

Szegedi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Magyar Nyelvészet Alprogram

**A szociolingvisztikai stílus:
Stratégiák a gyermek–felnőtt diskurzusban**

Doktori (PhD) disszertáció
Jelencsik-Mátyus Kinga

Témavezetők:
Dr. Babarczy Anna
Dr. habil. Fenyvesi Anna

Szeged

2015

Köszönetnyilvánítás

Dolgozatom és a MONYEEK korpusz nagyon sok ember segítségével jött létre.

Elsőként szeretném megköszönni a vizsgálatban részt vevő gyerekek segítségét, illetve szüleiknek azt, hogy beleegyeztek abba, hogy gyermekükkel hangfelvételt készíthessek. A felvételek készítéséhez természetesen elengedhetetlen volt a három óvoda közreműködése is. Mindenhol a vezetők, az óvónők és a többi dolgozó segítőkészségét tapasztaltam.

A kutatás lefolytatásában és a dolgozat megírásában sokat köszönhetek témavezetőimnek, Babarczy Annának és Fenyvesi Annának, akik tanácsaikkal végig segítették munkámat. Rajtuk kívül köszönet illeti munkahelyemet is, ahol minden segítséget megkaptam az adatgyűjtéshez, -rögzítéshez, valamint a hanganyagok lejegyzéséhez. Ez a támogatás nélkülözhetetlen volt a korpusz elkészítéséhez. Köszönet illeti az átírók gondos munkáját is.

Az adatok technikai feldolgozásában, a számítógépes adatkinyerésben elsősorban Orosz György volt segítségemre. Közös munkánkat Novák Attila segítette tanácsaival.

Számos barátom, kollégám nyújtott elméleti és gyakorlati segítséget a dolgozat elkészültéhez, a kötetlen szakmai beszélgetésektől a szakirodalom beszerzéséig.

Legvégül pedig családom segítségét köszönöm, akik mindvégig biztattak, mellettem álltak és gyakorlati segítséget nyújtottak a dolgozatíráshoz.

Budapest, 2015 márciusa

Jelencsik-Mátyus Kinga

Tartalom

1 Bevezetés.....	4
1.2 Kutatási kérdések, hipotézisek	8
1.3 A dolgozat szerkezete	10
2 A stílus a szociolingvisztikában	11
2.1 Önfigyelem-modell (attention to speech).....	13
2.2 Hallgatóságra-tervezés (audience design).....	17
2.3 A társas-konstruktivista irányzat.....	18
2.4 A stílus vizsgálata a magyar szociolingvisztikában	21
3 A variabilitás fejlődési elméletei.....	23
3.1 Az 1964-es labovi modell	24
3.2 Eckert elmélete.....	26
3.3 Az esetről esetre tanulás elmélete	27
3.4 Szabályok elsajátítása.....	27
3.5 A mintaadási elmélet.....	28
3.6 Használatalapú variációelmélet.....	29
3.7 Egyéb vizsgálatok	29
4 Magyar gyermeknyelvi kutatások – szociolingvisztikai tényezőkkel.....	33
4.1 Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány	33
4.2 Különböző nyelvi szintek vizsgálata.....	34
5 Az elemzés kerete	39
5.1 Az óvodai csoport mint gyakorlóközösség	43
5.2 A párbeszéd mint az elemzés tárgya és a szöveg tervezettség	45
5.3 Kategorizáció és diskurzus.....	46
6 Anyag és módszer	48
6.1 A korpusz felépítése	48
6.1.1 Adatközlők kiválasztása.....	49
6.1.2 Az interjúk felépítése	52
6.1.3 Feladatok összeállítása	53
6.2 A minta összetétele	55
6.3 Az adatok technikai feldolgozása.....	56
7 A függő változók bemutatása.....	60
7.1 Átlagos megnyilatkozashossz és átlagos fordulóhossz számítása	61
7.2 Szókincs	67

7.3 Hangok, szólamok és az ágenciaviszonyok	67
8 Az interjúk elemzése	70
8.1 Az interjúk általános elemzése – társalgáselemzési megközelítés.....	70
8.1.1 Szituáció és szereplők	70
8.1.2 Célok és beszédaktusok.....	73
8.1.3 Formai jellemzők	74
8.1.4 Tartalmi-tematikai kötöttség	76
8.1.5 Részösszefoglalás.....	76
8.2 A vizsgálat kvantitatív eredményeinek áttekintése	76
8.3 A független változók hatásai az eredményekre.....	80
8.3.1 Demográfiai adatok hatásai.....	80
8.3.2 Feladatok szerinti különbségek	85
8.3.3 A kvantitatív eredmények értelmezése	93
8.4 Az interakciós szerkezet vizsgálata.....	99
8.4.1 Szekvenciális rendezettség.....	99
8.4.2 Beszélőváltások.....	110
8.5 A stílusstruktúra és a szociokulturális változók összefüggései.....	112
8.5.1 A szociokulturális tényezők hatása a diskurzusszerkezetre	114
8.5.2 A szociokulturális tényezők hatása szövegszinten.....	118
8.6 Stílusok és stratégiák	121
9 A kvantitatív és a kvalitatív eredmények összevetése és összefoglalása.....	132
10 A stílus megjelenése metanyelvi szinten.....	138
10.1 Metanyelv és kommunikatív kompetencia a gyermeknyelvben	139
10.2 Stílus a metanyelvben – az interjúk elemzése.....	142
10.2.1 A beszélgetés témái.....	143
10.2.2 Hangok és ágenciaviszonyok	149
10.2.3 Mintázatok a metanyelvben?.....	156
10.3 Részösszefoglalás.....	156
11 Összefoglalás.....	158
11.1 Hipotézisvizsgálat és a főbb eredmények bemutatása	159
11.2 A MONYEK feldolgozásának további lehetőségei	161
Irodalom	162
Mellékletek.....	179
1. Képleírási feladatok.....	179
2. Tanulói kérdőív	191

1 Bevezetés

A nyelv heterogenitása és variabilitása a szociolingvisztikai vizsgálatok alapfeltevése. A heterogén struktúrák használatának tudása nem a többdialektusúságból fakad, s nem tekinthető pusztán nyelvi performanciának sem, hanem az egynyelvű beszélő nyelvi kompetenciájának részét képezi (Weinreich et al. 1968: 101). Ezt az inherens variabilitást bizonyítják magyar és nemzetközi kvantitatív szociolingvisztikai kutatások is.

A stílus a cselekedeteink módja¹ (Coupland 2007: 1). Dolgozatomban nyelvi stílus alatt a nyelvhasználati mód minden nyelvi szintjét értem, amelyet befolyásolhatnak nyelven belüli és nyelven kívüli tényezők, ezzel végtelen számú lehetőséget adva a beszélőnek gondolatai kifejezésére. Nyelvi stílusunk az, ami megkülönbözteti a beszédünket (és írásunkat) másokétól, és ami egyéni nyelvhasználatunkon belül is oly sok mindentől függően változik. A beszélt nyelvben a stílus a beszédpartnerek interakciójában teremődik meg, folyamatosan újra- és újraíródik a kommunikáció folyamában, a beszélgetésben részt vevők egymásra hatásával, a téma, a helyszín és a többi befolyásoló tényező változásával (Coupland 2007: 11).

Disszertációm célja annak vizsgálata, hogy a szociolingvisztikai stílus hogyan jelenik meg 4;6–5;6² éves budapesti óvodások beszédében. A kutatás középpontjában az áll, hogy a többi független változó (beszédpartner, környezet) megtartásával az egyes feladattípusok/ témák milyen módon befolyásolják az óvodások nyelvhasználatát, illetve milyen nyelvi/kommunikációs tényezőkben lehet a változatosságot tetten érni. Vizsgálom, hogy a szöveg és a diskurzus szintjének egyes jelenségei miként viselkednek a különböző gyerekeknél és az egyes gyerekek interjúin belül, hogyan hatnak a társalgás dinamikájára. Vizsgálom, hogy ezek a jelenségek milyen együttállásokban figyelhetők meg, és ezek az együttállások milyen stratégiákat eredményeznek. Dolgozatomban a stílust nyelvészeti megközelítésben használom, a kutatás tárgya a beszédstílus, a különböző beszédmódok.

¹ „Style refers to a way of doing something.”

² A 4;6 jelölés 4 éves 6 hónapos gyerekekre utal.

Kvantitatív módszerekkel mérem a különböző feladattípusokban található különbségeket: az átlagos megnyilatkozáshosszt és a fordulóhosszt, a szókincset. Ezt követően vizsgálom a beszélgetések interakciós szerkezetét: a fordulók felépítését, a szomszédsági párokat és a beszélőváltásokat, majd a Tolcsvai Nagy-féle kognitív stilisztika (1996, 2004, 2005) keretében vizsgálom a stílusstruktúra és a szociokulturális változók összefüggéseit. Ezzel tehát dolgozatomban összekapcsolom a „klasszikus” szociolingvisztikai stíluskutatást (Labov 1972, 1984, Díaz-Campos 2004, Bell 1984, Coupland 1980, 1985, Schilling-Estes 1998) diskurzusszintű jelenségek vizsgálatával (Bartha-Hámori 2010, Boronkai 2011, 2012, 2013, Németh T. 1996, Tannen 2005). Amellett érvelek, hogy a két vizsgálati módszer kölcsönösen kiegészítheti egymást egy ilyen vizsgálatban.

Végül a stílust metanyelvi megközelítésben is vizsgálom. Arra keresem a választ, hogy a vizsgált életkorban tudatában vannak-e már a gyerekek annak, hogy különböző helyzetekhez különböző beszéd módok tartoznak.

Noha a jelen dolgozatban is alkalmazott interjúhelyzetben a beszélőpartner, a partnerek egymáshoz való viszonya, a helyszín, a szituáció ugyanaz marad, a változó témák, feladatok (bár sokkal kisebb változást jelentenek, mintha – tegyük fel – a beszélőpartner változna) különböző nyelvhasználati módokat hívnak elő.

A kutatás alapját a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (MONYEEK) képezi, melynek felvételei 2012 tavaszán készültek több budapesti óvodában.³ A korpusz összesen 62 4;6–5;6 éves budapesti óvodással készült, egyenként 20-30 perces, szigorú módszertan szerint felépülő interjúból áll. A korpuszból 55 gyerekkel készült felvétel került bele a jelen vizsgálatba.

A kognitív stilisztikában a stílus alapja és feltétele a nyelvi potenciál, azaz a nyelvi variabilitásból eredő stíluslehetőségek. A nyelvhasználatot belső/nyelven belüli és külső/nyelven kívüli tényezők is befolyásolják, ezzel teremtve meg a variabilitást, amely a nyelv bármely szintjén megjelenhet a fonetikától a diskurzusig. Nyelven belüli tényezők, amelyek hathatnak a variabilitásra a fonetikai helyzet, a nyelvtani megszorítások vagy a szavak gyakorisága (Guy 1991a, 1991b, Labov 1989, Romaine 1984; Mátyus 2009a, b). Nyelven kívüli szinten főként a beszélők társadalmi helyzete, neme és életkora van hatással

³ A MONYEEK korpusz a CESAR (Central and Eastern European Resources) program keretében készült el, a felvételeket a disszertáció szerzője és egy magyar szakos hallgató készítette.

a nyelvhasználatra (Labov 1966, Borbély–Vargha 2010). A társadalmi helyzet hatásáról számos vizsgálat megmutatta, hogy a kedvezőbb szociokulturális háttérű beszélők nagyobb arányban használják az egyes változók sztenderd változatát, mint a rosszabb háttérből érkezők, illetve összetettebb nyelvhasználat jellemzi őket (l. pl. Labov 1966, Trudgill 1974, Wolfram 1969 magyar nyelvre l. pl. Borbély–Vargha 2010, Kontra 2003c, Lackó 1990, Mátyus et al. 2010, Mátyus 2012, Tukácsné 1990, Réger 1990b). A nemek, valamint az életkor szerinti különbségeket illetően több vizsgálat is olyan eredményeket mutat be, amelyek szerint a férfiak illetve a fiatalok több nem sztenderd változatot használnak, mint a nők illetve az idősebbek (ez igaz az angol nyelvben az egyik legtöbbet kutatott változó, az (ing) használatára, l. pl. Fischer 1958, Trudgill 1974, Horvath 1985; magyar példákat a következő kutatásokban találunk: Borbély–Vargha 2010, Mátyus et al. 2010, Mátyus 2012, Kontra 2003c).

A legtöbb variabilitásvizsgálatban a fent bemutatott tendenciák figyelhetők meg, azonban a mintázatok egyrészt változónként eltérőek lehetnek, például Wolfram 1969-es vizsgálatában a zéró kopula megjelenése egészen más képet mutat, mint az /r/ elhagyása. Másrészt pedig vannak olyan kutatások is, amelyekben ezen fő arányokkal éppen ellentétes eredményekkel találkozunk: egyes vizsgálatok eredménye szerint a nemnek nincsen hatása a változatok közti választásra (gyermeknyelvi vizsgálatokban erre példa: Foulkes et al. 2001), míg megint mások tanúsága szerint a fiúk használnak több sztenderd változatot (gyermeknyelvi vizsgálatokban erre példa: Roberts 1997). A beszélők vizsgálatban részt vevő csoportjának szerkezete is hatással van a nyelvhasználatra. Olyan közösségekben, amelyekben a beszélők több, szorosabb társas kapcsolattal rendelkeznek, vagyis a szociális háló sűrűbb, más nyelvhasználati módokat találunk, mint olyan közösségekben, ahol a kapcsolatok ritkábbak és lazábbak (Milroy 1980, 1987).

A korai stíluskutatások is felhívták már a figyelmünket arra, hogy a fent felsoroltak mellett a helyszín, a beszédhelyzet és a társalgás résztvevői is hatással vannak a nyelvhasználatunkra (Ervin-Tripp 1964). Ezen, makrokontextushoz tartozó (az elnevezésre l. Nardy et al. 2013 és Schilling-Estes 2004) változók mellett a társalgás témája is nagyban meghatározza a beszédmódot. A pragmatikai kompetencia arra ösztönöz, hogy minden beszédhelyzetben olyan eszközöket válasszunk a nyelvi repertoárunkból, amelyek leginkább hozzásegítenek minket céljaink eléréséhez, így például baráti beszélgetésekben kevésbé szerkesztett, míg például hivatalos ügyek intézésekor szerkesztettebb beszédmód, jobban a sztenderd felé közelítő változatok használata a jellemző (Labov 2006: 74–83).

A beszédmód kialakításában/megválasztásában a háttérben munkálkodik a nyelvi értékítélet, amelyet az egyes változatokhoz kapcsolunk. A sztenderdnek nevezett változatokhoz általában magasabb műveltséget, társadalmi presztízst társítunk. Különösen igaz ez a magyar nyelvre, ahol „a standard nyelvváltozat felsőbbrendűségét különböző csatornákon hirdetik” (Kontra 2006: 83–84). Emiatt beszédünket a beszédpartnerünkéhez közelíthetjük – vagyis hasonlónak tehetjük –, vagy éppen távolíthatjuk (Giles 1973, Giles–Ogay 2007). A különböző szituációkban való nyelvhasználatot különböző normák irányítják, amelyeket a gyerekek minden bizonnyal a nyelvvelsajátítással párhuzamosan tanulnak meg (Chambers 1995: 158).

A variabilitás elsajátítása nem tekinthető a nyelvi fejlődés melléktermékének (szemben pl. Labov 1964-es elméletével), sokkal inkább a nyelvvelsajátítás része (Roberts 2005: 153–254) (részletesen 1. 3. fejezet). Az elmélet, mely szerint a variabilitás elsajátítása a nyelvvelsajátítás része, mind pszicholingvisztikai, mind pedig szociolingvisztikai szempontból fontos, hiszen magyarázatot ad arra, hogy a gyerekek hogyan építik fel nyelvi rendszerüket egy elképesztően változatos, társadalmilag strukturált nyelvi környezetben (Nardy et al. 2013).

A beszédhelyzet különböző jellemzői tehát nemcsak a szociolingvisztikában gyakran vizsgált hangtani és alaktani változókat befolyásolják (mint a fent bemutatott vizsgálatokban), hanem a szöveg, a beszéd szerkesztettségét is. Több vizsgálat is kimutatta, hogy már gyermeknyelvben is tapasztalható eltérés a szöveg szerkesztettségében a különböző nyelven kívüli tényezők hatására (Andersen 1992, Pap–Pléh 1972a,b, Sugárné 1985a, Réger 1990b), azt azonban még kevesen vizsgálták, hogy gyerekeknél az egyes feladattípusoknak milyen hatása van a beszéd összetettségére, mind a szókincs, a megnyilatkozás hosszának illetve a diskurzusok szerkesztettségének tekintetében, és ezek hogyan alkotják a beszélgetés stílusát.

