel töltenek ki a beszélők, az  $L_2$  nyelv elemeinek  $L_1$  nyelvre való adaptációja a fonetikai/fonológiai szinttől egészen a pragmatikai szintig megjelenhet. A strukturális nyelvvesztés egyik következményének tekinthetjük a gyakori kódváltások diskurzusbeli megjelenését.

Első lépésként a direkt kölcsönzések és kódváltások megkülönböztetésének egy lehetséges modelljét vázoltam fel: vizsgálatuk egy kontinuum mentén szükséges, a gyakorisági és az integráltsági mutatók figyelembevételével. A továbbiakban bemutattam, hogy milyen mértékben, formában és funkcióban van jelen a kódváltás a kisebbségi diskurzusban. A második generációs francia–magyar kétnyelvű beszélőknél a kódváltások nyelvi és társadalmi információt is magukban hordozó kommunikatív stratégiák (pl.: bázisváltogatás, metaforikus kódváltás, kódváltás mint „módváltás” stb.) továbbá az érzelmkifejezés, a megdöbbenés, a rácsodálkoztatás, a hiánykitöltés, a csoportszolidaritás, a nyelvi ideológia stb. kifejezésének eszközei. Előfordulási gyakoriságuk: 3–4 forduló (turn).

A grammatikai tipologizálást követően (fonetikai/fonológiai, morfológiai, lexikai, szintaktikai szint) a kódváltási stratégiákat, a kódváltás pragmatikai funkcióit vettem számba. A legfontosabbak: (1) gyorsabb információcsere (2) rákérdezés (3) idézés (4) metanyelvi megállapítás (5) témafüggő kódváltás (6) bázisváltogatás (7) érzelmkifejezés (8) ismétlés, pontosítás (9) „hívó szó” által kiváltott kódváltás. Igyekeztem részletesen, gazdag példanyaggal szemléltetve feltárni a jelenségek hátterét, nyelven belüli és nyelven kívüli mozgatórugóit.

#### Irodalom

- Bartha, Cs. 1993. Mindég csak magyarul beszélünk ALL THE TIME – Magyarok lenni túl a Kecegardán. In: *Magyar Nyelvőr*. 117. évf. 4.szám. 491–495.
- Bartha, Cs. 1995. Nyelvcseré, nyelvvesztés: szempontok az emigráns kétnyelvűség vizsgálatához. In: Kassai, I. (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 37–47.
- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Borbély, A. 2001. *Nyelvcseré*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Calvet, J.-L. 1993. *La sociolinguistique*. Paris: PUF, QSJ, 2731.
- Csernicskó, I. 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Deprez, Ch. 2002. Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolinguística* 1. 59–71.
- Gal, S. 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York–San Francisco–London: Academic Press.
- Gal, S. 1991. Kódváltás és öntudat az európai periférián. In: Kontra, M. (szerk.) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest: Magyarországi Intézet. 123–157.
- Garmadi, J. 1981. *La sociolinguistique*. Paris: PUF.
- Gergely, J. 1968. *Déformations subies par le hongrois parlé sous l'influence de l'usage permanent de la langue française*, Paris.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gumperz, J. J. 1970. Verbal strategies in multilingual communication. In: J. Alatis (szerk.) *Bilingualism and language contact*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J.–E. Hernádadez–Chavez 1975. Cognitive aspects of bilingual communication. In: E. Hernádadez–Chavez –A. Cohen–A. Beltrame (szerk.) *El lenguaje de los chicanos*. Alington, V.A.: Center for Applied Linguistics. 154–163.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Haugen, E. 1950. The analysis of linguistic borrowing. *Language* 26. 210–31.
- Kiss, J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. *Linguistica*, Series A, 5. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Kovács, A. 1999. *A világ magyarsága. Európa I*. Budapest: A Magyarok Világszövetsége Nyugati Régiója.
- Lanstyák, I. 2006. *Nyelvből nyelvbe*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Márku, A. 2009. A kódváltáshoz kapcsolódó attitűdök és nyelvi mítoszok a kárpátaljai magyarság körében. In: Borbély, A., Vančoné Kremmer, I., Hattyár, H. (szerk.) *Nyelvideológiai, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia* (Párkány, 2008. szeptember 4–6.) Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó. 373–381.
- Márku, A. 2010. Kárpátaljai magyarok kódváltási stratégiái. In: Navracsics J. (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 111–120.
- Navracsics, J. 1999. *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Navracsics, J. 2010. Kódváltás és kódkeverés kétnyelvűek spontán beszédében. In: Navracsics J. (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 121–129.
- Péntek, J.–Benő, A. 2003. *Nyelvi kapcsolatok, nyelvi dominanciák az erdélyi régióban*. Kolozsvár: Anyanyelvpolitika Erdélyi Szövetsége.
- Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18. 581–616.
- Poplack, S. – Sankoff, D. 1984. Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics* 22. 99–135.
- Szabó T., A. 2009. *Lexikai interferenciák és kódváltási stratégiák második generációs magyar–francia kétnyelvű beszélő nyelvhasználatában*. Elhangzott: 5. Félúton Konferencia, ELTE BTK, Budapest.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

# Idiómák megértésének vizsgálata gyermekek körében

Szücs Márta

SZTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
szucsmarta@nytud.hu

**Kivonat:** A jelen kutatás célja annak bemutatása, hogy az idiómák megértése során a gyermekeknél a) milyen mértékű a kontextus és az életkor hatása és b) az idiómák szemantikai típusának milyen szerepe van kontextus nélkül ill. kontextusban, c) milyen mértékű összefüggés van a gyermekek idiómákra vonatkozó metanyelvi tudása és az idiómák megértésében mutatott teljesítményük között. A vizsgálati személyek (113 fő; 8 és 10 éves gyerekek) két vizsgálatban vettek részt. Az 1. vizsgálatban 30 idióma szerepelt kontextus nélkül feleletválasztós tesztben (figuratív jelentés, literális jelentés, asszociatív jelentés). A 2. vizsgálatban ugyanazok az idiómák szerepeltek rövid kontextusba ágyazva. Az eredmények szerint a) a kontextusnak életkortól függetlenül jelentős a szerepe az idiómák megértésében, b) a várttól eltérően szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a gyerekek az egyjelentésű idiómák megértésében, mint a transzparens idiómák esetében, c) a gyerekek metanyelvi tudása nem korrelál a feladat során nyújtott teljesítménnyel.