Empirikus kutatások bizonyították, hogy a szövegszintű változók mellett a stílus hatása diskurzusszinten is mérhető (Bartha–Hámori 2010, Tannen 2005). Ez azt jelenti, hogy a diskurzus szintjének olyan jelenségeihez, mint a fordulóhossz, a beszélőváltások vagy a szünetek, szintén társadalmi elvárások, normák kapcsolódnak, használatukat ezek irányítják, és ezáltal társadalmi jelentést hordoznak. A szociolingvisztikai kutatások részletesen vizsgálták a nyelvi változatosságot, a nyelven belüli és kívüli tényezők hatását a felnőttek nyelvhasználatára, azonban az sokkal kevésbé ismert, különösen magyar nyelvre, hogy ez a

változatosság hogyan alakul ki, a gyerekek nyelvhasználatában milyen lépcsőfokokat találunk a felnőtteknél tapasztalt mintázathoz vezető úton.

1.2 Kutatási kérdések, hipotézisek

Dolgozatomban vizsgálom egyrészt azt, hogy egy idegen felnőttel folytatott beszélgetésben, feladatok megoldásakor a 4;6–5;6 éves gyerekek nyelvhasználatát mennyire befolyásolja a feladatok adta kötöttség-szabadság, és milyen szabályosságok figyelhetőek meg a társalgás dinamikájában. A dolgozat ezen részében a MONYEEK korpusz morfológiai elemzése (Orosz–Mátyus 2014) volt a segítségemre. Ennek alkalmazásával vizsgálom a gyerekek megnyilatkozásainak és fordulóinak számát és hosszát, valamint a szókincset, és azt, hogy ezeket az eredményeket befolyásolják-e a független változók, úgy mint a demográfiai adatok (pl. a gyermek életkora, szülők iskolázottsága, könyvek száma), vagy a feladatok típusa.

A kvantitatív elemzés mellett kutatásom célja az is, hogy az adatok „mögé” tekintve a beszélgetés szerveződésének egyéb sajátosságait is megismerjem: azt, hogy a stílus szociokulturális tényezői (Tolcsvai Nagy 1996, 2004, 2005) milyen módon befolyásolják a nyelvhasználatot ezekben a beszélgetésekben. Megvizsgálom, hogy szövegszinten, illetve a diskurzus szintjén milyen különbségek fedezhetők fel a szociokulturális tényezők eltéréseinek eredményeképp, valamint azt, hogy az így feltárt jellemzők milyen mintázatokat alkotva, milyen stratégiákban jelennek meg a gyerekek nyelvhasználatában.

Végül vizsgálom azt is, hogy metanyelvi szinten megjelenik-e már a MONYEEK felvételeken szereplő korosztálynál az, hogy különböző szituációkban eltérő nyelvi elemeket használunk fel az eszköztárunkból. Jelen kutatás ezen részének célja annak vizsgálata, hogy óvodás korban a gyermekek milyen metanyelvi tudással rendelkeznek a különböző nyelvváltozatokról, mennyire vannak tudatában annak, hogy különböző helyzetekben különböző módon használjuk a nyelvet. Feltérképezem, hogy a kommunikációs helyzet mely összetevőjéről gondolják, hogy befolyásolja a nyelvhasználatot, illetve megvizsgálom, hogy mindez a tudás hogyan jelenik meg a diskurzusban.

Mivel a korpusz ezen részének elsődleges célja, Szabó (2011, 2012) vizsgálatához kapcsolódva a nyelvi ideológiákkal kapcsolatos metanyelvi diskurzusok (ki)alakulásának vizsgálata, így a stílusokkal kapcsolatos metanyelvi tudás elemzése járulékosan válik lehetővé. Azonban a MONYEEK 62 felvétele már tartalmaz vizsgálható mennyiségű információt a stílusváltozatosságról.

A metanyelvi tudatosság elemzésében szem előtt kell tartani az interjú módszertani sajátosságait, nevezetesen azt, hogy a fent részletezett kérdéssorban a vizsgálatvezető alternatívákat kínál a gyerekeknek (otthon, óvodában, felnőttekkel, gyerekekkel való kommunikáció) arra, hogy mi minden befolyásolhatja a beszélgetés „szabályait”. A kérdéssor nyilvánvaló korlátozó volta ellenére azonban mégis úgy tűnt, hogy a felkínált lehetőségek több gyerekeknek is segítséget jelentettek gondolataik kifejezéséhez.

A vizsgálat hipotézisei összefoglalva a következők:

1. Azt várom, hogy a fordulók és megnyilatkozások morfémban mért átlagos hosszára (MLTm és MLUm) hatással lesz egyrészt a szociokulturális háttér és a nem is, oly módon, hogy a jobb háttérből érkező gyerek, illetve a lányok hosszabb fordulókat és megnyilatkozásokat produkálnak. Másrészt pedig a különböző feladattípusoknak is jelentős hatása lesz az MLTm és MLUm változókra úgy, hogy a képleírásokban magasabb, míg a szabadabb témákban alacsonyabb értékeket találunk.
2. A szókincs nagyságára a nemnek és a társadalmi csoportnak is lesz hatása.
3. A beszélgetések szerkezeti jellemzői (szekvenciális rendezettség, fordulók felépítése, beszélőváltások) tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg a képleírási feladatok és az interjú szabadabb témakifejtései között.
4. A stílus szociokulturális tényezői jelentősen befolyásolják a nyelvi elemek használatát mind a diskurzus, mind pedig a szöveg szintjén.
5. A legtöbb interjú folyamán elmozdulás figyelhető meg az először használt stílushoz képest, leggyakrabban az informális/laza tartomány irányába.
6. Az interjúk során a gyerekek többféle stratégiát alkalmaznak, azonban a leggyakoribb egyfajta „átmenetes” stratégia lesz, amelynek során az interjú elején még visszahúzó, bizonytalan beszélő a felvétel előrehaladtával egyre magabiztosabbá válik.
7. A vizsgálat metanyelvi részében jellemzően a vizsgálatvezető által felvezetett kérdéseket tárgyalják, de a gyerekek többsége nem beszélget ezekről a témákról. A forgatókönyvben találhatóaktól eltérő téma legfeljebb elvétve jelenik meg a modulban.
8. Hangok tekintetében az általános szabályok, készen kapott vélemények nagy dominanciája jellemző. Egy-egy interjúban jellemzően egyfajta hang jelenik meg, a polifónia nem jellemző.
9. A gyerekek leginkább páciensként jelenítik meg magukat a metanyelvi részben, mint akiknek nincsen beleszólásuk a nyelvhasználati szokások irányításába.

1.3 A dolgozat szerkezete

A dolgozatban a bevezetés után a kutatási kérdések és hipotézisek összefoglalása következik. A második fejezet a stílus szociolingvisztikában használt értelmezésének módozatait mutatja be, kitérve röviden a magyar példákra is. Ezt követően a variabilitás fejlődési elméleteinek ismertetése következik. A negyedik részben olvasható azoknak a magyar gyermeknyelvi vizsgálatoknak az összefoglalása, amelyek a jelen dolgozat témája szempontjából relevánsak.

Az ötödik fejezet bemutatja, hogy a gyermek–felnőtt dialógusok kvantitatív, kvalitatív és metanyelvi vizsgálatához a dolgozat milyen elméleti keretet használ fel, elsősorban az interakcionális stilisztikára és a kognitív stilisztikára helyezve a hangsúlyt.

A dolgozat a MONYEEK korpusz kiválasztott interjúinak elemzésén alapul, így a hatodik fejezet célja e korpusz részletes bemutatása. Itt megismerhetjük a számítógépes szövegfeldolgozás lépéseit is, amely a kutatás egyik fő célkitűzéseként lehetővé teszi a MONYEEK részletes vizsgálatát a jelen kutatásétól eltérő témákban is, valamint más korpuszok elemzéséhez is alkalmazható. Ezt követően a dolgozatban vizsgált függő változók bemutatása következik.

A nyolcadik fejezetben az interjúk társalgáselemzési módszereket felhasználó általános elemzése után a statisztikai vizsgálat következik. Az adatokat demográfiai tényezők szerint, illetve a feladathatások szerint is vizsgálom. Ezt követi az interakciós szerkezet, majd a stílusstruktúra és a szociokulturális változók összefüggéseinek vizsgálata, végül pedig a gyerekek által használt stratégiák elemzése elsősorban az interakcionális stilisztika és a kognitív stilisztika módszertanát felhasználva. A kilencedik fejezetben összevetem a vizsgálat kvantitatív és kvalitatív eredményeit.

A következő rész középpontjában az áll, hogy a vizsgálatban részt vevő gyerekek milyen metanyelvi tudással rendelkeznek a különböző beszédmódokról, illetve a beszédhelyzet mely összetevőiről gondolják azt, hogy hatással van a nyelvhasználat módjára.

A tizenegyedik fejezet összefoglalást nyújt a dolgozat eredményeiről, bemutatja, hogy az adatok mennyire igazolták a hipotéziseket, illetve áttekinti a MONYEEK feldolgozásának további lehetőségeit.

2 A stílus a szociolingvisztikában

Ebben a fejezetben rövid általános elméleti bevezető után bemutatom, hogy a szociolingvisztikában milyen különböző stílusértelmezések alakultak ki.

Tannen (1999: 456) így ír a stílusról:

A stílus nem valami plusz, mint a máz a tortán. A stílus a nyelvi torta összetevője: a hangmagasság, amplitúdó, intonáció, hangminőség, lexikai és szintaktikai választások, beszédsebesség és a fordulók, valamint az, hogy mit mondanak, és hogyan teremtik meg a diskurzusban a kohéziót. Tehát a stílus lefedi mindazt, ahogyan a beszélők jelentéssel töltik meg a nyelvet, és ahogyan elérik, hogy mondandójukat a szándékuk szerint értsék a hallgatók.⁴

Vagyis amellet, hogy stílus a nyelv minden szintjét érinti, a stílus/ stilizálás aktív mivolta is hangsúlyt kap. Tannen (1987) klasszikus vizsgálatában kísérletet tesz a konverzációs stílus bemutatására. Úgy fogalmaz, hogy az egyes stílusokról nem beszélhetünk úgy, mintha élesen elkülönülnének egymástól. Sokkal inkább arról van szó, ahogy minden stílussal foglalkozó kutatásban, hogy minden egyénnek egy csak rá jellemző stílusa van, amely számos különböző jegyből tevődik össze. Vannak beszélők, akik gyakrabban, de ugyanolyan módon használnak egyes jegyeket, mint mások, míg más jegyeket szinte sosem, vagy teljesen más módon használnak. Ilyen értelemben beszélhetünk arról, hogy vannak a nyelvhasználati jegyeknek olyan csoportjai, illetve olyan felhasználási módjai, amelyek beszélők bizonyos közösségét tekintve meghatározóak, míg mások esetében nem. Így mondhatjuk, hogy ugyanaz a stílus jellemző rájuk (Tannen 1987: 256).

Coupland, bár más nézőpontból szemléli, mégis Tannenhez hasonlókat ért stílus alatt, azzal a fontos kiegészítéssel, hogy a szociolingvisztikai értelemben vett stílus esetén különösen fontos a stilizálás, stílusalkotás és stílustulajdonítás mint folyamat feltárása: azoknak a kreatív, formaközpontú választásoknak a megismerése, amelyek a beszélgetés során végig meg- és újraalkotják a jelentést (2007: 3).

A stílusnak a tudomány fejlődése során számos értelmezése alakult ki,⁵ elsőként az irodalomtudományban, az irodalmi stílusok elemzésében (összefoglalva l. Coupland 2007: 10–12). Két nagy irányzatot különböztethetünk meg két bölcséleti hagyomány mentén. Az

⁴ Style is not something extra, added on like frosting on a cake. It is the stuff of which the linguistic cake is made: pitch, amplitude, intonation, voice quality, lexical and syntactic choice, rate of speech and turntaking, as well as what is said and how discourse cohesion is achieved. In other words, style refers to all the ways speakers encode meaning in language and convey how they intend their talk to be understood.

⁵ Dolgozatomban nem vállalkozom a stilisztika fejlődésének tételes leírására, csupán néhány fontos állomást emelek ki, amelyek segítenek a dolgozatban is használt stílusértelmezés megértéséhez.

egyik a retorikai hagyomány, amely szerint a stílus nem más, mint nyelvi díszítőelem, s mint ilyen, az írótól és a befogadótól független norma. Ezzel szemben a hermeneutikai hagyományban a stílus a nyelvről való tudás részeként értelmeződik, amely már hangsúlyt fektet az értelmezésre, megértésre is (összefoglalására l. Tolcsvai Nagy 2004).

A stilisztika tudománya az 1950-es években vált népszerűvé, s ekkor vált a nyelvészet, azon belül is az általános nyelvészet egyik területévé, ekkor már elkülönülve az irodalmi stilisztikától, s foglalkozott mind az írott, mint a beszélt szövegekkel, strukturalista keretben vizsgálva a nyelv különböző szintjeinek szerveződését. A stilisztika első átfogó kifejtése Jakobson nevéhez fűződik, aki egy híres előadásában (Jakobson 1960, magyarul megjelent: 1972) a költészetet és nyelvészetet összekapcsolva amellet érvelt, hogy a verbális művészet vizsgálata a nyelvészet körébe tartozik. Ezen előadásában Jakobson meghatározta a nyelv fő funkcióit is, és megalapozta a nézetet, hogy a stilisztika nem pusztán leíró jellegű, sőt, fontos helye van benne a kreatív aspektusnak (Jakobson 1972). Ettől fogva számos elméleti irányzat született (Tolcsvai Nagy 2004: 143), melyek közül máig meghatározó Halliday elmélete.

A nyelv funkciónak részletes leírását Halliday (1978, 1985) tette, a három makrofunkció jellemzésével, amelyeknek a fogalmi, interperszonális és intertextuális neveket adta. Ezek a funkciók a közösség szerveződésétől a beszélő csak rá jellemző nyelvi választásáig végigkövethetők. A modell, Halliday szerint különösen alkalmas a nyelvi stílus vizsgálatára. A stílus Halliday (1996) szerint minden kommunikációs cselekvés részét képezi, és nem korlátozható pusztán az expresszív funkcióra. A szisztematikus funkcionális nyelvtan (*systemic functional grammar*) célja, hogy bemutassa, a beszélők hogyan alkotják meg a jelentést az egyes megnyilatkozásokban (Halliday 1985). Ez, Coupland (2007: 13) úgy érvel, egyfajta szociolingvisztikai nyelvelméletnek is tekinthető, mivel a társas környezetben megjelenő jelentést érintő választásokat vizsgálja. Ezt a Halliday-féle elméletet a modern stilisztika egyik iskolája fejleszti tovább, főként a kognitív nyelvészet szintaktikai eredményeinek felhasználásával (Tolcsvai Nagy 2004: 144).

A stílus és annak meghatározása szoros kapcsolatban áll a regiszter és a műfaj (*genre*) fogalmakkal, és gyakran átfedésben is vannak egymással. A variációkutatásban azonban a műfaj fogalma szinte nem is jelenik meg, noha Coupland (2007: 16) szerint a stílus elemzése sosem lehet teljes nélküle, hiszen a műfaj (pl. felvételi beszélgetés vagy pletyka) szabályai a beszélgetés számos jellemzőjét megszabják. Ezt segítik például a beszélgetés folyamán a konverzációs fogódzók (Gumperz 1982) is (részletesen l. 6.1 részt). Annál is inkább fontos eleme a stílussal foglalkozó elemzésnek a műfaj, mivel megadja az értelmezés társas

kontextusát, amely a benne megtalálható normákon keresztül meghatározza a beszélők által a beszélőktől elvárt nyelvi viselkedésformákat a nyelv minden szintjén.

Több szociolingvisztikai elméletnek is fontos részét képezi a jelentéskonstruálás, ahol a szociolingvisztikai stílus nem csak válaszol a kontextusra, de meg is alkotja magát a kontextust. Ezek a már az 1970-es években megjelenő feltevések a szociálpszichológiához köthetők, a stílus dinamikus felfogását hangsúlyozzák (Giles–Powesland 1975). Ez a társas-konstruktivista irány egyik legfőbb pontja is. Ez az irányzat sokat merített az etnometodológiából (Garfinkel 1967, 1972), a beszélésnéprajzból (Hymes 1964, 1968, 1975), valamint az interakcionális szociolingvisztikából is (Gumperz 1982, Goffmann 1967/1990) (összefoglalására l. Tolcsvai Nagy 2005).

A stílus tehát több más fogalommal összefonódva (l. műfaj és regiszter) a nyelv és a nyelvhasználat minden szintjén megjelenik. A stílus, és a stilizálás/stílusalkotás aktívnek tételezése, valamint a beágyazottság hangsúlyozása a mai stílus kutatások elméleti és módszertani keretének részét képezik, és kiemelt helyet kapnak a stilisztika kognitív irányzatában (van Peer 1986, Semino–Culpeper eds. 2002, Tolcsvai Nagy 2005).

Bár a stílust Labov (1966, 1972) emelte elsőként a szociolingvisztika központi fogalmai közé a stílushoz kapcsolódó variabilitás vizsgálatával, a korai stílusértelmezések a szociolingvisztikában számos dolgot értettek stílusváltozatosság alatt, mint például a megszólítások, kérések, beszélőváltások, udvariassági stratégiák használatát (vö. pl. Ervin-Tripp 1973, Hymes 1972b), többet, mint az őket követő korai variációkutatók. Elméletük szerint több ok is állhatott a változatosság háttérében: nemcsak a beszédhelyzet formalitása vagy a közönség összetétele, hanem a téma, a csatorna, a kommunikációs helyzet, stb. is. Erre az időszakra a nagyobb léptékű nyelvi változók, egyfajta makrostílus vizsgálata volt a jellemző (Schilling-Estes 2004: 376).

A fejezet következő részében bemutatom, hogy a szociolingvisztikában milyen változásokon ment át a stílus megközelítése.

2.1 Önfigyelem-modell (attention to speech)

Labov úttörő munkájában (1966) a stílus tehát helyet kapott a szociolingvisztika központi fogalmai közt. Labov a különböző beszéd módok, különösen a hétköznapi és a gondos beszéd sajátosságait célozta összehasonlítani. A stílusok vizsgálatára kidolgozta a szociolingvisztikai interjú módszerét, amelyben a gondosan felépített feladatok és témák

segítik a különböző nyelvhasználati módok előhívását (Labov 1984).⁶ A helyzet ellentmondásossága, hogy a szociolingvisztikai interjú olyan kommunikációs szituációt teremt, melyben szinte kizárólag a „gondos beszéd”-ként (careful speech) aposztrofált beszédmód jelenik meg, noha az esetek nagy többségében az emberek nem így beszélnek (Labov 1966: 59). Ám mégis strukturált interjúk sokaságára van szükség egy reprezentatív minta megalkotásához. A szociolingvisztikai interjú egyik célja tehát az, hogy elérje az adatközlő vernakuláris nyelvváltozatát, azonban ennek ellenében hat a megfigyelői paradoxon – hisz a vernakuláris nyelvváltozatot nem használja a beszélő, ha a nyelvész kutató jelen van (Labov 1966: 86).

Az e modellt követő vizsgálatok általában a következő kontextuális stílusokkal dolgoznak: hétköznapi/természetes beszéd (interjún kívüli beszéd), gondozott/gondos beszéd (beszéd interjúhelyzetben), olvasás, szólisták, minimális párok.⁷ A gondozott beszéd vizsgálatát célzó rész további alegységekre bontható. Az úgynevezett társalgási modulok (Labov 1984), mint például az önéletrajz, az iskolák, a házasság (magyar példákra l. BUSZI-2⁸) oly módon vannak összerendezve, hogy köztük szinte észrevehetetlen a váltás, és az adatközlő számára az interjú kötetlen beszélgetésnek tűnik. Az interjún kívüli beszéd vizsgálatára is lehetőség adódik (s mégis a szociolingvisztikai interjú keretein belül) például amikor a terepmunkás már elindította a felvevőt, de maga az interjú még nem kezdődött meg, ha az adatközlő egy harmadik emberrel beszél, illetve a halálveszedelem témának kifejtésekor („Volt már olyan helyzetben, amikor azt gondolta, meg fog halni? l. Labov 1966: 70).

A New York City Lower East Side-on végzett vizsgálatban Labov bemutatta, hogy a vizsgálatban szereplő adatközlők beszédmódja a fenti stílusokban (feladatokban) sorba rendezhető: a hétköznapi/természetes beszéd-től a minimális párok felé haladva egyre jobban közelít a használt nyelvváltozat egy sztenderd változathoz, illetve olykor meg is haladja azt (pl. egyes magánhangzók nyíltsági fokában, l. Labov 1966: 74–83).

Az önfigyelem (attention to speech) modell szerint a stílusváltást az okozza, hogy az emberek saját beszédükre fordított figyelmének mértéke változik: minél több figyelmet

⁶ Labov kiemeli, hogy sokan tévesen leegyszerűsítve azonosítják a labovi stílusvizsgálatokat a szociolingvisztikai interjúval, amelyben különböző feladatokon keresztül különböző stílusok előhívásával vizsgálják a stílusváltást, a kérdés azonban ennél jóval összetettebb (Labov 2006: 58-59).

⁷ A stílusok eredeti elnevezése: casual speech, careful speech, reading style, word lists, minimal pairs (Labov 1966).

⁸ buszi.nytud.hu

fordítanak a beszédükre, annál formálisabb lesz a stílus. Ebben az értelmezésben tehát a stílus egy számmal jól ábrázolható, kvantitatív jellegű változó. A stílus megjelenését befolyásolja a beszédre fordított figyelem mellett a téma és a címzett személye is, például a halálfélelem témája gyakran a vernakuláris nyelvváltozatot hozza elő, ha pedig az interjú közben valaki más lép a helyiségbe, pl. egy gyerek, akit az adatközlő rendre utasít, akkor a korábitól eltérő nyelvi jegyek jelennek meg.

Labov (1966) stílusértelmezésében a formalitás központi szerepet kap, csakúgy, mint Joos néhány évvel korábbi (1962) munkájában, aki a formalitás öt különböző szintjét különbözteti meg az írott és a beszélt nyelvben: fagyos (frozen)⁹, formális (formal), konzultatív/tanácsadói (consultative), hétköznapi (casual) és bizalmas (intimate). Joos (1962) szerint a kommunikáció stílusát a „beszédpartnerek” egymáshoz való viszonya befolyásolja.

George Mahl pszichológus vizsgálta azt kísérleti helyzetben, hogy az önmonitorozás kikapcsolása (fülhallgatón keresztül adott fehér zajjal), illetve ha a beszélő nem látja az interjúvezetőt, az milyen hatással volt a nyelvhasználatra (Mahl 1972, idézi Labov 1972: 97–98). Az eredményekből a kutatás vezetője azt a következtetést vonta le, hogy bár mindkét tényezőnek van hatása, főként az önmonitorozás az, ami befolyásolja a különböző nyelvváltozatok használatát.

Labov (1966) vizsgálatában, mely a kvantitatív szociolingvisztika első hullámához sorolható (l. Eckert 2012), a nagy társadalmi kategóriák (nem, kor, iskolázottság, lakóhely, stb.) és a nyelvi változók használatának korrelációját keresték. Az ilyen és ehhez hasonló vizsgálatokban az ágencia a nyelvhasználók önjavítására korlátozódott, ahogyan beszélők és nyelvváltozatok egymáshoz való viszonyára tekintettel elmozdultak a vernakulárisuktól, minél inkább formális volt a beszédmód (Eckert 2012: 89).

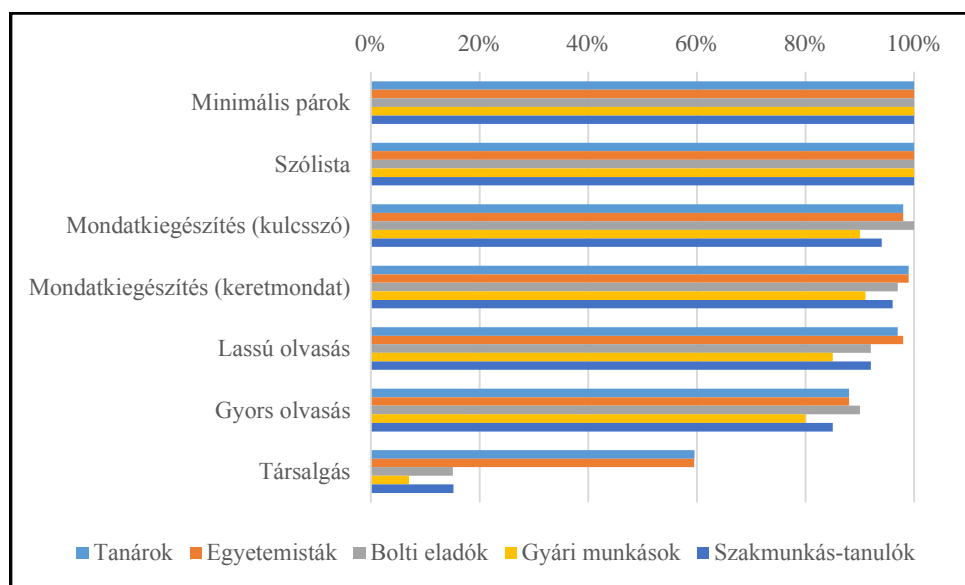
Stílus tekintetében, szemben a korai kutatásokkal, a kisebb léptékű nyelvi változók vizsgálata jellemző (vö. mikro-stílus; Schilling-Estes 2004: 376). Ez az irány sokáig meghatározó volt, és meghatározó ma is a stílusvizsgálatokban, csakúgy mint más kutatásokban.

Magyar nyelven is készült olyan vizsgálat, amely a labovi módszerre épülve számos feladattípust, valamint az irányított beszélgetésben is több témát alkalmazva kutatja a nyelvhasználatot. Ez a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (BUSZI): három változatának

⁹ Zárójelben szerepelnek Joos (1962) eredeti terminusai (idézi Coupland 2007: 10).

felvételei 1987 és 1989 között készültek (részletesen l. Kontra 1987, 1990 és Váradi 2003, valamint buszi.nyud.hu). A BUSZI-ban jól vizsgálható többek közt az inessivusi (bVn), vagyis a *Hol?* kérdésre adott válaszként megjelenő -ban/-ben rag változó megjelenése (egy elővizsgálat eredményeit l. Váradi 1995/1996, a teljes BUSZI-2 korpusz eredményeit l. Mátyus 2012). Az inessivusi (bVn) változónak két változata van: a sztenderd [bVn], és az enyhén stigmatizált [bV]. Az 1. ábra jól mutatja, hogy a BUSZI-2 mind az 5 foglalkozási csoportjában a (bVn) változó két változatának megoszlása függ a feladattípustól.

1. ábra. A (bVn) változó sztenderd [bVn] változatának megjelenése a BUSZI-2 5 foglalkozási csoportjában feladattípusok szerint (N=50), forrás: Mátyus (2012)



Borbély és Vargha (2010) megmutatták, hogy a társalgáson belül (l. 1. ábra utolsó sávcsoportja) az egyes témák különböző stílusokat hívnak elő, amely megjelenik az *l*-törlésben (azonszótagú *l* törlése, amely gyakran együtt jár pótlónyúlással, pl. *volt~vót*).

A labovi elmélet (1972) bírálói szerint a modell gyenge pontjai például a hétköznapi és a gondos beszéd elkülönítésének nehézsége (Wolfram 1969), az egydimenziósság (a beszédre fordított figyelem a meghatározó), illetve az, hogy az ezt használó kutatók gyakran úgy kezelték a stílust, mintha a korhoz és társadalmi csoporthoz hasonlóan önálló, kvantitatív változó lenne, amely megmagyarázza és befolyásolja a nyelvi viselkedést. A nyelv nem a stílusnak megfelelően változik, hanem a stílus maga a szociolingvisztikai variabilitás egyik tengelye (Bell 1984). E modell szerint a beszélő csupán a környezetéből érkező hatásokra reagálva vált stílust.

2.2 Hallgatóságra-tervezés (audience design)

A Labovot (1972) követő illetve kritizáló munkákban a stílus megközelítése folyamatosan változott. Míg Labov (1972) még pusztán reflexív jelenségként (a beszédhelyzetre adott válaszként) értelmezi a stílust, egyetlen dimenzióban (önfigyelem), a labovi modell kritikájaként megjelenő „hallgatóságra-tervezés” (audience design) modell (Bell 1984, 2001) szerint az alkalmazott stílus elsősorban a beszédpartnertől illetve hallgatóságtól függ. Bell (1984) újraszámolta a Mahl (1972) vizsgálatában kapott adatokat, és saját elemzése szerint a címzett nagyobb hatással van a stílusra, mint az önfigyelem.

A hallgatóságra-tervezés modell alapja a szociálpszichológiai beszédalkalmazkodás-elmélet (Speech Accommodation Theory, l. Giles 1973), amely szerint a beszélő annak függvényében alakítja nyelvhasználatát, hogy a beszédpartnerével összetartást, vagy elkülönülést szeretne kifejezni. Ez a közeledés vagy távolodás számos jegyben megjelenhet, mint például a beszédtempó, a szöveg tartalma, a szünettartás, vagy a kiejtés (Schilling-Estes 2004: 384; hasonló vizsgálatra a magyar nyelvben l. Bata 2009 és Bata–Grácsi 2009).

A beszédalkalmazkodási elmélet keretében Bell a hangzóközi *t* zöngésedését vizsgálta egy új-zélandi rádióállomás adásaiban. Az eredmények 4 hírolvasó esetében egyértelműen azt mutatták, hogy bár a stúdió, az olvasandó hírek valamint feltételezhetően a beszédre fordított figyelem mértéke is megegyezett, a magasabb státuszú hallgatósággal bíró rádiócsatornáknak való felolvasásban mindannyian jobban közelítették nyelvhasználatukat a sztenderdhez, mint az alacsonyabb státuszú hallgatósággal bíró rádióadásokban (Bell 1984: 171–172).

Az eredmények tükrében Bell kibővítette a kiindulásként szolgáló beszédalkalmazkodás modellt azzal, hogy nemcsak a közvetlen beszédpartnert tekinti, hanem a címzettet, a résztvevő hallgatóságot, a hallgatókat és a fültanúkat is (Bell 1984: 159, a fordításra l. Bartha–Hámori 2010: 300). A hallgatóságra tervezés elmélet szerint a stílus már nemcsak reflexív jellegű lehet, ahogyan azt Labovnál láttuk, hanem a beszélők az általuk kezdeményezett stílusváltással újraírhatják a kommunikációs helyzetet, azaz kismértékben ugyan, de megjelenik a kezdeményezés is, beemelve ezzel a beszélői ágenciát a stílus kérdéskörébe (Bell 1984: 184). Emellett a hallgatóságra tervezés már nemcsak a szociolingvisztikai interjú keretében alkalmazható, hanem sokkal szélesebb körben.

A labovi vizsgálatban nyert kvantitatív eredmények is mutatták, hogy a stílusváltozatok elrendeződése a társadalmi rétegződés szerinti mintázatot szorosan követi (Schilling-Estes

2004). Ezt továbbgondolva Bell rámutatott, hogy a stílus dimenziójában megtalálható variabilitás, amely az egyes beszélők nyelvhasználatában megjelenik, a társadalmi dimenziókban megtalálható variabilitásból ered, és mintázata azt tükrözi (Bell 1984: 151) – ez a belli stílusaxióma. Ám „a tükörök természetéből adódóan, a tükrözött kép mindig kevésbé éles, mint az igazi: a stílusban tapasztalt különbségek mindig kisebbek, mint a társadalmi különbségek”¹⁰ (Bell 1984: 153). Ezt Preston (1991) is megerősítette: azokban a vizsgálatokban, melyek mind a társadalmi, mind pedig a stílusrétegződést vizsgálják, a stílusrétegződés mindig kisebb eltéréseket mutat, mint a társadalmi különbségekből származó. Ám ez a felvetés nem minden változóra igaz. Amennyiben a kontextus változatlan, a stílusváltás oka az lehet, hogy a beszélő másik hallgatóságot képzel el. Ez a gondolat Gumperz (1964) munkájában „metaforikus váltás”-ként szerepel.

Ám az elmélet még így túlságosan a reflexív aspektusra támaszkodott, a modell alapját képező hallgatóság pedig túl tág fogalom. Valamint a stílus vizsgálata ezekben a modellekben (Labov 1972 és Bell 1984) disztribúciós: a stílus elemzése ugyanolyan alapokon nyugszik, mint a társadalmi rétegződés vizsgálata, s ebben nincs helye kommunikatív szándéknak (Coupland 2001b: 195). A fenti kritikákat figyelembe véve a hallgatóságra tervezés modellt Bell később (2001) jelentősen átdolgozta (csakúgy, mint az előzményeül szolgáló beszédalkalmazkodási elméletet annak kutatói, melyet kommunikatív alkalmazkodás elméletre módosítottak, vö. Giles–Ogay 2007). Így már a kezdeményező jelleg is ugyanolyan hangsúlyt kap, mint a reflexív.