## 1 Bevezetés

A dolgozat célja egy olyan vizsgálat bemutatása, melynek fő kérdése az, hogy miként értik meg az idiómákat 8 és 10 éves gyermekek, pontosabban mekkora szerepe van a nyelvi kontextusnak, az idiómák szemantikai típusának, valamint a gyermekek metanyelvi tudásának az idiómák megértésében. A vizsgálat tágabban a nem szó szerinti nyelvhasználatra vonatkozó, szűkebben az idiómák interpretációs stratégiáival kapcsolatos vitához kíván magyar nyelvű adatokkal, eredményekkel szolgálni.

A mindennapi kommunikáció során számos esetben használunk olyan kifejezéseket, amelyeket nem értelmezhetünk szó szerint, s amelyek átvitt jelentését a szavak jelentéséhez hasonlóan a mentális lexikonban tároljuk. Az átvitt értelmű kifejezések egy jelentős csoportját a frazeológiai egységek, vagy frazémák alkotják. Osztályozásuk Forgács (2003) szerint problematikus szerkezeti, jelentéstani szempontból, valamint az idiomatizáltság foka, a rögzültség mértéke tekintetében egyaránt. Két kritérium van, amellyel azonban minden frazeológiai egység valamilyen szinten rendelkezik. Az egyik a polilexikalitás, miszerint a frazéma legalább két szó kapcsolatából áll, a másik a lexikális rögzültség (Fraser 1970), ami azt jelenti, hogy a kifejezés elemei szóképzési egységet alkotnak, az elemek sorrendje és morfológiai alkata is nagyrészt kötött. Azok a szóképzési egységek, amelyek ezeknek a kritériumoknak megfelelnek, a tágabb értelemben vett frazeológia tárgyát képezik pl. szólások, szóláshasonlatok, helyzetmondatok, kinegrammák, szállóigék, közhelyek, funkciógés kapcsolatok, kollokációk, onimikus frazeologizmusok, frazeológiai terminusok, páros frazeologizmusok, közmondások. A frazémák egy szűkebb

csoportjához, az idiómákhoz jutunk el, ha az előbbi két kritérium mellé felvesszük az idiomatikuság kritériumát is.

### 1.1 Elméleti háttér

Az idiómák a hagyományos nyelvészeti leírás szerint olyan szemantikai egységek, amelyeknek a jelentése nem vezethető le a szerkezetet alkotó összetevők jelentéséből, vagyis jelentésük nem kompozicionális (Katz 1973: 358). Így kérdés az, hogy miként reprezentálódnak az idiómák és a hozzájuk kapcsolódó átvitt értelmű jelentések a mentális lexikonban, s hogy interpretációjuk során milyen szerepe lehet az idiómák nem szó szerinti jelentésének. A mentális lexikon egy olyan feltételezett mentális rendszer, 'agyi szótár', amelyben szavak reprezentálódnak, tárolódnak, és amelyből később előhívhatók. Felépítése nyelvspecifikus, nagysága és működése nem tekinthető állandónak, s maga a 'szótár' mindig az egyénhez kötődik. Benne nemcsak szavak, hanem egyéb szóspecifikus információk (a szót felépítő hangsor, a szó jelentése, kötelező argumentumai, kivételes alakjai stb.) is tárolódnak. A mentális lexikon szerveződésével kapcsolatban több elmélet is született pl. atomgömb-, ill. pókháló-elméletek (Gósy 2005, Magyarai 2008).

A pszicholingvisztikai kutatások egyik iránya az idiómák megértésével foglalkozik azért, hogy az idiómák mentális lexikonban történő reprezentációját, interpretációs mechanizmusait megismerjék, s az erre irányuló elméletek érvényét teszteljék. Cooper (1999) és Langlotz (2006) nyomán az idiómák reprezentációjára és interpretációjára vonatkozóan a következő főbb pszicholingvisztikai modelleket ismerhetjük:

Idióalista hipotézis (Bobrow és Bell 1973)

A modell szerint az idiómák a szavakhoz hasonlóan egy idióalistában tárolódnak a mentális lexikonban. Az interpretáció során a szó szerinti jelentés elsőbbségét feltételezi, ugyanis e nézet szerint először a szó szerinti jelentést értelmezzük, s mivel az nem illik a kontextusba, eljutunk a szándékolt idiomatikus jelentéshez. Ez alapján az idiómák interpretációja tovább tartana, mint a szó szerinti interpretáció, csak hogy pszicholingvisztikai eredmények ezt nem támasztják alá (Gibbs 1992).

Lexikai reprezentációs hipotézis (Swinney és Cutler 1979)

A modell szerint az idiómák morfológiai komplex egységként tárolódnak a mentális lexikonban. A nyelvi feldolgozás során a szó szerinti és az idiomatikus jelentés visszakeresése párhuzamosan zajlik, s a megfelelő jelentés kiválasztásában a kontextus nyújt segítséget.

Közvetlen hozzáférés hipotézis (Gibbs)

Gibbs (1992, 1994) reakcióidőt mérő vizsgálatai alapján úgy véli, hogy az idiómák interpretációja során a szó szerinti interpretációhoz hasonló módon, vagyis közvetlenül érjük el az idiomatikus jelentést. A közvetlen hozzáférés a gyakori idiómák esetében működik, azonban a kevésbé gyakori, ismeretlen idiómák esetében nem.

Konfigurációs hipotézis (Cacciari és Tabossi 1988, Tabossi és Zardon 1993)

A modell szerint minden idióma tartalmaz egy vagy több lexikai „kulcs”-ot, vagyis olyan jelet, ami jelzi az interpretáló számára, hogy idiomatikus kifejezéssel van dolga, s ami elindítja az idiomatikus interpretációt. A kulcsszó felismerése előtt már megkezdődik a szó szerinti értelmezés, de a szó szerinti feldolgozás elsőbbségét

feltételező hipotézis értelmezésével szemben, a hallgatónak nem kell várnia az egész kifejezés feldolgozásáig, hanem amikor a hallgató eljut a kulcskifejezéshez, elkezd aktiválódni az idiomatikus jelentés.

Schnell (2006) az idiómák eltérő szemantikai jegyeit, az említett interpretációs modelleket, valamint Thuma és Pléh (2001) vizsgálatait figyelembe véve vegyes modellt feltételez, mely szerint a részeiben elemezhető idiómákat dekompozicionálisan, az elemeire nem bontható kifejezéseket holisztikus feldolgozással értelmezzük a kontextus segítségére támaszkodva. Az interpretáció folyamatában az idiómák elemezhetősége, és gyakorisága facilitáló tényező.

Úgy vélem én is, hogy eltérő mechanizmusok érvényesülhetnek gyakori és nem gyakori, valamint szemantikailag elemezhető és nem elemezhető idiómák interpretációja során. Vizsgálataimban hasonló szintű gyakoriságot feltételezve (vö. az idiómák előtesztelése), az idiómák szemantikai elemezhetőségéből fakadó különbségek feltárására helyeztem a hangsúlyt.

## 1.2 Metodológiai előzmények

A hazai pszicholingvisztikai kutatásokban az anyanyelv elsajátításának korszakait, jellemző jegyeit a nyelv különböző szintjein (fonológia/fonetika, morfológia, szintaxis, szemantika, szókincs stb.) részletesen vizsgálták (vö. Lengyel 1981, Gósy 2005, Pléh 1985, 2001, 2006), ugyanakkor a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésére vonatkozóan kevés a magyar gyermeknyelvi adat. Schnell (2006) az idiomatikus interpretáció és a tudatelmélet összefüggéseire mutatott rá óvodás gyermekekkel folytatott vizsgálatai eredményeként, míg Csiszár (2008) kollokációk megértését vizsgálta iskolás gyermekek körében. Módszertani előzményként ezért a nemzetközi irodalom releváns tanulmányait vettem alapul a kutatás módszerének kialakításához.

Levorato és Cacciari (1999, 2004) szemantikailag elemezhető és nem elemezhető idiómák megértését vizsgálták feleletválasztós teszttel 7 és 9 éves gyermekek körében. Eredményeik szerint a gyermekek a szemantikailag analízálható idiómák megértésében jobb teljesítményt nyújtottak, mint a szemantikailag nem elemezhető idiómáknál. Míg a kisebb gyermekek teljesítményében mindkét típusnál jelentős szerepe van a kontextusnak, a nagyobb gyermekek kontextus nélkül is képesek a szemantikailag elemezhető idiómák értelmezésére.

Bernicot és munkatársai (2007) az idiómák megértését idióma-kép párosító teszttel vizsgálták, melynek során az volt a feladat, hogy a megfelelő képpel (szó szerinti és idiomatikus) fejezzék be a történetet. A feladattípus előnye, hogy kisebb gyerekekkel is elvégezhető, a hátránya az, hogy mivel csak a szó szerinti és az idiomatikus jelentés között választhatnak, nem enged bepillantást nyújtani az interpretáció átmeneti fázisába, amikor a gyerekek már el tudnak szakadni a szó szerinti jelentéstől, de még nem ismerik a kifejezés pontos jelentését. Céljuk a nem szó szerinti nyelvhasználati formák interpretációjának, valamint a hozzájuk kapcsolódó metapragmatikai képességek kialakulásában érvényesülő sorrendiség feltérképezése volt.

Cain és munkatársai (2005) az idiómák megértését ismert és új idiómák jelentésének szóbeli magyarázatával vizsgálták 9 és 10 éves gyermekek körében. Későbbi vizsgálataikban (Cain et al. 2009) feleletválasztós (multiple-choice) tesztet alkalmaztak, mivel a szóbeli magyarázatot bonyolultabb, komplexebb feladatnak ítélték, ugyanis a gyermekek részéről összetettebb, produkciós készségeket is igényel,

másrészt úgy vélték, hogy a feleletválasztós teszt érzékenyebb mérési szintet biztosít az eltérő életkorú csoportok összehasonlítására.

Figyelembe véve a nemzetközi vizsgálatok módszertani eljárásait, eredményeit végül a feleletválasztós teszt alkalmazását tartottam a legalkalmasabbnak a kutatás céljainak megvalósítására.

### 1.3 Kutatási kérdések, hipotézisek

A jelen kutatás a következő kérdésekre kereste a választ:

Az idiómák megértése során a gyermekeknél a) milyen mértékű a kontextus és az életkor hatása és b) az idiómák szemantikai típusának milyen szerepe van kontextus nélkül ill. kontextusban, c) milyen mértékű összefüggés van a gyermekek idiómákra vonatkozó metanyelvi tudása és az idiómák megértésében mutatott teljesítményük között.