2.3 A társas-konstruktivista irányzat

A kvantitatív szociolingvisztika harmadik hulláma (l. Eckert 2012), a „társas-konstruktivista” irányzat (l. pl. Eckert 1988, 1989, 2000; illetve magyarul: Bartha–Hámori 2010) vagy „interakcionális stilisztika” (Selting 2008) immár a stílusra koncentrál, s a változók stílusban, mint az egyént megalkotó beszédmódban betöltött szerepét vizsgálja. A korábban ismertetett modellekkel ellentétben a nyelvi variabilitást nem a társadalmi identitás és kategóriák letükrözéseként értelmezi, hanem a beszélők társadalmi környezetet (landscape) létrehozó nyelvi gyakorlatoként, amelyet a stílus segítségével, azon keresztül közvetítenek. A nyelvi változatosságot tehát nem a társas környezet véletlen

¹⁰ „As is the habit of mirrors, the reflection is less distinct than the original: Style differentiation is less sharp than the social.” (Bell 1984: 153)

következményének, hanem a nyelv alapvető jellemzőjének tekinti (Eckert 2012: 93–94), visszanyúlva ezzel az weinreichi alapokhoz (Weinreich et al. 1968). A társas-konstruktivista megközelítés fontos új vonása, hogy úgy értelmezi a variabilitást, mint a társas szemiotikus rendszer alapját, amely lehetőséget ad a közösség társas kapcsolatainak kifejezésére. És mivel ezek a kapcsolatok állandóan változnak, a változókat nem tekinthetjük állandó jelentések konszenzusos jelölőinek, legfontosabb tulajdonságuk sokkal inkább a változékonyság, ami a stílusban fejeződik ki, vagyis a nyelvhasználatban, ahogyan a beszélők interpretálják és reinterpretálják a változókat, és beépítik őket a kommunikációba (Eckert 2012: 94, Silverstein 2003).

A társas-konstruktivista megközelítés a stílust „a társas valóság létrehozásának eszközeként” (Bartha–Hámori 2010: 302) értelmezi, és a stílus kezdeményező jellegét hangsúlyozza (Schilling-Estes 2004). Az ide sorolható meghatározó vizsgálatokban (pl. Coupland 1980, 1985, Eckert 2000 és Schilling-Estes 1999) a beszélői ágencia és a stílus kezdeményezésként való felfogása központi helyet foglal el. A társas-konstruktivista megközelítésekből kiinduló ilyen felfogású modelleket Schilling-Estes (2004) „beszélőre tervezés” (speaker design) megközelítéseknek hívja. Ezeket a kutatásokat szélesebb vizsgálódási kör jellemzi: megjelennek beszélőn belüli tényezők (szándék, keretezés, kód); hosszabb távú, gyakran etnográfiai vizsgálatok; és nemcsak fonológiai és morfológiai szinteken vizsgálódnak, ami olyannyira jellemző volt például az első hullámra, hanem kiterjesztik azt pragmatikai és interakciós jegyekre is. Legfőképp azért jelenik meg ez a szélesebb vizsgálódási kör, mivel e felfogás szerint a beszélő a címzett mellett a beszédhelyzethez, az ahhoz kapcsolódó (társadalmilag „meghatározott” és elfogadott normáknak megfelelő) stílusokat, valamint a témát is figyelembe veszi saját stílusában a nyelvi választások megtételekor, a címzettel való viszony tükrében.

Ahogy a szociolingvisztikában megjelentek a stílussal foglalkozó kutatások, a kezdetektől legfőképpen a fonológiai és morfológiai, ritkábban a szintaktikai, pragmatikai változók és stílus kapcsolatát vizsgálták, ám az új irányzat, az interakcionális stilisztikához kötődő kutatások olyan diskurzusszintű nyelvi elemeket is bevontak a kutatásba, mint a diskurzusjelölők, a fordulók és a beszédaktusok (l. pl. Andersen 2001, Tannen 2007). Ezen kutatások nyomán világossá vált, hogy a nemcsak a szövegnek, de a diskurzusnak is van stílusa (l. Boronkai 2013: 68), tehát vannak olyan diskurzusszintű jelenségek, amelyek a stílus részét képezik (Tannen 2005).

Coupland (1980) egy cardiffi utazásszervező irodai beszédében vizsgált fonológiai változókat. Különböző csatornákat különböztetett meg (+/- T – vagyis telefonon vagy személyesen folytatott beszélgetések), résztvevőket (F – barátok, C – ügyfelek, A – munkatársak) és témákat (+/- W- munkával kapcsolatos, vagy attól eltérő) különített el, míg a helyszín, ez esetben az utazási iroda, változatlan maradt. A felvételekből kiválasztott szövegrészeket egyetemisták is elemezték, s nagy egyezést tapasztaltak a korábban felállított kategóriákkal. A csatorna, résztvevők és a téma együttese mindig befolyásolták a stílus(váltás)t, azonban a stílusváltás általában nem éles, hanem egy hosszabb egységben ment végbe. Fontos tanulsága még a vizsgálatnak ezen kívül az is, hogy a stílus nem egyszerűen a téma függvénye, hiszen gyakran tapasztalták, hogy ugyanabban a témában több stílust is használ a beszélő. Sokkal inkább az „interakció funkciója” (Coupland 1980: 10) befolyásoló, amely Ervin-Tripp (1964: 88, idézi Coupland 1980: 10) szerint az egyik legfontosabb eleme a beszédhelyzetnek.

Kiemelendő a vizsgálat módszertana is, mely ötvözi Labov statisztikai gyakorisági elemzését Hymes és mások szituációs összetevőinek rendszerével. Coupland (1980: 7) hangsúlyozza, hogy nemcsak azt kell tudni, hogy mit számoljon meg a kutató, hanem azt is, hogy pontosan hol számolja meg a változókat, ezzel a stílusváltozatosságot a beszélő dinamikus eszközének tekintve, semmint a kontextus függvényének. A stílusváltás dinamikus eszközként való értelmezése megjelenik Sankoffnál is (1972), aki megkülönböztet a szituációt meghatározó változókat, amelyek megjósolhatóak és jelöltenek, szemben a jelölt változókkal, amelyeket a beszélő szándéka szerint használ.

Eckert (2000) a variabilitást olyan társas gyakorlatnak tekinti, amelyben a beszélők megalkotják (nem pedig reprezentálják) a nagy társadalmi kategóriákat, és ők a társas jelentések létrehozói. Ez a kutatás egy Detroit külvárosi középiskolában megtalálható variabilitást elemez, és részletes etnográfiai vizsgálattal mutatja be a nyelvi variabilitás hátterét. Azért választott középiskolásokat vizsgálódásaihoz, mert kutatásai szerint ebben a korban érnek el a gyerekek a fejlődésnek arra a fokára, amelyben a nyelvi variabilitás mintázatai kezdenek megegyezni a felnőtteknél található mintázattal (a variabilitás fejlődési elméleteiről l. 3. fejezet).

Kutatásában Eckert a beszélőt nyelvi ágensként, a beszédet pedig jelentésalkotásként értelmezi. Abból indul ki, hogy a variabilitáshoz köthető társas jelentés erősen lokális, konkrét helyekhez, emberekhez és témákhoz kötődik, hiszen a társas jelentés magában a (nyelv)használatban, az által jön létre (Eckert 2000: 4).

2.4 A stílus vizsgálata a magyar szociolingvisztikában

A stílussal foglalkozó magyar kutatások a prágai iskolához kötődő funkcionális irányzattól (l. Szathmári 1961) a retorikai, szövegtani munkákon át (Szikszainé 1994, Fónagy 1999) a kognitív irányzatig (Tolcsvai Nagy 1996, 2004, 2005) a stilisztika széles spektrumát átfogják (részletesen l. Tolcsvai Nagy 2004 és Bartha–Hámori 2010). Azonban meglehetősen kevés azon munkák száma, amelyek a nemzetközi irodalomban megtalálható számos példához hasonlóan szociolingvisztikai keretben vizsgálják a stílus megjelenését, és amelyek a labovi értelmezéstől hosszú utat megtéve egyre jobban kapcsolódnak a különböző diskurzuselemző megközelítésekhez (vö. Coupland 2007, Laihonon 2008, Tannen 2005).

A magyar, stílussal foglalkozó, és szociolingvisztikához (is) kötődő munkák főként a társas-konstruktivista irány, az interakcionális stilisztika elméleti keretét felhasználva, a szociolingvisztika első hullámának fő vizsgálati irányain túlmutatva már diskurzusszerveződési jegyeket (is) vizsgálnak. Bartha és Hámori (2010) a BUSZI-2 interjúinak irányított társalgás részét elemezve vizsgálta, hogy a fonetikai, morfológiai szintek mellett mely konverzációs jelenségek jelennek meg a stílusalkotásban, a stílusváltozatok milyen összefüggéseket mutatnak a kontextus, az identitás, és a beszédpartnerek közti viszonyok alakulásával. Boronkai a kognitív stilisztika és a konverzációelemzés határterületén szintén interakcionális stilisztikai keretben vizsgálja a diskurzus szerveződését: az interakciós szerkezetet (Boronkai 2011), a társalgási struktúrát (Boronkai 2012), illetve a beszélőváltásokat (Boronkai 2013).

Az interakcionális stilisztika több ponton kapcsolódik a kognitív stilisztikához, amelynek már bővebb magyar irodalma van (l. Tátrai–Tolcsvai Nagy (szerk.) 2012, Tolcsvai Nagy 1996, 2004, 2005, 2006b). A kognitív stilisztika középpontjában az áll, hogy a stílus alapfeltétele a nyelvi variabilitás, amelyet az elmélet a jelentés oldaláról vizsgál. A különböző nyelvi eszközök segítségével gondolatainkat (a világ dolgait) több módon fejezhetjük ki, és a (nyelvi) háttérből kiemelkedő nyelvi megformálás (a közömböstől eltérő) stílushatással rendelkezik (Tolcsvai Nagy 2005). A stílushatás fontos elemét képezik a stílus szociokulturális összetevői, amelyek a magatartás, a helyzet, az érték, az idő és az alkalmazott nyelvváltozat mentén vizsgálják, hogy milyen altartományok jellemzik a beszélő megnyilatkozásait. Ezzel Tolcsvai Nagy (2005) olyan összetett stílusértelmezési

rendszert dolgozott ki, amely jól alkalmazható a szépirodalmi és más írott szövegek mellett beszélt nyelvi adatokon is. A modell jó felhasználhatóságát számos vizsgálat bizonyítja (szépirodalmi anyagon: Cs. Jónás 2012, Tátrai 2012, blogok és fórumok anyagain Domonkosi 2012, Hámori 2012, Sólyom 2012, beszélt nyelvi adatokon Boronkai 2011, 2012, 2013).

3 A variabilitás fejlődési elméletei

Ez a rész röviden összefoglalja, milyen elméleteket ismerünk a nyelvi variabilitás kialakulásáról. A gyerekek először Fischer 1958-as munkájában kerültek a variációelméleti munkák középpontjába, amely egyben a variációelméleti kutatások egyik legkorábbi műve is volt. A *Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant (A nyelvi változó kiválasztását befolyásoló társadalmi hatások)* című munkában Fischer 24 falun élő, New England-i gyermek beszédében vizsgálja az (-ing) változó megjelenését particípiumokban. Ő a két változat, (-in és -ing, ahogy ő jelöli) egyidejű megjelenését a vizsgált beszélőközösség nyelvhasználatában fellelhető szabad váltakozásnak tekintette (bár Fischer még nem használta sem a nyelvi változó terminust, sem pedig a ma már szokásos jelölést), ám ennek ellenére számos szabályosságot dokumentál.

A kutatás két korcsoporttal dolgozott: 3–6 illetve 7–10 évesekkel, fiúkkal és lányokkal egyforma arányban. Három feladatban vizsgálták a gyermekek nyelvhasználatát: a gyermekeknek rövid történetet kellett kitalálniuk felhasználva a vizsgálatvezető bevezető mondatát (ez a TAT, vagyis a *Thematic apperception test*). Az idősebb gyermekeknek egy formális kérdőív kérdéseire is válaszolniuk kellett, illetve néhány idősebb gyermeket informális interjúk keretében megkértek arra, hogy idézzék fel valamilyen korábbi tevékenységüket. A vizsgált hanganyagokban a fiúk többször használták a nem sztenderd alakokat, mint a lányok (a két korcsoportot összevonva), emellett Fischer bemutatja, hogy a „mintafiú” nyelvhasználata úgy tér el a „tipikus fiú”-étól, ahogyan várjuk – az utóbbi arányaiban kevesebb sztenderd alakot használ. Fischer szocio-kulturális háttér alapján átlag fölötti és átlag alatti családokat különböztet meg, s ezzel az egyszerű felosztással is a várt eredményt kapja: az átlag fölötti családokból érkező gyermekek a sztenderd, az az alattiból érkezők a nem sztenderd alakokat használják többször (az eredményeket statisztikai próbák igazolták).

A három, formalitásában is eltérő feladat lehetőséget nyújtott a stílus vizsgálatára is (azoknál az idősebb adatközlőknél, akik mindhárom feladatban részt vettek). Bár a vizsgálatvezető végig a sztenderd változatot használta, az adatközlő (a „mintafiú”) a formalitás csökkenésével egyre nagyobb arányban használta a nem sztenderd változatot. Ehhez hasonlóan az egyes feladatok végéhez közeledve többször használták az [-in] változatot, mint a beszélgetés elején. Valamint különbséget találtak a formális és a kevésbé formális igealakokon használt végződésekben is. Mindezek fényében Fischer az (ing)

változót társadalmi meghatározottságú változónak nevezi. Bár ebben a vizsgálatban a két korcsoportot együtt vizsgálták, és maguk a korcsoportok is nagyok voltak, a nemek szerinti tendencia jól látszik. Fischer tanulmánya nagyszerű abban, hogy a felnőttek nyelvhasználatából kiinduló szociolingvisztika tudományában a gyermekek nyelvét helyezi a vizsgálat középpontjába.

3.1 Az 1964-es labovi modell

Az első, és a nyelvi variabilitás elsajátítását vizsgáló ezidáig egyetlen átfogó, bár mára már több szempontból meghaladott modell Labov nevéhez köthető, aki a „beszélt angol teljes spektrumának elsajátítása”¹¹-t 6 lépésben vázolta fel. Teljes spektrumon minden bizonnyal a sztenderd és regionális változatok széles skáláját érti, amelyek lehetővé teszik a szisztematikus stílusváltást az adott társas helyzetnek megfelelően (Labov 1964: 91, idézi Chambers 1995: 153). Az első szinten történik az alap nyelvtan (basic grammar)¹², illetve a szókincs elsajátítása, a korai gyermekkorban. Itt a szülők a meghatározó tényezők, mintaadók. Ezt követi a vernakuláris (vernacular) elsajátítása körülbelül 5 éves kortól 12 éves korig. Itt a szülőket felváltja a kortárs csoport az iskolában, illetve a gyermek környezetében. A harmadik szint a társas percepció (social perception), amely 14-15 éves korban kezdődik. Itt már a felnőtt kapcsolatok a leginkább meghatározóak, oly módon, hogy bár a fiatalok ilyenkor még általában a vernakulárist beszélnek, megítéléses feladatokban már a szüleikéhez hasonló eredményeket mutatnak. Labov (1964) szerint a negyedik szinten alakul ki a stilisztikai variabilitás (stylistic variation), amely szintén körülbelül 14 éves korra tehető, és annak a következménye, hogy a gyerekeknek a közvetlen környezetükön túlról is vannak kortárs kapcsolataik, és így a különböző szituációkban a változatok gyakoriságát kezdik beszédpartnerükhöz igazítani. Tehát e modell szerint a gyerekek a kamaszkor végéig egystílusú beszélőnek tekinthetők. A következő lépés a sztenderd következetes fenntartása (consistent standard), amely valószínűleg a fiatal felnőttkorra alakul ki. E szint kialakulására nagy hatással van a még szélesebb kapcsolati háló a munkahelyen, illetve az egyetemen, ahol a beszélgetésekben az egyén már képes a sztenderdet használni ameddig azt a szituáció megkívánja. Ezt a szintet azonban Labov (1964) szerint, a középosztály kivételével, gyakran egyáltalán nem sajátítják el. Az utolsó szint a teljes spektrum (full range) elsajátítása, amely

¹¹ Eredetiben: „the acquisition of the full range of spoken English” (Labov 1964: 91).

¹² Zárójelben szerepelnek Labov eredeti terminusai (Labov 1964: 91–92, idézi Chambers 1995: 153–154).

a legtöbb közösségben csak egy kis csoportra jellemző, általában a felsőfokú végzettséggel rendelkező, beszéd iránt különösen érdeklődő emberekre.