A hipotéziseket a fentebb ismertetett nemzetközi szakirodalomban talált eredményekre alapozva a következőképp fogalmaztam meg:

a) a kontextus szerepe mindkét életkorban jelentős, de a 8 éveseknél nagyobb, b) az idiómák szemantikai típusa nem játszik szignifikáns szerepet sem kontextusban, sem kontextus nélkül, de várhatóan a gyerekek jobb teljesítményt nyújtanak a transzparens idiómák megértésében, c) a gyermekeknél az idiómák jelentésére reflektáló metanyelvi tudásuk és az idiómák megértésében nyújtott teljesítményük között erős korreláció, összefüggés lesz.

## 2 A vizsgálatok leírása

### 1. vizsgálat

#### Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 113 általános iskolás gyerek, 58 fő 7;8–8;8 éves és 55 fő 9;8–10;9 éves vett részt, mindannyian a szegedi Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola tanulói.

#### Anyag

Az idiómák a frazeológiai egységek egy szűkebb csoportját alkotják. Meghatározásuk szerint legalább két szó kapcsolatából állnak, és bizonyos mértékű lexikai rögzültség, állandósultság és idiomatikusság jellemzi őket (Forgács 2007). Nem alkotnak homogén csoportot, ugyanis kétértelműség tekintetében az idiómát alkotó kifejezések lehetnek egy- vagy kétjelentésűek aszerint, hogy csak átvitt, vagy szó szerinti jelentéssel is rendelkeznek. Az egyjelentésű idiómáknak csak átvitt értelmezése lehet, vagy mert az idiómában egy unikális elem van, ami csak ebben a kifejezésben létezik, pl. a *duga* (1a), vagy mert valamilyen lehetetlenséget állít. Ez utóbbiakat szokták alogizmusoknak is nevezni (1b).

Azok a kétjelentésű idiómák, amelyeknek lehet szó szerinti és idiomatikus értelmezése is, szemantikai átlátszóság, elemezhetőség tekintetében lehetnek transzparens vagy nem transzparens (opaq). A transzparens idiómákra jellemző, hogy valamilyen metaforán, metonímián alapulnak, vagyis az idiómát alkotó szavak

kompozicionális jelentése és az idiomatikus jelentés között metaforikus vagy metonimikus kapcsolat van (3a). Az opaq idiómák esetében nincs metaforikus kapcsolat, vagy a korábbi nyelvállapotban még élő metaforikus kapcsolat a kompozicionális és az idiomatikus jelentés között nem ismerhető fel a mai nyelvhasználó számára (2a).

E két utóbbi szempont alapján az idiómák szemantikai típusai közül az alábbi csoportokat vettem számításba:

1. Egyjelentésű idiómák (csak átvitt jelentésük van)
  - a) *dugába dől* ‘nem sikerül’
  - b) *nyaka közé kapja a lábát* ‘sietni kezd’
2. opaq (nem transzparens, elhomályosult metaforán alapul)
  - a) *kosarat ad valakinek* ‘visszautasít valakit vagy valakinek az ajánlatát’
3. transzparens (világos metaforán alapul)
  - a) *fordul a kocka* ‘megfordul a szerencse’

Az idiómák egy korábbi előtesztelés során lettek kiválasztva. Az előtesztelésben 88 egyetemi hallgató (16 férfi 72 nő, 19–23 közötti) vett részt, akiknek a feladata az volt, hogy osztályozza az általam ismertnek vélt ötven idiómát ismertség tekintetében. Az osztályozás a következő kategóriák felhasználásával történt:

- az idióma ismeretlen, nem hallotta még (0)
- hallotta már, de nem biztos a jelentésében (1)
- hallotta, ismeri a jelentését, de nem szokta használni (2)
- ismeri a jelentését és használni is szokta (3)

A kialakult sorrend alapján a legismertebb 30 idióma került a feladatsorba, melyek között az idiómák valamennyi szemantikai típusa közel azonos arányban megtalálható.

### Módszer, eljárás

Az idiómák megértését saját kidolgozású, feleletválasztós (multiple choice) teszt segítségével végeztem. A vizsgálat során a gyermekeknek a feladatlapon kontextus nélkül szereplő 30 idióma jelentését a megadott három lehetséges válasz közül kellett kiválasztaniuk:

pl. *felveszi a nyúlcipőt*

- a) felhúzza a nyúlszörből készült cipőjét (szó szerinti)
- b) sétál (asszociatív)
- c) elkezd sietni (idiomatikus)

A válaszlehetőségek kialakítása során az idiomatikus jelentés megadásánál Forgács (2003) és O.Nagy (1966, 1998) releváns címszavait vettem figyelembe. Az asszociatív válasz Levorato és Cacciari (1999: 57) terminusát és meghatározását követve, egy elvontabb jelentéstartalmat hordozó, a gyermekek számára elképzelhető, lehetséges válaszlehetőség volt.

A tesztelés előtt felhívtam a figyelmet arra, hogy átvitt értelmű kifejezések fognak szerepelni a feladatlapon. Próbát is végeztünk a gyermekekkel egy általuk ismert idióma jelentésének megadásával azért, hogy mindegyikük pontosan értse a feladatot. Majd minden gyermek kapott egy nyomtatott feladatsort. Hangosan felolvastam egyenként az idiómákat, majd a három válaszlehetőséget, miközben a gyerekek követték szemükkel a tesztlapon a feladatot, majd bejelölték az általuk helyesnek vélt választ.



## 2. vizsgálat

### Vizsgálati személyek

Ugyanaz a 113 gyerek vett részt a vizsgálatban egy héttel az első vizsgálat után.

### Anyag, módszer, eljárás

Ugyanaz a 30 idióma szerepelt egy saját kidolgozású feleletválasztós tesztben. Az idiómák rövid történetben, vagyis 1-2 mondatos kontextusban jelentek meg. A kontextus minden esetben az idiomatikus jelentés előhívását erősítette. A szövegek könnyen érthetőek voltak a gyermekek számára. A feleletválasztós tesztben az első vizsgálatához hasonló módon három választási lehetőség volt megadva, amelyek többnyire megegyeztek a korábbi tesztfeladatlapon megadott válaszlehetőségekkel. Az asszociatív válasz egy elvontabb, hihető és a kontextushoz illeszkedő, de az idiomatikus választól eltérő jelentés volt:

pl. *Peti feleségül kérte Marit, de ő kosarat adott neki.*

- nem beszélt az érzéseiről (asszociatív)
- átadott neki egy kosarat (szó szerinti)
- visszautasította a közeledését (idiomatikus)

A teszt kitöltése az első vizsgálatához hasonlóan zajlott.

Az adatok feldolgozása az SPSS 15.0 statisztikai programmal 95%-os szignifikanciaszinten történt.

## 3 Eredmények

### 3.1 Az életkor és a kontextus hatása

A gyermekek szó szerinti, asszociatív és idiomatikus válaszainak életkor és kontextus szerinti százalékos arányát az 1. táblázat mutatja.

válaszok kor	kontextus nélkül			kontextusban		
	szó szerinti %	asszociatív %	idiomatikus %	szó szerinti %	asszociatív %	idiomatikus %
8 évesek	6,3	19,2	74,5	2,8	7,3	89,9
10 évesek	0,9	10,5	88,6	0,4	2,3	97,3

1. táblázat. A szó szerinti, asszociatív és idiomatikus válaszok százalékos aránya kontextus nélkül és kontextusban életkor szerint

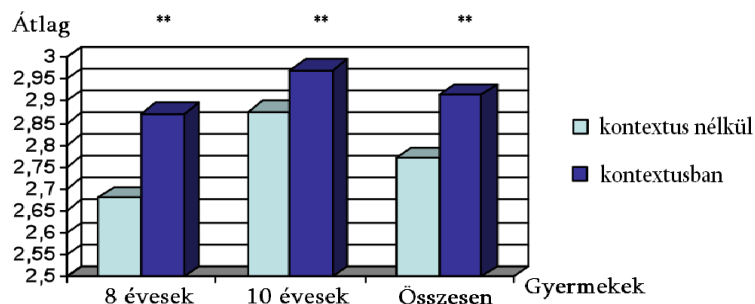
A táblázat alapján jól látszik, hogy mindkét korosztályban az idiomatikus válaszok aránya a legmagasabb, valamint az, hogy a kontextus hatására mindkét korosztályban javul a teljesítmény. A 8 éveseknél mindkét esetben magasabb a szó szerinti és az asszociatív válaszok aránya, mint a 10 éveseknél. A 10 éves gyermekek már nagyon ritkán választják a szó szerinti megoldást. Az asszociatív válaszok jelentős aránya megerősíti Levorato és Cacciari (1999: 57) vizsgálatának eredményeit. Úgy találták, hogy a gyermekeknél tapasztalható az interpretációjuk során egy átmeneti fázis, amikor még nem ismerik pontosan a kifejezések idiomatikus jelentését, s tudván, hogy nem szó szerinti értelmezési stratégiát kell alkalmazni, már képesek elrugaszkodni a szó szerinti jelentéstől, de következtetéseik során az elvontabb

asszociatív válaszlehetőségeket elfogadhatónak, hihetőnek ítélik. A kontextus hatására azonban nemcsak a szó szerinti, hanem az asszociatív válaszok aránya is csökken.

A kontextus és az életkor hatását tekintve a fő kérdés az volt, hogy szignifikáns hatásuk van-e a gyermekeknél a megértés során nyújtott teljesítményükre.

Az eredmények értelmezése a következőképpen történt: a gyermekek válaszait 1 (szó szerinti), 2 (asszociatív) és 3 (idiomatikus) pontokkal értékeltem, majd az összes idiómára vonatkozó átlagot számoltam az értékekből külön a kontextus nélküli teszt és külön a kontextusos teszt eredményei alapján.

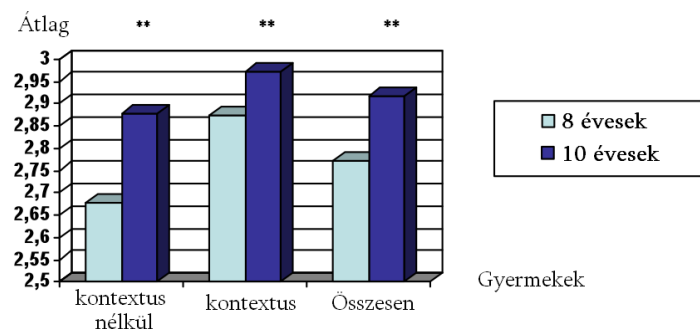
A kontextus hatása az összes gyermeket együttesen vizsgálva szignifikáns:  $F(1)=106,071$ ;  $p<0,001$ . A korosztályokat külön-külön tekintve is szignifikáns különbség mutatkozik az átlagok között: a 8 éveseknél  $t(56)=-8,459$ ;  $p<0,001$ , a 10 éveseknél  $t(48)=-6,867$ ;  $p<0,001$  (1. ábra).