Ez az elmélet meglehetősen kevés teret ad például a szocio-ökonómiai tényezőknek a variabilitás kialakulásában, hiszen 14 éves korukig a gyerekek nem is találkoznak különböző stílusokkal a kortárs csoportban – ez egy annyira homogén beszélőközösséget feltételez, amely természetes nyelvnél elképzelhetetlen. Emellett az 5 éves korig és az 5–12 éves korig elsajátított nyelvváltozatnak is teljesen egyeznie kellene (vö. Nardy et al. 2013).

A labovi modell kérdéses pontjaira válaszul Chambers (1995) három szakaszt különít el. Elsőként biztosra vehető, hogy a vernakuláris változók és a stílusváltás a fonológiával és szintaxissal együtt fejlődik a nyelvelsajátítás kezdetétől fogva. Az első szakaszban a Chambers szerint a vernakuláris a család és a barátok hatására alakul ki, majd a kamaszkorban a társas kapcsolati háló hatására a vernakuláris normák fontosabbakká válnak, mint az előző generáció által kialakított normák, végül a harmadik szakaszban, a fiatal felnőttkorban, a sztenderdhez való közeledés egyre erősebb, különösen olyan beszélőknél, akik munkájában a nyelv(használat), a kommunikáció fontos szerepet tölt be. Ezután, a felnőttkortól általában jobbra rögzült szociolektusról beszélhetünk, amelyben már nem várhatóak nagy változások (Chambers 1995: 158–159).

Labov más munkájában is foglalkozik a variabilitás kialakulásával (Labov 1972, 1989), amelyek már több pontban meghaladják 1964-es modelljét. 1972-es tanulmánya szerint korai életkorban a gyerekek absztrakt kategóriák (főnév, ige) segítségével alkotnak változószabályokat (Labov 1972), amelyekhez a környezetükben hallott formákat használják fel. E változószabályok már a kezdetektől a felnőtteknél is látottakat tükrözik (bár ez ellentmond az 1964-es modellnek), kivéve néhány csak a gyerekekre jellemző sajátosságot. A nyelvi input arra ösztönözné eszerint a gyerekeket, hogy a gyermek környezetében lévő felnőtt beszélőknél található megszorításokat alkalmazzák a változószabályoknál.

Labov *The Child as Linguistic Historian* (A gyermek mint nyelvtörténész) (1989) című tanulmányában King of Prussia-i középosztálybeli családok gyermekeinek nyelvhasználatát, pontosabban a szóvégi *-t/d*-törlés és az *(ing)* változó megjelenését mutatja be Avrilla Payne 1979-ben készített interjúit felhasználva. Összesen öt gyermek szerepel a vizsgálatban (kettő-, négy-, hat-, hét- és kilencévesek), valamint egyikük szülei. A vizsgálatban kapott eredmények nem tükrözik a fent bemutatott modellt (Labov 1964). A cikkben Labov kiemeli, hogy a legfiatalabb, hatéves adatközlő mutatja a felnőtteknél is megtalálható

stílusfüggő különbséget, azonban nem jellemző nála a nyelvtani megszorítás. A cikk egyik fő mondanivalója az, hogy ahogyan a „felnőtt nyelvtantól” való morfológiai és szintaktikai eltérések is tanúsítják, a változószabályok elsajátítása megelőzi több nyelvtani szabály elsajátítását.

Labov 1964-es elméletével ellentétben a variabilitás elsajátítása nem tekinthető a nyelvi fejlődés melléktermékének, sokkal inkább a nyelvelsajátítás része (Roberts 2005: 153–254). Ezt a szemléletet tükrözik az itt soron következő modellek.

3.2 Eckert elmélete

A variabilitás fejlődési elméletei közt kiemelkedő helyet foglal el Eckert (2000) munkája, aki serdülő fiatalok nyelvhasználatát és viselkedését vizsgálta egy detroiti középiskolában. A kutatás fontos elméleti alapvetése, hogy az alapvetően felnőtt nyelvhasználatot, felnőttekre szabott elméleti keretben tárgyaló variációkutatásban foglalkozik kamaszokkal, és ehhez a variabilitás egyfajta fejlődési megközelítése szükséges (Eckert 2000: 7–8). A variabilitás fejlődési elméletei közül többnek közös pontja, hogy a kamaszkort tartják annak az időpontnak, ahol a nyelvi változatosság társadalmi jelentést kezd hordozni. Ezzel szemben Eckert amellet érvel, hogy a kamaszkor nem a társadalmi öntudatra ébredés mágikus ideje, nem egyfajta fordulópont, hanem pusztán a gyermekek ekkor érnek el a fejlődésnek arra a fokára, amelyben a nyelvi variabilitás mintázatai kezdenek megegyezni a felnőtteknél található mintázattal.

Kutatásában Eckert (2000) alapvetően két csoportot különít el: a Jocks és Burnouts közösségekbe tartozó fiatalok nyelvhasználatukon kívül céljaik, iskolai viselkedésük, öltözködésük tekintetében is szélsőségesen eltérő csoportokat alkotnak. A vizsgálatban 6 hangtani (Northern Cities Chain Shift) és 1 szintaktikai változó szerepelt. A diákok a változókat a csoport(ok)hoz tartozás kifejezésére használták. A legikonikusabb változóknál igaz, hogy a lányok a presztízsváltozatokat részesítik előnyben. A szociális struktúra mellett a diskurzus különböző tulajdonságainak is nagy hatása van a változó használataira.

3.3 Az esetről esetre tanulás elmélete

Szintén a nyelvi variabilitás kialakulásnak egy lehetséges magyarázatát adja az esetről esetre tanulás¹³ (*case-by-case concrete learning*, l. pl. Díaz-Campos 2004, Wolfram 1989), amely szerint már a nyelvelsajátítás egy korai szakaszában a változók használata az adott szó nyelvi inputban jellemző gyakoriságától függ. Minél gyakoribb egy elem, a gyerekek annál nagyobb eséllyel tanulják meg a hozzájuk kapcsolódó variabilitást. Vagyis a gyerekek nem hoznak létre absztrakt kategóriákon alapuló általános szabályokat, a variabilitás náluk a változók eltérő mértékű memorizálásából fakad.

3.4 Szabályok elsajátítása

Ez az elmélet az esetről-esetre tanulással szemben azt feltételezi, hogy a gyerekek (legalább is bizonyos változók használatában) nem az inputként kapott alakokat tanulják meg és másolják le, hanem a megszerzett információkat alapján szabályokat alkotnak, és azokat alkalmazzák.

Hároméves gyermekek nyelvhasználatában vizsgálta a társadalmi változók és a stílus megjelenését Roberts (1997). A kutatás az angol nyelvben gyakran vizsgált szóvégi /t/ illetve /d/ hangok törlését vizsgálja 16 3-4-éves dél-philadelphiai óvodás beszédében. Három kérdést igyekeznek megválaszolni: 1) elsajátították-e már a gyermekek a (-t, -d)-törlés belső és külső (nyelven belüli és kívüli) megszorításait, 2) tekinthetjük-e ezeket a megszorításokat/szabályokat olyan természetes, univerzális folyamatoknak, amelyek a nyelvelsajátítást befolyásolják (például a kiejtési gazdaságosság) vagy valóban társadalmi meghatározottságú változószabályokról van szó? és 3) a gyermekek valóban elsajátítják ezeket a szabályokat, vagy pedig egyszerűen „lemásolják” a szüleik vagy más emberek nyelvi modelljének felszíni alakjait? A gyermekekkel az óvodában készültek a felvételek 3 hónapon keresztül, egyszerre egy vagy két gyermekkel. A vizsgálatban szereplő intézmény egy munkás-, illetve alsó középosztály lakta környéken található. 8 anyukával is készültek interjúk, egyrészt hogy háttér-információt, másrészt hogy felnőtt philadelphiai beszédmintát gyűjtsenek (a többi szülővel a háttér-információk begyűjtéséért telefonon vették fel a kapcsolatot). Belső független változóként a /t/-t vagy /d/-t tartalmazó szó nyelvtani kategóriáját, illetve a követő környezetet vették fel, külső változóként pedig a társadalmi osztályt, nemet, származást, és

¹³ Ennek és az itt következő modelleknek az összefoglalására l. Nardy et al. 2013.

beszédstílust. A vizsgálatnak célja volt, hogy minden gyermektől elegendő mennyiségű anyagot gyűjtsön egy kvantitatív vizsgálatához. Ehhez a szerző a felnőtteknél gyakran alkalmazott szociolingvisztikai interjút (Labov 1984) adaptálta gyermekekre: szabad játék és strukturáltabb tevékenység képezték a vizsgálat alapját. A legjobb „feladatnak” a babaházás játék bizonyult, amelyben a gyermekek különböző Szezám utcás figurákkal játszhattak. A játéktelefon és a könyvolvasás (történet elmesélése képek alapján) szintén sok adattal szolgált. Ahhoz, hogy elegendő, körülbelül egy felnőtt szociolingvisztikai interjúnak megfelelő adatmennyiséget lehessen összegyűjteni (44–250 (-t,-d) token per adatközlő), 8–13 felvételi alkalomra volt szükség gyermekenként, s így összesen 146 órányi felvétel készült (vagyis több mint 9 óra gyermekenként). Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálatban az adatok stílus szerinti kódolása egyszerűen a feladat megjelölését jelentette.

A vizsgálat eredményei meglepő hasonlóságot mutatnak a korábbi, illetve a tárgyalt vizsgálatban felnőttektől kapott adatokkal. A hangtani követő környezetnek, és a nyelvtani kategóriának is hasonló hatása van a gyermekeknél, mint a felnőtteknél, viszont társadalmi és „fejlődési” megszorításoknál más a helyzet. A beszédhelyzet formalitása nem volt hatással a produkcióra (ellentétben Labov (1989) véleményével, mely szerint a gyermekek előbb sajátítják el a stílushoz kapcsolódó megszorításokat, mint a nyelvtaniakat). A nemek szerinti különbség nagyon érdekesen alakult ebben a vizsgálatban, hiszen bár azt várta a szerző, hogy a lányok több sztenderd alakot fognak használni, mint a fiúk, ez pont fordítva történt (l. például Labov 1990). Emellett az eredmények azt is bizonyítják, hogy a gyermekek nem a felszíni formákat másolják, hanem valóban szabályokat sajátítanak el – ezt az mutatja, hogy vannak olyan nyelvtani osztályok, amelyekben a gyermekeknél teljesen más mintázatot találunk, mint a felnőtteknél. Roberts vizsgálta az (ing) változó megjelenését is ugyanezeknél a gyermekeknél, s a fent bemutatottakhoz hasonló eredményt kapott, kivéve a nem hatásában, ami az (ing) változó használatában nem volt kimutatható.

3.5 A mintaadási elmélet

A mintaadási elmélet (*exemplar theory*) feltételezi, hogy a nyelvi tudás úgy épül fel, hogy minden egyes eleméhez a nyelvhasználó elraktározza az adott elemhez tartozó összes inputot. Az input nemcsak a célszót tartalmazza, hanem sok hozzá kapcsolódó információt is, mint például a beszélő jellemzői, a kommunikációs szituáció jegyei (Bybee 2006). A gyakoribb elemekhez így több minta tartozik, mint a ritkábban használtakhoz. Ez az

információgyűjtés már akkor megkezdődik, amikor a nyelvhasználó kapcsolatba kerül a nyelvvel.

A fent bemutatott elméletek közös pontja, hogy a környezet mindegyikben nagy szerepet játszik a variabilitás kialakulásában. Közülük a mintaadási elmélet nyújtja a legjobb keretet a gyermeknyelvi variabilitás vizsgálatához, azonban ez sem ad magyarázatot arra, hogy milyen mértékű absztrakció áll a minták tárolásának háttérében, és az absztrakciónak milyen szerepe van a beszédpercepcióban és -produkcióban.

3.6 Használatalapú variációelmélet

Éppen ezért Nardy és munkatársai (Nardy et al. 2013) úgy érvelnek, hogy Tomasello használatalapú elmélete (*usage based theory of variation*) (Tomasello 2003) az, ami a mintaadási elmélet eredményeit is magában foglalva számot tud adni az általánosításról is. Bár Tomasello elmélete nem a szociolingvisztikai variabilitás magyarázatát célozza és nem is tárgyalja azt, nyelvvelsajátítási modelljének fő pontjai mégis alkalmasak a társadalmi eltérésekből adódó változatosság magyarázatára. A nyelvi tudás alapját itt a nyelvhasználati események képezik, vagyis a megnyilatkozások, amelyeket a beszélő hall vagy mond. Az elmélet szerint a gyerekek a nyelvi elemeket (ami lehet egy szó, vagy egy szósor, amelyet egészben tárol a gyermek) a kommunikációs helyzet egyéb jellemzőivel együtt tárolják, majd ezeket az elemeket, a formai és funkcióbeli hasonlóságaik alapján összekapcsolják. Ezzel megkezdődik az általános sémák létrehozása, amelyek képessé teszik a gyerekeket arra, hogy addig soha nem hallott megnyilatkozásokat alkossanak. Az absztrahálás két párhuzamos kognitív folyamaton keresztül megy végbe: az egyik az analógia, amely törli a sémák konkrét elemeit, és csak az absztrakt elemek maradnak, amelyek funkció szerint tárolódnak. A másik: a funkcióalapú megoszlási elemzés segít az olyan címkék, mint „főnév” vagy „ige” létrejöttében az olyan elemek felhasználásával, amelyek hasonló funkciót töltenek be a társalgásban.

3.7 Egyéb vizsgálatok

A gyermeknyelvi szociolingvisztikában számos olyan stílussal foglalkozó vizsgálat van, amely nem sorolható a fenti elméletek egyikéhez sem, azonban egyrészt módszertanilag tanulságosak lehetnek, másrészt pedig érdekes eredményeket mutatnak. Ilyen például Staley vizsgálata (1982) is, ahol a szerző 60 8, 12 és 16 éves gyermek adatközlővel készített

interjúkat az egyik Colorado Springs-i iskolai kerületben (school district), valamint 20 szintén helyi 4 éves óvodással. A gyermekek többsége közép- vagy felső-középosztálybeli családból származott, 3 kiválasztott iskola nagy szocioökonómiai diverzitása miatt került a kutatásba. A tanárok véletlenszerűen választották ki a gyermekeket (mondjuk minden harmadikat a naplóból). Mind a 4 korosztályban 20-20 gyermekkel készítették felvételeket, minden korcsoportban 10 fiú és 10 lány volt. Hogy elkerüljék a terepmunkás neméből adódó esetleges hatásokat, az interjúk felét nő, másik felét férfi terepmunkás vette fel. Az adatközlőknek 5 festményről kellett beszélniük. A terepmunkások a következő utasítást használták: „Azt szeretném, ha **mindent** elmondanál nekem erről, a képről, ami eszedbe jut. Ne hagyj ki **semmit**.”¹⁴ (kiemelés az eredetiben) A felvételeket a tartalomelemzés módszereivel vizsgálták: deskriptív, interperatív-erotív, és reflexív elemeket jelöltek meg, majd elemeztek. A legnagyobb stílusbeli különbségeket a négyéves beszélőknél találták: a fiúk több deskriptív, a lányok pedig több interpretív-erotív elemet használtak beszédükben. Ez a nemek szerinti különbség még megtalálható a következő két korcsoportban is (8 és 12 évesek), bár az utóbbiban már egészen kicsi, és nem is szignifikáns. Érdekes, hogy a 16 éves adatközlőknél az arány megfordult, vagyis a lányok használták többször a deskriptív nyelvi elemeket. Bár ez a vizsgálat nem a szokásos szociolingvisztikai értelemben használja a stílus fogalmát, mégis jól mutatják a négyévesek nyelvhasználatának nemek szerinti különbségeit.

Andersen (1992) 18 középosztálybeli gyermeket vizsgált három korcsoportban: 4, 5 és 6/7 éveseket. Mindhárom csoportban 3 fiú és 3 lány volt. A kutatás módszertani újítása a „felügyelt improvizáció”-nak (controlled improvisation) nevezett módszer, melyben a gyermekek báboztak különböző szerepű bábokkal. 3 szituációban készítették felvételeket: 1) család, egy apa-, egy anya- és egy gyermekbábbal, 2) orvosnál, egy férfi orvos, egy ápolónő és női beteg szerepekkel, 3) óvodai csoport szituáció egy óvónővel, egy kisfiúval és egy kislánnyal. Andersen 3 kvantitatív jellegű változót vizsgált: 1) átlagos beszédmennyiség az egyes szerepekben, 2) az egyes szerepekben található átlagos megnyilatkozások hossz (Mean Length of Utterance=MLU), 3) és a fordulók hossz (Mean Length of Turn=MLT).

Ahogy várható volt, az idősebb gyermekek több adattal szolgáltak, mint a fiatalabbak, illetve a lányok többet beszéltek, mint a fiúk. Andersen azt is vizsgálta, hogy milyen arányban jelennek meg az állítások, kérdések és felszólítások a gyermekek beszédében, bár a vizsgáló neme illetve a bábok neme nagyban befolyásolhatta mindezeket az eredményeket.