1. ábra A gyermekek teljesítményének átlagai kontextus nélkül és kontextusban (\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ )

A diagramról leolvasható továbbá az is, hogy a kontextusnak a 8 éveseknél nagyobb szerepe van ( $\bar{A}tl\_nk: 2,679 \pm 0,236$  és  $\bar{A}tl\_k: 2,872 \pm 0,145$ ). A 10 éveseknél az átlag kisebb mértékben nő a kontextus hatására ( $\bar{A}tl\_nk: 2,876 \pm 0,108$  és  $\bar{A}tl\_k: 2,971 \pm 0,053$ ), ugyanis a 10 évesek közül sokan már kontextus nélkül is ismerik a tesztben kért idiómák többségének a jelentését. Ugyanakkor az értékek azt is mutatják, hogy a kisebb gyermekeknél nagyobbak az átlagtól való egyéni eltérések, mint a nagyobb gyermekeknél.

Az életkor szerepe a kontextus szerepéhez hasonló képet mutat (2. ábra). Az életkor szerepe az összes gyermeket együtt tekintve szignifikáns  $F(1)=32,268$ ;  $p<0,001$ .



2. ábra. A gyermekek teljesítményének átlagai életkor szerint (\*  $p<0,05$ , \*\*  $p<0,01$ )

A kontextus és az életkor közül a kontextus hatása jelentősebb: a kontextus (Partial Eta Squared=0,510) kb. kétszer fontosabb tényező, mint az életkor (Partial Eta Squared=0,240).

### 3.2 Az idiómák szemantikai típusának hatása

A kapott válaszok százalékos arányát láthatjuk a 2. táblázatban életkor, szöveggörnyezet és az idiómák szemantikai csoportjai szerinti bontásban. A táblázat értékei alapján jól látható az, hogy az idiomatikus válaszok aránya a legmagasabb mindegyik típusnál. Kontextus nélkül a transzparens idiómák esetében a legalacsonyabb az idiomatikus válaszok aránya mindkét korosztályban, míg 8 éveseknél az egyjelentésű idiómák esetén, a 10 éveseknél az opa idiómák esetén a legmagasabb az idiomatikus válaszok aránya. Kontextus hatására mindegyik típusnál és korosztálynál nő az idiomatikus válaszok aránya. Az idiomatikus válaszok megoszlását tekintve a legalacsonyabb érték a 8 éveseknél továbbra is a transzparens idiómák esetében, míg a 10 éveseknél az opa idiómák esetében mutatkozik. A legmagasabb értékeket mindkét korosztályban az egyjelentésű idiómáknál találjuk.

Idiómák típusai	Válaszok	8 évesek		10 évesek	
		kontextus nélkül (%)	kontextusban (%)	kontextus nélkül (%)	kontextusban (%)
Egyjelentésű idiómák	szó szerinti	5,65	1,85	1,7	0,4
	asszociatív	16,4	6,6	8,65	1,6
	idiomatikus	77,95	91,55	89,65	98
Opa idiómák	szó szerinti	4,8	2,1	0,5	0
	asszociatív	18,2	8,7	9,2	3,2
	idiomatikus	77	89,2	90,3	96,8
Transzparens idiómák	szó szerinti	7,9	4	0,6	0,7
	asszociatív	21,8	7	12,9	2,2
	idiomatikus	70,3	89	86,5	97,1

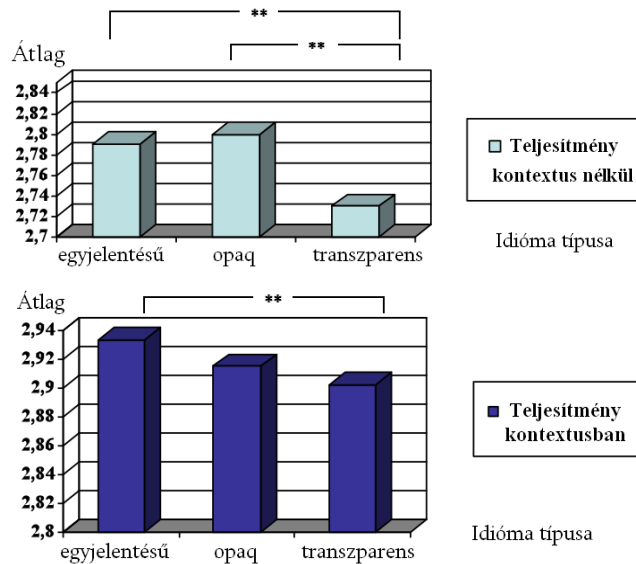
2. táblázat. A szó szerinti, asszociatív és idiomatikus válaszok százalékos aránya kontextus nélkül és kontextusban az idiómák szemantikai típusa és életkor szerint

Az idiómák szemantikai típusának hatásának statisztikai elemzését a következő módon végeztem: a szemantikailag egy csoportot alkotó idiómák eredményét összevontam, és az így létrejött három csoport átlagát hasonlítottam össze. A kérdés az volt, hogy lehet-e különbséget találni az egyes csoportok átlagai között életkortól vagy szöveggörnyezettől (kontextus) függően. Az egyes típusok átlagait, s azok különbségeit a 3. ábra mutatja.

A többváltozós statisztikai elemzés szerint az idiómák szemantikai típusa szignifikáns hatással van a teljesítményre, s az egyes tényezők kereszthatásával is számolni kell. A szemantikai típusok átlagai közötti különbséget páros t-próbát alkalmazva állapítottam meg.

Kontextus nélkül az opa és egyjelentésű idiómák megértése között nem mutatkozik szignifikáns különbség:  $t(114)=0,484$ ;  $p=0,629$ . A transzparens idiómák átlaga a legalacsonyabb, s a másik két csoporthoz képest szignifikáns különbségnek bizonyul, ugyanis az opa és transzparens idiómák esetén  $t(114)=3,834$ ;  $p<0,001$ , az egyjelentésű és transzparens idiómák esetében  $t(114)=-3,315$ ;  $p=0,001$ .