¹⁴ „I'd like for you to tell me *everything* you can about this picture. Try not to leave *anything* out.”

A kutatás bizonyítja, hogy az életkor előrehaladtával a gyermekek egyre jobban ki tudják magukat fejezni a különböző szerepekben, ismerik azok szabályait, s biztonsággal mozognak nyelvileg olyan szerepekben is, amelyeket valójában nem töltenek be – amiből következtethetünk arra, hogy valóban elraktározzák a diskurzus kontextuális elemeit is (beszélők jellemzői, beszédhelyzet sajátosságai), amelyek szerves részét képezik nyelvi rendszerüknek.

Díaz-Campos (2005) a formalitás tengelyén vizsgálja a mássalhangzók gyengülését 30 spanyolul beszélő gyerek nyelvhasználatában. A kutatásban használt felvételek egy félig strukturált interjúkból álló nagyobb korpusz, a *Competencia narrativa de niños en edad escolar* 'Iskolás korú gyerekek narratív kompetenciája' részét képezik. Az interjúk 45–60 perc hosszúságúak. A vizsgálat középpontjában a beszédben gyakori intervokális /d/ megtartásának, illetve törlésének szabályszerűségei állnak. Az adatokat a GoldVarb 2000 szoftver segítségével dolgozták föl. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek a közösségben élő felnőttek normáihoz nagyon hasonlóan használják az intervokális /d/ változatait, az adatok mind stílus mind pedig életkor tekintetében szignifikáns különbségeket mutatnak. Azok a gyerekek, akik már iskolába jártak (54–71 hónaposok), feltételezhetően az iskolában töltött idő hatására gyakrabban tartották meg a /d/-t, mint azok, akik még nem járnak iskolába (42–53 hónaposok), így sokkal nagyobb hatása van rájuk a közösségnek. A szociális háttér hatása ugyancsak kimutatható.

Érdekes kutatást folytatott a francia szerzőpáros Nardy és Barbu (2006). Azt vizsgálták, hogy a gyermekek hogyan értékelnek és használnak különböző szociolingvisztikai változókat. 188 2 és 6 év közötti gyermekkel végezték el a vizsgálatot, melynek középpontjában két változó állt, a hangbetoldás (liaison) két fajtája a francia nyelvben. Az egyik a változó, vagy opcionális hangbetoldás – ez szociolingvisztikai meghatározottságú változó a franciában, a másik pedig a kötelező hangbetoldás, amely nem mutat változást. Egyrészt produkciós feladatban vizsgálták, hogy a gyermekek hogyan használják ezt a változót: a gyermekeknek 24 állatot vagy tárgyat ábrázoló képet (kártyát) kellett megnevezniük, másrészt pedig beszélő (a vizsgálatvezető által megszólaltatott) bábok segítségével vizsgálták, hogy a hangbetoldás mely fajtáját találják helyesebbnek a gyermekek. Az adatközlői csoportok kialakításánál figyelembe vették a gyermekek korát és társadalmi háttérét. A magasabb társadalmi csoportból érkező gyermekek minden korcsoportban több helyes hangbetoldást produkáltak, mint az alacsonyabb társadalmi csoportból érkezők, de ez a különbség az életkor növekedésével csökkent. Ezzel szemben a

megítélésben alig volt különbség a két társadalmi csoport között – bár az életkor növekedésével itt is nőtt helyes hangbetoldások preferenciája. Tehát összegezve, a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek egyre inkább képesek arra, hogy különbséget tegyenek a sztenderd és a nem sztenderd változatok között – legalább is a francia hangbetoldások esetében.

4 Magyar gyermeknyelvi kutatások – szociolingvisztikai tényezőkkel

A magyar nyelvre irányuló gyermeknyelvi kutatások nagyon sokrétűek, a fonetikától a kettősnyelvűségig sok területet lefednek (részletekért l. Pléh 1986, 1990, Gósy 1984, Lengyel 1981a, b). A kutatások az 1970-es évektől kaptak nagyobb lendületet.

A vizsgálatok anyagát tekintve a magyar gyermeknyelv kutatását a kezdetektől esetleírások, naplószerű közlések segítik, amelyek lehetővé teszik több nyelvi szint vizsgálatát is (vö. pl. Kenyeres 1926, Meggyes 1971, Lengyel 1976, 1977, Molnár 1978, Gósy 1981). Ezek az írások rendszerint egy gyermek kialakuló beszédfejlődését követik nyomon. A nagyobb, több adatközlővel dolgozó gyermeknyelvi gyűjtemények jobbra egy-egy adott nyelvi szegmensre fókuszálnak (vö. pl. Lengyel (1977) a szórendre, Gósy (1984) a hangtani és szótani fejlődésre, Sebestyén (2006) a tipikus fejlődésű gyerekek hangképzésére stb.). Az akár vizsgálatvezetővel, akár a családtagokkal (anyával) vagy kortársakkal folytatott beszélgetéseket rögzítő felvételek száma meglehetősen alacsony. Ezek közül nagyságukkal is kiemelkedőek Réger Zita gyűjtései, melyek több szempontból vizsgálják a magyar és cigány gyerekek nyelvfejlődését. Egy longitudinális, összesen 2 évig tartó kutatásában az anya-gyermek kommunikáció alakulását vizsgálva többszörösen hátrányos helyzetű és iskolázott anyák gyermekükkel való beszédét rögzítette (Réger 1985, 1990b). Réger Zita felvételeinek digitalizálása az MTA Nyelvtudományi Intézetében folyik. A Miki nevű adatközlővel készült felvételek a CHILDES adatbázisban is megtalálhatók.¹⁵ Egy másik nagyszabású projekt, a GABI (Gyermeknyelvi Beszédadatbázis és Információtár), melynek távlati célja 900 gyermekkel (3-18 évesek) készített interjú felvétele (Bóna et al. 2014).

4.1 Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány

A nyelvi háttérű iskolai hátrányok, illetve azok társadalmi okainak vizsgálata kiemelkedő fontosságú a gyermeknyelvi szociolingvisztikában. Ebben úttörő szerepű Bernstein elmélete, amelyet röviden itt vázolok. Bernstein az 1950-es évek végétől foglalkozott a gyermekek iskolai sikertelenségével, elsőként keresve annak okát a különböző nyelvi kódokban (pl. Bernstein 1971a, 1971b, 1974, 1975). Egyszerű szociológiai tényezők (szülők

¹⁵ <http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Other/Hungarian/Reger/>

iskolázottsága, foglalkozása, a foglalkozás presztízse) alapján meghatározott „munkásosztály”- és „középosztály”-beli gyermekek nyelvhasználatát vizsgálta. Elmélete szerint a munkásosztálybeli családokat zárt szerepviszonyok jellemzik, melyben a családtagok egymáshoz való viszonyát a szerep, a státusz határozza meg, s kevés tér jut az individuumnak. A zárt szerepviszonyokhoz kommunikáció tekintetében úgynevezett korlátozott kód társul, ahol hangsúlyosak a felszólítások, utasítások, a címzett általában a szerep, kevésbé a személy maga, implicit kifejezésmód jellemzi. Ezzel szemben a középosztálybeli családokra a nyílt szerepviszonyok jellemzőek: a státusznak itt sokkal kisebb szerepe van, sokkal inkább érvényesül az egyéniség. Az ehhez kapcsolódó úgynevezett kidolgozott kód lényege, hogy a személynek szól, érvelő, magyarázatokat és párbeszédet előnyben részesítő kommunikációs forma. Explicitebb kifejezésmód jellemzi.

Bernstein elméletét számos kritika érte, melyeket Réger (1990b) három téma köré csoportosít:

- a) adatbázis elégtelensége,
- b) hátrány mint késés,
- c) az iskolai nyelvi kudarcok eredete (Réger 1990b: 97–102).

Az egyik leggyakoribb bírálat az elmélet hiányos megalapozása adatokkal: egyrészt kevés adatközlőt vizsgált a kutatás, másrészt ezeket az adatközlőket kevés szituációban vizsgálta. Lawton Bernstein elméletét vizsgálva munkásosztálybeli tanulók nyelvhasználatában is talált kidolgozott kódnak megfelelő nyelvi elemeket (Lawton 1974). A hátrány mint késés lehetőségét magyar adatközlőkkel vizsgálta Pap és Pléh (1972a, b). Réger (1990b) kiemeli, hogy az iskolai hátrányokra valószínűleg nyelven kívüli tényezők is nagy hatással lehetnek, mint az elégtelen szociális körülmények: elégtelen táplálkozás, tanulásra alkalmas hely hiánya. Valamint lehetséges, hogy az iskolában használatos nyelvváltozat nem ismerete okozza a kezdeti nyelvi hátrányokat (Réger 1990b: 102–104). Ezen kutatások eredményeire alapozva számos vizsgálat kiindulópontja lett a társadalmi különbségek hatásainak felmérése különböző nyelvi szinteken.

4.2 Különböző nyelvi szintek vizsgálata

A demográfiai háttérrel is meghatározó tényezőként kezelő vizsgálatok közül kiemelkedőek a logopédiához kapcsolódó kutatások. Sugárné és munkatársai óvodások és kisiskolások nyelvhasználatát vizsgálták (1985a). Reök Györggyel folytatott vizsgálatában 4–6 éves óvodások nyelvhasználatában találtak különbségeket a társadalmi háttér szerint. Ezek a

vizsgálatok főként a logopédiában használatos mérőmódszereket alkalmazták, a háttér-információkat pedig egy részletes demográfiai kérdőív segítségével vették föl (Sugárné–Reök 1985).

A szociolingvisztikai jellegű magyar gyermeknyelvi vizsgálatok között kiemelkedő helyet foglal el Réger Zita munkássága. Longitudinális vizsgálatában az anya–gyermek kommunikáció társadalmi helyzettel való összefüggéseit vizsgálta (1990b). Az anyák iskolázottsága szerint két csoportot alakított ki: az egyikbe a 8 osztályt vagy annál kevesebbet végeztek, míg a másikba a főiskolai vagy egyetemi végzettségűek kerültek. A gyermekekkel 12–15 hónapos koruktól 2 éven át, háromhavonta készítettek kétórás beszédfelvételeket. A hanganyagokat nyelvtani és szövegtani szempontból, valamint társalgási kategóriák szerint elemezték. Az iskolázott anyák gyermekükhöz intézett beszédében a mondathossz mindvégig magasabb volt, mint az iskolázatlan anyák beszédében. Emellett különbség volt tapasztalható a használt mondatfajták közt is. Az iskolázott anyák több kijelentő mondatot, mellérendelést, jelzőt és nem jelenidejű igealakot, de kevesebb felszólító mondatot használtak, mint az iskolázatlanok. Míg ezek a változók állandónak bizonyultak, a többi vizsgált nyelvi jelenség legtöbbször átmeneti volt, vagyis bizonyos idő eltelte után a két csoport nyelvhasználata közeledett egymáshoz, például a főnevek, esetragok, többesjel és a mutató névmások használatában.

A különböző iskolázottságú anyák beszédének eltérő mintázata mellett az eredmények azt is mutatják, hogy a gyermekek két csoportjának nyelvi szintje, illetve nyelvi fejlődése is eltérően alakult. Statisztikailag szignifikáns volt a különbség a főnévi csoportok használatában, ami arra utal, hogy az iskolázatlan anyák gyermekeinek beszéde kevésbé volt referenciális, mint az iskolázott anyák gyermekeié (1990b:112). Összességében a vizsgálat egyik legfontosabb eredménye az, hogy az iskolázatlan szülők gyermekei viszonylagos késében vannak egyes nyelvi elemek használatában, ami összefüggésben áll az anyák gyermekükhöz intézett beszédével.

A magyar szociolingvisztikában Pap és Pléh tanulmánya a nyelvhasználat és társadalmi rendszer összefüggéseiről (1972a, b) az egyik első, kvantitatív szociolingvisztikai módszerekkel dolgozó, és emellett a gyermekek nyelvhasználatát vizsgáló tanulmány. A cikk Bernstein (1971a, b, 1974, 1975) korlátozott kód – kidolgozott kód elméletét vizsgálja magyar anyagon. A vizsgálatban öt iskola 65 első osztályos tanulója vett részt. Az iskolákat egy korábbi vizsgálat eredményeit felhasználva választották ki az alapján, hogy milyen foglalkozási osztályba tartozik a szülők nagy része. A gyermekeknek 5 nyelvi feladatot

kellett megoldaniuk, ezek közül a cikk a képről való történetmesélést dolgozza fel. 4 képsort mutattak a gyermekeknek, az első és utolsó képsor nem került be a vizsgálatba. A felvett beszéd részletes és aprólékos elemzésének első lépése a szegmentálás volt: elkülönítették a mondatokat, illetve fragmentumokat, majd megszámozták és szintaktikailag elemezték a szövegegységeket (szem előtt tartva a bernsteini elméletet). Ez után tartalmilag is elemezték a szövegeket, és bonyolult mutatók segítségével mérhetővé tették a kidolgozott, illetve korlátozott kód megjelenését. A gyermekek társadalmi háttéréről a szerzők egyrészt a naplóból kapott szülői foglalkozási adatokból, illetve egy külön kérdőív segítségével informálódtak. A kérdőív a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét és jövedelmét tudakolta. Iskolázottság kategóriában 4 (8 általános, illetve az alatt, érettségi és egyetem), foglalkozás kategóriában pedig 5 csoportot (segéd- és betanított munkások, szakmunkások, értelmiségi, vezető és az anyáknál a háztartásbeli) különítették el – mindkét szülőt külön-külön nézték. A vizsgálat főbb eredményei: a legmagasabb szociális összetételű iskolába, vagyis a belvárosi iskolába járó gyermekek szövegei sokkal kevesebb „szituációs lehorgonyozást” tartalmaznak, mint a többi iskolába járó gyermekek szövegei, az adott mintában tapasztalható különbségek nem tulajdoníthatók pusztán az intelligenciának. A társadalmi helyzet és az iskolások teljesítménye közt nem tapasztaltak nagy különbségeket. Annak kiderítésére, hogy mi homályosítja el a szociális különbségeket, újabb csoportokat alkottak: a belvárosi és a rózsadombi iskolából kiemelték az értelmiségi-vezető és tisztviselő szülők, a lőrinci és csepeli iskolából pedig a szak- és segédmunkás szülők gyermekeit. Emellett csoportokat alkottak azokból a gyermekekből is, akiknél a társadalmi helyzet nem egyezett meg a területtel. Összehasonlítva az így kapott csoportokat, a következő eredményeket kapták: a jó környéken lakó, magas társadalmi státuszú gyermekek beszéde jellemzően összetettebb és kevésbé szituációhoz kötött, mint a rosszabb környéken lakó, alacsony társadalmi osztályhoz tartozó gyermekeké. Ha pedig a gyermekek egyformán szociálisan hátrányos háttérből érkeztek, akkor azok beszéde lesz kevésbé szituációhoz kötött, akik jobb lakóhellyel rendelkeznek. Az összes adatközlőt nemek szerint két csoportra osztva nem találtak szignifikáns különbségeket, de a nem és társadalmi helyzet interakcióját vizsgálva egyértelmű hatása van lányok között a társadalmi helyzetnek: magas szociális helyzet esetén a lányok egyértelműen jobbak a fiúknál, míg alacsony szociális helyzet esetén hol az egyik, hol a másik csoport a jobb. Vagyis nem és szociális helyzet közt egészen különleges kölcsönhatások állnak fenn. Azonban ezen hatások részletes vizsgálatára a fenti kutatás nem szolgált megfelelő mennyiségű adattal. A magyar szociolingvisztikai

szakirodalomban emellett kevés olyan kutatás van, amely gyermekekkel foglalkozik (pl. Laczkó 2011, Mátyus 2008, Okamoto 2002, 2004, Szabó 2011, 2012), s azok is egyrészt főként az iskolás korosztályra koncentrálnak, másrészt pedig nem beszélt nyelvi anyaggyűjtéssel, hanem más módszertannal dolgoztak.

A jelen vizsgálatban szereplő 4;6–5;6 éves gyerekek már túl vannak a szókincs elsajátításának legproduktívabb szakaszán, de még így is feltételezhetjük, hogy lexikonjuk naponta több új szóval bővül (Pléh 2006: 771). A szókincs nagysága és összetettsége a gyermek nyelvi fejlettségének jó mutatója (S. Meggyes 1985a: 27), ugyanakkor nagy hatással van rá a társadalmi-kulturális háttér. A korai gyermeknyelvi kutatások 4–5 éves gyerekeknél a szókincs nagyságát 1200–2200 szó köré teszik (Sugárné 1985b: 13).