A kontextus hatására a különbségek csökkennek az egyes típusok között. Szignifikáns eltérés már csak a transzparens és az egyjelentésű idiómák megértése között mutatkozik:  $t(108)=-3,018$ ;  $p=0,003$ , annak ellenére, hogy a transzparens idiómák átlaga emelkedik a kontextus hatására a legjelentősebb mértékben. A szemantikai típus és a kontextus kereszthatása is ennél a típusnál a legnagyobb.

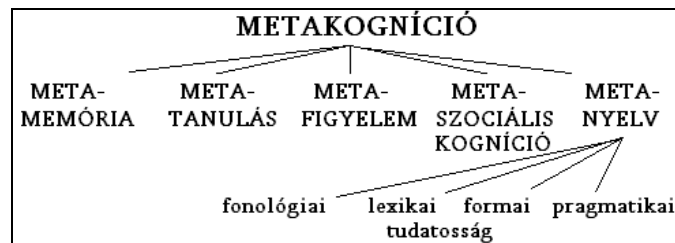


3. ábra. Átlagok az idiómák típusa szerint kontextus nélkül, kontextusban (\*\* p<0,01)

### 3.3 A metanyelvi tudás szerepe

Már Jakobson (1960) különbséget tett a nyelv két szintje között, vagyis „tárgnyelv”-en beszélünk a világ dolgairól és „metanyelv”-et használunk a nyelvek leírására. Magát a metanyelvet a következőképp lehet definiálni: „a vizsgálat tárgyát képező természetes vagy mesterséges nyelv valamennyi elemét (kifejezését, nyelvtani és jelentéstani jellemzőjét) magasabb logikai szinten egyértelműen meghatározó fogalomrendszer” (Id.Sz 1976:538).

A metanyelvi tudásnak vagy tudatosságnak a szakirodalomban nincs egyértelmű meghatározása. Tunmer és Bowey (1984) a metanyelvi képességeket a metakognitív képességek között helyezi el, feltételezett viszonyukat a következőképpen látja (4. ábra).



4. ábra. Tunmer és Bowey modellje (1984)

Kassai (2001) szerint vannak, akik a metanyelvi tudatosságot az egyénnek azon nyelvi képességével azonosítják, ami által képes a nyelvvel műveleteket végezni, míg ő a nyelvről való gondolkodást, a nyelvről való beszélést érti rajta. Göncz (2003: 6) specifikusabban értelmezi a metanyelvi tudatosságot, szerinte maga a nyelvi rendszer – annak szerkezete és működési szabályai – képezik a gondolkodás tárgyát.

A vizsgálat során én specifikusan, a nyelvi rendszer valamely elemei közötti kapcsolat ismeretére reflektáló tudás értelemben használtam a *metanyelvi tudás* terminust. Ez egészen pontosan a gyermekeknek az idiómák forma–jelentés kapcsolatának ismeretére reflektáló tudását jelentette. Arra kerestem a választ, hogy a gyermekeknek az idiómák jelentéséről alkotott ismerete, metanyelvi tudása milyen mértékű összefüggést mutat az idiómák megértésében nyújtott teljesítményükkel. Azt feltételeztem, hogy a gyermekeknek az idiómák jelentéséről alkotott ismerete erős összefüggést mutat majd a teljesítményükkel.

Az első vizsgálat során minden egyes idióma elhangzása után közvetlenül feltettem azt a kérdést, hogy ismeri-e az alábbi kifejezés jelentését? A gyermekeknek X-szel kellett jelölni, ha ismerték már az idiómát, és csak utána kellett a választaniuk a válaszlehetőségek közül.

Az eredmények értelmezése a következőképp történt: a gyermekek megértésben nyújtott teljesítményének átlagát korreláltattam ugyanazon idiómákra vonatkozó metanyelvi tudásnál kapott átlagok értékével. A kérdés az volt, hogy összességében, korosztályonként, szemantikai típusonként és a szövegkörnyezetet (kontextus) figyelembe véve milyen összefüggést találunk az ugyanazon idiómacsoportra vonatkozó teljesítmény és metanyelvi tudás átlagai között. A kapott korrelációs értékek a 3. táblázatban láthatók:

Teljesítmény		Korreláció értéke (Pearson correlation)	Összefüggés a teljesítmény és a metanyelvi tudás között
Összes gyermek	kontextus nélkül	0,082	-
	kontextusban	-0,024	-
8 évesek	kontextus nélkül	-0,077	-
	kontextusban	-0,179	-
10 évesek	kontextus nélkül	0,143	-
	kontextusban	0,057	-
Egyjelentésű idiómák	kontextus nélkül	0,177	-
	kontextusban	-0,099	-
Opaq idiómák	kontextus nélkül	-0,065	-
	kontextusban	-0,052	-
Transzparens idiómák	kontextus nélkül	0,116	-
	kontextusban	0,067	-

3. táblázat. A metanyelvi tudás és a teljesítmény összefüggése

A táblázat értékei alapján az látszik, hogy bár van összefüggés a gyermekek megértésben nyújtott teljesítmény és az idiómák jelentésének ismeretére vonatkozó metanyelvi tudás között, a korreláció mértéke mindegyik kategóriában gyenge. Ez azt jelentheti, hogy nehezen bejósolható a gyermekek esetében az idiómák jelentésére

vonatkozó előzetes ismeretük alapján az, hogy hogyan fognak a megértés során teljesíteni.