S. Meggyes (1985b) 60 hatéves óvodás szókincsét vizsgálta. A gyerekek osztott (városi) és osztatlan csoportos (kisközségbeli) óvodákba jártak, ahol az óvoda jellege más szociokulturális tényezőkkel is szorosan együtt járt. A teljes használt szómennyiség alapján a kisközségbeli lányok eredménye sokkal magasabb, mint a többi csoporté, őket követik a városi lányok. Azonban a mennyiségi mutatók önmagukban S. Meggyes szerint nem tükrözik a szókincs összetettségét, így megvizsgálta a szófajok szerinti megoszlást is. Itt (a korábbi irodalom alapján) főként az ige-főnév arányra, néhány ritkább szófaj előfordulására valamint a mellérendelő és alárendelő kötőszók arányára alapozva olyan sorrendet állított fel, amelyben az első helyen már a városi óvodába járó lányok szerepelnek, a leggyengébbnek pedig a kisközségbeli fiúk szókinccse tűnik (1985b: 180–181).

Sugárné (1985b) 3 beszédhelyzetben vizsgálta óvodás gyerekek szókinccsét (külön a kis- középső és nagycsoportban). Azt találta, hogy a különböző helyzetekben (spontán játék, gyerek és vizsgálatvezető beszélgetése, mesekiegészítés, képleírás) egészen eltérő volt a használt szófajok aránya. Az igék aránya a spontán játékban a legnagyobb, a beszélgetésben és mesekiegészítésben már kisebb, de még mindig több az ige, mint a főnév, a képleírásban pedig mindhárom csoportban több a főnév, mint az ige.

A gyermekek nyelvében is jelen lévő variabilitást tehát számos, kvantitatív módszerekkel végzett kutatás bizonyítja. A változatosság már a hároméves gyermekek beszédében is mérhető, és több életkorban is kimutatható a társadalmi háttér, az intézmény illetve a nem hatása. Az angol nyelvben a gyermekek nyelvhasználatában már hároméves kor körül kimutatható a számukra modellként szolgáló felnőtt nyelvhasználatra jellemző variabilitás. Jelen dolgozat arra koncentrálnak, hogy a magyar nyelvben mindez hogyan jelenik meg, mely külső változó (nem, kor, szülők iskolázottsága, az oktatási intézmény és a stílus) van hatással

a variabilitásra. A vizsgálatok azt mutatják, hogy például a nemek közt megjelenő eltérések különböző diskurzív stratégiákhoz is köthetők, eltérő viselkedési formákhoz kapcsolódnak – például befolyásoló tényező, hogy az adott adatközlő „jókislány”-e. Emellett az is látható, hogy a nemek közti szociolingvisztikai eltérések jóval összetettebbek annál, amit a nemhez kötődő nyelvi jegyeknél látunk: beszéd mennyisége, obszcén szavak használata, stb.

5 Az elemzés kerete

Dolgozatom célja, hogy gyermek-felnőtt dialógusokban bemutassam, milyen kapcsolat van a különböző feladattípusok és a nyelvhasználat egyes elemei, mint a megnyilatkozáshossz, vagy a fordulóhossz közt, illetve a gyerekek társadalmi háttere milyen hatásokat mutat a nyelvhasználatban. Emellett vizsgálom azt is, hogy metanyelvi szinten miként jelennek meg a különböző beszédmódok. Ehhez olyan keretet kerestem, amelyben a kontextualitás és a szociokulturális tényezők is központi helyet kapnak.

Dolgozatomban a stílust¹⁶ a nyelvhasználat egy lehetséges módjaként, a valóság társas megalkotásának eszközeként értelmezem (Eckert 2000), amely ily módon a kommunikációs helyzetben jön létre, és a beszéd folyamában mindig újraíródik. Így a stílus mindenképpen dinamikus jelenség, a beszédpartnerek egymásra hatásával és a téma, helyszín, szituáció illetve a többi befolyásoló tényező hatására folyamatosan változik. A szociolingvisztikai stílus kutatásokban leggyakrabban a hangtani és alaktani változókat vizsgálják. Ezt kibővítve a szöveg, illetve a diskurzus szintjén vizsgálók jelenségeket. Fontos kiemelni, hogy a szöveg mellett magának a diskurzusnak is van stílusa (Hámori 2010, idézi Boronkai 2013: 68), tehát a diskurzus szintjén (pl. beszélőváltások, fordulók hossza, stb.) is több lehetőség, „változat” közül választhatunk, és ezek a változások a stílusunk fontos részét képezik (Tannen 2005). Az elemzésem így nem korlátozódik a szociolingvisztika első hullámában jellemző értelmezésre, inkább a társas-konstruktivista irányzathoz kapcsolódik, a fent említett szintaktikai szint bevonásával. A labovi elméletben (1966, 1972) és az azt alapul vevő kutatásokban (Cedergren 1973, Macaulay 1977, Modaresi 1978, Trudgill 1974, Wolfram 1969) a stílus ugyanúgy kvantitatív változóként jelenik meg, mint például a kor vagy az iskolázottság, amely magyarázza a nyelvi viselkedést, ahol a nyelvi változatosságot a társadalmi kategóriák tükröződéseként értelmezik. Ezzel szemben a társas-konstruktivista elméletben, és e tekintetben is inkább a harmadik hullámhoz kapcsolódik a jelen dolgozat stílusértelmezése, a beszélők a nyelvhasználati gyakorlat által helyezik el magukat a nyelvi tájképben (Bucholtz–Hall 2005, idézi Eckert 2012: 94). Jelen kutatásban a diskurzust folyamatként értelmezem a szöveggel szemben, a szöveg pedig a diskurzusban létre jövő „produktum”-ként jelenik meg (Brown–Yule 1989: 23–25, idézi Boronkai 2011: 1. jegyzet).

¹⁶ Dolgozatomban csak a beszélt nyelvvel foglalkozom, így a stílust végig beszélt nyelvi stílusként értelmezem, a kutatásnak nem tárgya az írott nyelv.

Külön figyelmet érdemel a felnőtt kutatásokban bevett stílusértelmezés alkalmazása gyermeknyelvi vizsgálatokban. A különböző stílusok kialakulásához szükséges, hogy a beszélő nyelvi repertoárjában legyenek egymás mellett élő változatok ugyanakkor a tartalomnak a kifejezésére, minden nyelvi szinten. Ezzel a stílus kialakulása szorosan kapcsolódik a variabilitás elsajátításához. A korai fejlődési elméletek (l. 3.1 rész) szerint a nyelvi változatosság kamaszkorban kezd társadalmi jelentést hordozni, Eckert (2000) azonban úgy véli, hogy ez pusztán az a kor, amelyben az addig felhalmozott társadalmi tudást elkezdik használni. És bár a variabilitás mintázatai ekkor kezdenek a felnőttekéhez hasonló eredményeket mutatni, ez nem a variabilitás társas jelentésének hirtelen felismerése, hanem a megszerzett szociolingvisztikai kompetencia új alkalmazása (Eckert 2000: 8). Jelen kutatásban a variabilitás megjelenését a nyelvelsajátítás elválaszthatatlan részének tekintem, ahol a nyelvi input sokszínűsége eredményezi a gyermek nyelvi variabilitását, és ez már a nyelvvel való első kapcsolattól jelen van.

Coupland (2007: 2) a stílus mellett kiemeli a stilizálás, a stílusalkotás (styling) fontosságát is, amellyel tehát a társas környezetben a jelentést létrehozuk. Feltételezem, hogy a MONYEK interjúiban a gyerekeknél a stílusalkotás még kisebb fokban érhető tetten, mint felnőtt beszélőknél, hiszen a vizsgált életkorban még nem tételezhetjük fel, hogy a gyerekek szociolingvisztikai tudásukat kifejezetten tudatosan használnák a jelentés megalkotásához, beszédük inkább a befolyásoló csoportok (szülők, kortársak) nyelvhasználatát tükrözi. Ugyanakkor a beszédpartnerhez való közeledés illetve távolodás, az arculatvédés vagy éppen fenyegetés szándéka mintegy szükségképpen előhozza a megfelelő változatok használatát.

Munkám, a stilisztikai kognitív megközelítésének alkalmazása mellett a kognitív szemlélethez kapcsolódik azzal is, hogy az interakciót a kommunikációs helyzetbe ágyazva vizsgálja, ahol a szöveg mindig egy összetett rendszer része, amely a diskurzusban jön létre, nem statikus, folyamatosan alakul, és hat rá a kontextus minden összetevője (Boronkai 2013: 69, Tolcsvai Nagy 2001a: 86). A kognitív stilisztika a stílus komplex értelmezését teszi lehetővé (Tolcsvai Nagy 2005). Ebben a keretben a stílus a szövegalkotási és szövegfeldolgozási folyamatokban jön létre, s a kontextusnak meghatározó szerepe van, valamint hat rá a beszélő és a hallgató stílusértelmezése is. A kognitív stilisztika jól kapcsolódik a szociolingvisztikai kutatások 3. hullámához (részletesen l. 2.3 rész).

A kognitív stilisztikai vizsgálatok a következő 3 tényező köré szerveződnek (Tolcsvai Nagy 2004):

- nyelvi potenciál
- szociokulturális tényezők
- stílusstruktúra (szövegértelem része)

Itt a nyelvi potenciál a nyelvi variabilitásból származó lehetőségeket jelenti a stílus szintjén. Szociokulturális tényezőkként Tolcsvai Nagy (2004) 5 változót különít el, amelyek mentén tartományok, azokban altartományok találhatóak. Ezek közt átfedések is lehetségesek, és mindenképpen skalárisan értelmezendők. Az öt változó és tartományai a következők:

- magatartás: durva, bizalmas, közömbös, választékos;
- helyzet: informális, közömbös, formális;
- érték: értékmegvonó (ironikus, gúnyos), közömbös, értéktelítő (patetikus);
- idő: közömbös, régies, újszerű;
- hagyományozott, intézményes nyelvváltozatok: sztenderd, irodalmi nyelv, nyelvjárások, városi népnyelv, diáknyelv, a szépirodalom történeti stílusrétegei stb.

Itt az átfedések mellett természetes „együttjárások” is előfordulnak, például az értéktelítés jellemzően a formális helyzetekkel jár együtt. „E felfogás alapján a stílus úgy értelmezhető, mint a szöveg szociokulturálisan is meghatározott megformáltságbeli értelem-összetevője” (Boronkai 2011: 153).

A diskurzusok vizsgálatának egyik legmeghatározóbb módszere, a konverzációelemzés a társas-konstruktivista irányzathoz nagyon hasonlóan, az interakcionális szociolingvisztikából (Gumperz 1982, Goffmann 1967), a beszélésnéprajzból (Hymes 1972) és az etnometodológiából (Garfinkel 1972) merítve, a stílust „a társas valóság létrehozásának eszközeként határozza meg” (Boronkai 2013: 69, Tolcsvai Nagy 2005). Boronkai (2013: 70) amellett érvel, hogy az interakcionális stilisztika (vagyis a társas-konstruktivista irányzat) az, ami összekapcsolva a kognitív stilisztikát és a konverzációelemzést, a stílus szociokulturális tényezőit is figyelembe véve nyújt keretet a diskurzusok vizsgálatához (igaz, a szociokulturális tényezők a kognitív stilisztikában is megjelennek, l. Tolcsvai Nagy 2005, de más formában). Bár dolgozatom módszertana elsősorban az interakcionális stilisztikához kapcsolható, számos helyen alkalmazok más megközelítéseket is (a fent említett kognitív, valamint funkcionális pragmatikai módszereket, valamint gyakran alkalmazom a konverzációelemzés módszertanát is).

„Az emberi kommunikáció keretében létrejövő különböző megnyilatkozások a nyelvi tevékenység összetett viszonyrendszerében válnak értelmezhetővé” (Tátrai 2004: 480). Minden nyelvi elem konkrét beszédeseményekben gyökerezik, és elválaszthatatlan az interakció körülményeitől (Langacker 2001: 144). Az interjúk elemzésében kiemelkedő fontosságú a kontextus figyelembe vétele, amely több tudományterület központi fogalmává vált az utóbbi évtizedekben. A nyelv és kontextus kapcsolatát vizsgáló munkák központi gondolata mind az antropológia, mind a pragmatika területén az, hogy a nyelvet, a beszédet nem vizsgálhatjuk a beágyazó társadalomtól, kultúrától elkülönítve. Az, hogy több tudományterületen is központi fogalomként jelenik meg, azt eredményezi, hogy a kontextusnak nincs egységes meghatározása (Goodwin–Duranti 1992: 2, Tátrai 2004). Két különböző értelmezése, amely már Malinowski munkájában (1923) is megjelenik, a nyelven kívüli kontextus, illetve a nyelvi esemény (a diskurzus) mint kontextus. Az előbbi arra koncentrál, hogy a diskurzust befoglaló szituáció különböző (nem nyelvi) összetevői hogyan hatnak a nyelvhasználatra. Kiemeli, hogy a szöveg értelmezéséhez elengedhetetlen a nagyobb szociokulturális keret ismerete (Goodwin–Duranti 1992: 14). Ez a *kontextus* (*context*), amely a „központi esemény” keretét adja (Goffman 1974). A második felfogás szerint a *ko-textus* (*co-text*), a vizsgált szöveg közvetlen nyelvi környezete (annak ismerete) jelentős segítséget nyújt a szöveg elemzéséhez. Annál is inkább, mivel e felfogás szerint a kontextust a társalgásban hozzuk létre (összefoglalására l. Szalai 2012-2013: 11).

Gumperz (1982, 1992) kontextualizációs fogódzóknak (*contextualisation cues*) nevezi azokat a nyelvi formákat, amelyek hozzásegítik a beszélgetésben részt vevőket ahhoz, hogy a kontextus ismerete alapján jelentést alkossanak, kölcsönösen megértsék egymást. Ezek az elemek általában rejtve maradnak (Gumperz 1982: 131–132). A kontextualizációs fogódzók szinte minden nyelvi szinten megjelenhetnek. Lehetnek fogódzók a prozodiában (Gumperz ide sorolja a hangsúlyt, hanglejtést, a kiejtést és a hangmagasság-váltást), paralingvisztikai jegyekben (mint a tempó, a szünet vagy a hezitálás, illetve olyan diskurzusszerveződési jelenségek, mint az együttbeszélés), a kódban (ez alá Gumperz a fonetikai, fonológiai, morfoszintaktikai választási lehetőségeket érti), valamint a lexikai formák és formulák közti választásokban is (Gumperz 1992: 231). Ezek a fogódzók csak az adott kontextusban értelmezhetők fogódzókként, ahol a többi nyelvi elem közül kitűnve nyújtanak segítséget a beszédpartnernek a beszélő által szándékolt jelentés megalkotásához (Gumperz 1992: 232). A szándékolt üzenet befogadása mellett a kontextuális fogódzók a társalgás „típusának” közös értelmezésében/megalkotásában is segítik a beszédpartnereket.

Ehhez szorosan kapcsolódik Goffman (1999) szerep ill. keret-elmélete (összefoglalására l. Hámori 2006), amely amellettt érvel, hogy az beszélgetés résztvevői végig a társalgás folyamán együtt határozzák meg a beszédhelyzet jellegét (interjú, baráti beszélgetés), és alakítják annak menetét.

Ahhoz, hogy az interjúkat, azok részleteit funkciójuk és az interakcióban elfoglalt helyük szerint elemezhessük, jól használható Hymes (1974) hármas felosztása: a beszédhelyzet, beszédesemény és beszédaktus-modell. A beszédhelyzet lehet például egy felvételi elbeszélgetés egy munkahelyre, egy utcai információkérés vagy egy kötetlen baráti csevegés. A beszédesemény pedig ezekben a beszédhelyzetekben történő „verbális esemény” (Hymes 1974: 480), amelyek továbbá beszédaktusokra tagolhatók – ám állhatnak akár egyetlen beszédaktusból is.

5.1 Az óvodai csoport mint gyakorlóközösség

Már az első szociolingvisztikai vizsgálatoktól fogva fontos része a kutatás módszertanának az, hogy pontosan milyen alapokon is szerveződik az a csoport, amelyben a vizsgálat folyt (Britain–Matsumoto 2005). Labov (1966) beszélőközösséget (*speech community*) vizsgált, amely lényegében közös normákhoz igazodó beszélők csoportját jelentette. Bár nem explicit feltétel, ebben és az ehhez hasonló vizsgálatokban fontos a „bennszülöttség”, vagyis az, hogy a vizsgálatban részt vevők az adott helyen születettek legyenek. Ez a kitétel problematikusnak látszik a ma általában jellemző mobil társadalmak vizsgálatakor, illetve elfedheti a vizsgálni kívánt nyelvi változás valódi okait.