#### 4 Összefoglalás

A dolgozat célja egy olyan vizsgálat bemutatása volt, melynek fő kérdése, hogy miként értik meg az idiómákat 8 és 10 éves gyermekek. Célom volt, hogy magyar nyelvű adatokat gyűjtsék az életkor és a kontextus szerepére vonatkozóan, feltárjam az eltérő szemantikai jegyekkel rendelkező idiómák megértésében mutatkozó különbségeket, s hogy megállapítsam a gyermekek metanyelvi tudása és az idiómák megértésében nyújtott teljesítményük közötti összefüggés mértékét. A vizsgálat továbbá a nem szó szerinti nyelvhasználatra vonatkozó, pontosabban az idiómák interpretációs stratégiáival kapcsolatos vitához kívánt magyar nyelvű adatokkal, eredményekkel szolgálni.

A vizsgálat eredményei szerint a kontextusnak és az életkornak egyaránt jelentős a szerepe az idiómák megértésében. Kisebb gyermekeknél a kontextus nagyobb mértékben növeli a teljesítményt, mint a nagyobbaknál. A várttól eltérően a transzparens idiómák megértésében nyújtott teljesítmény bizonyult a legalacsonyabbnak kontextus nélkül, s a másik két típushoz képest szignifikáns a különbség. A kontextus hatására csökken az eltérés az egyes típusok között, s szignifikáns különbség már csak a transzparens és az egyjelentésű idiómák megértése között mutatkozik. A gyermekek metanyelvi tudása nagyon gyenge korrelációt mutat a megértés során nyújtott teljesítménnyel, vagyis nehezen bejósolható a metanyelvi ismeretük alapján a megértés során várható teljesítmény.

A jelen kutatás az idiómák megértésében két korosztályra fókuszált, az újabb kutatási eredményeimet, melyek a köztes ill. kisebb életkorú gyermekek megértését vizsgálják, egy következő tanulmányban kívánom a szakmai közönség elé tárni.

#### Irodalom

- Bakos, F. (szerk.) 1974. *Idegen szavak és kifejezések szótára* (IdSz), Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bernicot, J., Laval V., Chaminaud S. 2007. Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics* Vol. 39. 2115–2132.
- Bobrow, S., Bell, S. 1973. On catching on to idiomatic expressions. *Memory and Cognition* Vol. 19. 295–308.
- Cacciari, C., Tabossi, P. 1988. The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language* Vol. 27. 668–683.
- Cain, K., Oakhill J., Lemmon K. 2005. The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology* Vol. 90. 65–87.
- Cain, K., Towse A. S., Knight R. S. 2009. The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills, *Journal of Experimental Child Psychology* Vol. 102. 280–298.
- Cooper, C. T. 1999. Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly* Vol. 33/2. 233–262.

- Csiszár, O. 2008. A kontextus hatása a kollokációk megértésére. In: Váradi, T. (szerk.): *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 8–16. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf>
- Forgács, T. 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Forgács, T. 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fraser, B. 1970. Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language* Vol. 6. 22–42.
- Gibbs, R. 1992. Categorization and Metaphor Understanding. *Psychological Review* Vol. 99. 572–577.
- Gibbs, R. 1994. *The poetics of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gósy, M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Göncz, L. 2003. A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. In: Lengyel Zsolt (szerk.) *Alkalmazott Nyelvtudomány* 3. évf. 2. szám. 5–20.
- Jakobson, R. 1960. "Closing Statement: Linguistics and Poetics". In: Thomas Sebeok (szerk.) *Style in Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press. 350–377.
- Kassai, I. 2001. Metanyelvi tudatosság és olvasási képesség. In: Csapó Benő (szerk.) *I. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság, 304.
- Katz, J. J. 1973. Compositionality, idiomaticity, and lexical substitution. In: Anderson, S és Kiparsky, P. (szerk.) *A Festschrift for Morris Halle*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. 357–376.
- Langlotz, A. 2006. *Idiomatic creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Lengyel, Zs. 1981. *Gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lavorato, M. C., Cacciari, C. 1999. Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology* Vol. 11/1. 51–66.
- Lavorato, M. C., Nesi B., Cacciari C. 2004. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language* Vol. 91. 303–314.
- Magyari, L. 2008. A mentális lexikon modelljei a magyar nyelvben. In: Gervain J., Pléh Cs. (szerk.) *A láthatatlan nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó. 98–120.
- O. Nagy, G. 1966, 1998. *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Talentum.
- Pléh, Cs. 1985. A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok* XVI. 105–188.
- Pléh, Cs. 2001. Téri megismerés és nyelv. *Magyar Pszichológiai Szemle* 56. 263–285.
- Pléh, Cs. 2006. A gyermeknyelv. In: Kiefer F. (szerk.) *Magyar Nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 753–782.
- Schnell, Zs. 2006. Tudatelmélet és pragmatika. In: Gervain, J., Kovács K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.) *Az ezerarcú elme*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 102–117.
- Swinney, D., Cutler, A. 1979. The access and processing of idiomatic expression. *Journal of Verbal Learning Verbal Behaviour* Vol. 18. 523–34.
- Tabossi, P., Zardon, F. 1993. The activation of idiomatic meaning in spoken language comprehension. In: Cacciari, C., Tabossi, P. (szerk.) *Idioms: Processing, structure, and interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 145–162.
- Thuma, O., Pléh, Cs. 2001. Kétféltelműség és dekompozíció a magyar nyelvben. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: Osiris Kiadó. 39–53.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. 1984. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: Tunmer, W.E., Herriman J. (szerk.) *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implication*. Berlin: Springer Verlag. 144–166.

IV. Alknyelvdok Konferencia kötet. Szerk.: Váradi Tamás  
MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2010.  
ISBN 978-963-9074-53-8