Nem a közös nyelvhasználat illetve közös értékek, hanem az adott beszélő társadalmi kapcsolata az alapja a szociális háló (*network*) elméletének (Milroy 1980, Milroy–Milroy 1992). Itt nem feltétel, hogy a közösség tagjai ismerjék egymást, vagy rendszeresen kommunikáljanak, és bár azt feltételként említi, hogy az adott beszélő a közösségbe született legyen, de arról nem beszél, hogy az egyénnek mennyire kell a közösség(i élet) részének lennie. Meghatározzák a közösségben található kapcsolatok erősségét és centralitását, hogy számot adhassanak a közösségben tapasztalt nyelvhasználatról (Britain–Matsumoto 2005).

A beszélőközösség biztosan nem alkalmazható fogalom a vizsgált csoport leírásához, hiszen bár jellemzően, de nem feltétlenül érkeznek ugyanarról a területről a gyerekek egy óvodai csoportba, illetve a „bennszülöttség” feltétele szinte relevánsnak sem mondható. Mivel nem volt cél, s így nem is történt meg a beszélők közti kapcsolatok feltárása, a

szociális háló elmélete sem alkalmazható ebben a vizsgálatban. Itt inkább olyan csoportról van szó, amelynek tagjait valamely közös tevékenység köti össze, így a gyakorlóközösség (*community of practice*) látszik alkalmazhatónak. A jelentés megalkotása (a társas-konstruktivista irány szerint) mindenképpen társas folyamat, s hogy ezt a jelentésalkotást tetten érhessük, azt a közösséget kell megtalálnunk, amelyben az egyéni és társas identitást közösen megalkotják, és amely a kapcsolatot jelenti az egyén és a csoport, valamint a csoport és a tágabb társas környezete között, amelyek a jelentés megalkotásában szerepet játszanak (Eckert 2000).

A gyakorlóközösség fogalmát Eckert tette ismertté (Eckert–McConnell-Ginet 1992, 1999, Eckert 2000), bár már korábban, Lave és Wenger munkáiban is megjelenik (Lave–Wenger 1991, Wenger 1998, idézi Eckert 2000: 35). A fogalmat Eckert (2000) következőképpen definiálja: „olyan csoportok, akiknek (1) közös részvétele (2) valamely tevékenységben elég intenzív ahhoz, hogy (3) közös „gyakorlatok” repertoárját alakítsák ki.

A „közös részvétel” ebben az esetben azt jelenti, hogy a gyakorlóközösség tagjainak „mindenképp részt kell venniük közös tevékenységekben, s nem csak arra van szükség, hogy legyen valamilyen közös jellemzőjük” (Moore 2003: 19, idézi Britain–Matsumoto 2005: 10). Ez az, ami elválasztja a gyakorlóközösségeket a beszélőközösségtől és a szociális hálótól is. A beszélőközösség tagjai nem feltétlenül ismerik egymást, a szociális háló tagjai ismerik egymást, lehet (közelebbi, sűrűbb, összetettebb hálók esetén) szorosabb a kapcsolat, vagy gyengébb, ahol árukat, tanácsokat, vagy szolgáltatásokat cserélnek. Az, hogy ismerik egymást és rendszeresen kommunikálnak azonban mégsem elég ahhoz, hogy gyakorlóközösség legyen, a kulcskérdés az, hogy ezek az emberek valamilyen közös tevékenységben vegyenek részt. Ilyen lehet egy amatőr zenekar, egy kutatócsoport vagy egy óvodai csoport is (Eckert 2000: 35). A csoportra jellemző gyakorlatok között megtalálható például az, hogy hogyan definiálják magukat mint csoport, milyen a többi hasonló csoporthoz való viszonyuk. Hasonló hiedelmek és értékek jellemzik őket, kialakíthatnak saját beszédmódot, öltözködési és más viselkedési szokásokat. Bár az óvodai csoport mint gyakorlóközösség az életkorból adódóan szükségképpen kicsit másképpen működik, mint egy felnőttek alkotta gyakorlóközösség, hiszen nagyon sok mindenre a családi háttérnek erős hatása van, mégis igaz az, hogy közös gyakorlatokat alakítanak ki.

5.2 A párbeszéd mint az elemzés tárgya és a szöveg tervezettség

Az 1960-as években a különböző beszélt nyelvi műfajok kutatása többek között a pszichológia, szociológia és nyelvészet irányából nagyobb lendületet kapott. A beszélt nyelv vizsgálatára számos tudományág jött létre, amelyek más-más konverzácíótípusokra koncentrálnak, különböző nézőpontból, különböző módszertannal dolgoznak. Az egyes tudományterületek közti határ (l. pl. konverzációelemzés, társalgáselemzés, diskurzuselemzés) gyakran elmosódó (Boronkai 2009: 38–39), azonban mindegyikben kiemelt helyet foglal el a beszéd, különösen a spontán beszéd, melynek leggyakoribb formája a dialógus. Jelen fejezet célja röviden bemutatni a párbeszéd azon jellemzőit, amelyeknek fontos szerepük van az elemzésben, és annak elméleti keretéhez kapcsolhatók.

A párbeszéd a beszéd/diskurzus prototipikus formájaként (Lanstyák 2009: 23) hordozza annak jellemzőit. A beszélgetés mindig interaktív folyamat, amely magában a beszélőpartnerek interakciójában jön létre, és felépítését szabályok, konvenciók irányítják (összefoglalására l. Iványi 2001). A párbeszédben a két résztvevő szerepe, a megnyilatkozó és a befogadó állandóan cserélődik (Verschueren 1999). Ez a cserélődés adja a társalgás dinamikáját, és mechanizmusát sajátos szabályok irányítják. A kommunikációban a beszédpartnerek együtt alkotják, formálják a beszélgetés menetét, kapcsolatuk meghatározza, hogy a beszédmódjuk távolodni vagy inkább közeledni fog-e egymáshoz (Giles 1973, Giles–Ogay 2007). Lanstyák (2009: 24) szerint pedig a két résztvevős beszélgetésekben a beszélők közti kapcsolat az, ami a leginkább befolyásolja a diskurzus menetét, jellegét.

Boronkai (2009) szerint a beszélgetés formalitás tekintetében két lehetséges megvalósulása az informális beszélgetés és a formális társalgás – természetesen a formalitást egy tengelyként elképzelve az átmenet az egyes társalgási formák között egészen enyhe lehet. Krepsz (2012: 129) szerint a gyermekek nyelvhasználatában a két forma még nem különül el, azonban a 3. fejezetben bemutatott vizsgálatok cáfolják ezt a megállapítást.

A formális-informális kategóriák helyett Ochs (1979) a tervezett-tervezetlen szembeállítást használja. A tervezettség tengelye mentén megkülönböztethetünk spontán, félspontán és tervezett párbeszédet, amelyek közt bármilyen átmenet lehetséges (összefoglalására l. Boronkai 2008 a,b). A MONYÉK interjúi a félspontán dialógusokhoz állnak legközelebb, hiszen bár a témák meglehetősen kötöttek voltak, a gyerekeknek sosem volt lehetőségük előre megtervezniük mondandójukat, hiszen egyik feladat sem irányult

erre. Ezekre a párbeszédre jellemző, hogy a beszélgetés valamilyen meghatározott céllal kezdődik, és a résztvevők viszonya gyakran hierarchikus. Boronkai (2008a o.n.) kiemeli azt is, hogy „[a] beszélgetés sémája gyakran explicit módon is megjelenik” ilyenkor, hiszen annak „kötelező elemeit meg kell tartani”.

Ochs (1979) a tervezett és tervezetlen szövegek olyan felosztását mutatja be, amelyben a következő szinteken találhatók különbségek a két szövegtípus között:

1. táblázat. Diskurzusok közti különbségek (forrás: Ochs 1979, idézi Andó 2006)

Tervezetlen beszélt nyelvi diskurzus	Tervezett írott diskurzus
A gyermekkor korábbi szakaszában elsajátított morfoszintaktikai szerkezetek használata.	A gyermekkor későbbi szakaszában elsajátított komplex morfoszintaktikai szerkezetek használata.
A kijelentések közötti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye.	A kijelentések közötti kapcsolat megteremtése lexikalizált, formális, kohéziót biztosító eszközökkel.
A deiktikus elemek túlsúlya.	Határozott és határozatlan névelős formák túlsúlya.
Alárendelő mondatok kerülése.	Alárendelő mondatok használata.
A javító mechanizmusok túlsúlya.	Javító mechanizmusok hiánya.
Párhuzamosság, ismétlések (lexikai elemek, hasonló szintaktikai szerkezetek).	Kevesebb ismétlő, párhuzamos forma.
A narratív formákban az indító múlt idő után váltás jelenre.	Narratív diskurzus esetén múlt idejű elbeszélés.

5.3 Kategorizáció és diskurzus

A diskurzusokat a nyelvhasználók azok legfőbb jegyei alapján típusokba sorolják, ezért a beszélők által számon tartott diskurzusfajták tárgyalása különösen fontos (Tátrai 2006). A megismerés minden területen kategorizáció segítségével történik, amely azonban jelen dolgozat értelmezésében nem eleve meghatározott és merev típusokba sorolja az új dolgokat, sokkal inkább egy laza, hajlékony rendszerről beszélhetünk (Pléh 1998: 101–102). Ennek folyamánként a szövegtípust normaként értelmező felfogások kerültek előtérbe, amelyek a szövegtípusokat „nyitott, prototípuselvű elvárás rendszerként” tételezik (Tátrai 2006). Így tehát a beszélgetés résztvevői tapasztalatuk alapján az adott beszélgetést, műfaját/típusát tekintve megpróbálják besorolni a korábban megismert, nyitott csoportok valamelyikébe, azzal, hogy az adott csoport prototípusához hasonlítják az aktuális beszélgetést, majd pedig saját és mások beszédcselekvését a kapott csoport szerint értékelik és alakítják (Tolcsvai

Nagy 2001b). Ez a stílustulajdonítás és -alakítás szorosan kapcsolódik a Couplandnál (2007) is látott stilizáláshoz. Ez a kategorizáció a diskurzus folyamán teljesen dinamikus. A beszélgetéstípusok rendszere nem eleve adott, hanem az egyes beszélők alkotják meg saját tapasztalataikból, és nem is lezárt ez a rendszer, mert az adott diskurzus folyamán, illetve a diskurzusokban való részvétellel szerzett újabb tapasztalatok folyton alakítják, finomítják a kategóriákat.

Ez a fölfogás szorosan kapcsolódik a variabilitás elsajátításának használatalapú elméletéhez (Tomasello 2003, bővebben l. 3.6 rész), amely szerint a gyerekek a nyelvi elemeket a beszédhelyzet számos egyéb tényezőjéhez (kontextus, beszélők jellemzői, stb.) társítva tárolják, majd a forma és funkció alapján rendszerbe rendezik. Ez alapján tehát a gyerekek a kategorizáció segítségével sajátítanak el egyre újabb beszélgetéstípusokat is.

A gyerekek nyelvhasználatában a stílus vizsgálatában azért is kerülnek előtérbe a kategorizáció mentén a beszélgetésekkel kapcsolatban addig összegyűjtött tapasztalatok, mert a vizsgálatban szereplő gyerekek életkorukból adódóan feltételezhetően kevés ilyennel rendelkeznek. Tehát az, hogy mennyire voltak már hasonló beszédhelyzetben, várhatóan erőteljes hatással van a nyelvi teljesítményükre. Elsősorban a feladatok megoldásánál lehet ez domináns, hiszen ez beszélgetéstípus nem szerepel a spontán mindennapi helyzetekben, azonban természetesen kihat a szabad társalgásra is.

6 Anyag és módszer

A kutatás alapját a Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz (MONYEEK) képezi, mely 62 gyermekkel készített interjút tartalmaz. Ebből 55 interjú került bele a vizsgálatba (az interjúk kiválasztásáról részletesen l. 6.1.1 rész). Mint ilyen, a korpusz nem csupán a gyerekek nyelvhasználatát mutatja be interjúhelyzetben, hiszen az interjú mindig a vizsgálatvezető és a gyermek közös „munkájának” eredménye (Deppermann 1999).

Mint minden interjú esetében, itt is érdemes szem előtt tartani azt, hogy az eredmények (eredmények alatt itt elsősorban magára a felvett anyagra gondolva) erősen tükrözik azt, hogy a gyerekek mennyire vannak hozzászokva az ilyen szituációkhoz. Tehát voltak-e már olyan helyzetben, amikor egy számukra nagyjából ismeretlen személlyel kell egy külön szobában beszélgetniük, lényegében feladatokat kell megoldaniuk. Függ a felvétel „sikeressége” attól is, hogy mennyire ismerősek a feladatok a gyerekeknek: szoktak-e képekről mesélni valakinek, kellett-e már szabályokat elmondaniuk, vagy beszélgettek-e már arról, hogy különböző szituációkban különböző emberek más-más módon beszélnek. Ezek a tényezők talán még az egyéni különbségeknél is jobban befolyásolják az egyes felvételek milyenségét.

6.1 A korpusz felépítése

A MONYEEK elsősorban a gyermeknyelvi variabilitás vizsgálatára jött létre, 62 4;6–5;6 éves budapesti óvodás gyermekkel készített, egyenként 20–30 perces interjúból áll. A felvételek 2012 tavaszán készültek. A MONYEEK célja az, hogy elegendő mennyiségű anyagot adjon a 4;6–5;6 éves gyerekek nyelvhasználatának vizsgálatához, valamint a felnőtt, írott nyelvi korpuszokra kidolgozott számítógépes nyelvészeti módszerek adaptálásával új lehetőségeket nyújtson a sok adatot tartalmazó nagyobb gyermeknyelvi korpuszok kezelésében, elemzésében. Az interjúk több nyelvi szint vizsgálatára is alkalmasak, és egyben nem tipikus nyelvi fejlődésű gyermekek nyelvhasználatának vizsgálatához is kiindulópontként szolgálhatnak.

A korpusz 37 714 megnyilatkozásban 178 377 szót tartalmaz. A vizsgálat jellegéből, és az adatközlők életkorából adódóan az adatok mintegy felét a vizsgálatvezetői adatok teszik ki, hiszen a kisebb gyermekekkel készített felvételek során a vizsgálatvezető szerepe sokkal nagyobb, sokkal többet beszél. Összehasonlításképpen, a teljes Budapesti Szociolingvisztikai

Interjú (BUSZI-2) korpuszban a szavak száma 268 537, ebből a terepmunkások 95 146 szót használtak, vagyis a terepmunkások beszéde teszi ki a korpusz 35,43%-át (a pontos adatok elérhetők a <http://corpus.nytud.hu/buszi/> webhelyen megtalálható keresőprogram segítségével). Szabó (2012) korpuszában az általános és középiskolás diákokkal készített beszélgetéseiben a hetedikes diákoknál 42%, tizenegyedikes diákoknál 31% az interjúvezető beszédének aránya – szintén szavakban mérve (2012: 53).

Az egyes csoportokban a gyermekek és a vizsgálatvezető tokenjeinek és megnyilatkozásainak hozzávetőleges számát mutatja a 2. táblázat. A táblázat soraiban a korpusz különböző csoportjainak eredményei láthatók (hf = magasabb szociokulturális háttér, lányok (az angol *higher socio-economic status, girls* kifejezés rövidítéseként), hm = magasabb szociokulturális háttér, fiúk, lf = alacsonyabb szociokulturális háttér, lányok, lm = alacsonyabb szociokulturális háttér, fiúk).

2. táblázat. A megnyilatkozások és tokenek hozzávetőleges száma csoportok szerinti bontásban a MONYEK-ban (N=62)

	Gyermek		Vizsgálatvezető	
	megnyilatkozás	token	megnyilatkozás	token
hf (N=15)	3694	20788	4838	23980
hm (N=16)	4224	21114	6479	27330
lf (N=14)	3901	21291	4634	19962
lm (N=17)	3518	16990	6426	26922
Összesen	15337	80183	22377	98194

Ahhoz, hogy a felvételek átiratait más kutatók is felhasználhassák, az átiratokat anonimizáltam. Töröltem minden olyan nevet és egyéb adatot (jellemzően lakcímet) amelyek alkalmasak a beszélők azonosítására. A számítógépes feldolgozás megkönnyítése érdekében minden törölt információt fiktív adatokkal helyettesítettem.

6.1.1 Adatközlők kiválasztása

Az adatközlők kiválasztásában a kor tekintetében azt tartottam szem előtt, hogy minél korábbi életkorban tudjam vizsgálni a stílusváltozatosságot, vagyis elegendő adatot tudjak gyűjteni több gyermektől. Ehhez próbagyűjtéseket végeztem. A magyar óvodarendszer

felépítéséből kiindulva először kiscsoportos gyermekekkel készítettem felvételeket, azonban itt még nem tudtam elegendő anyagot gyűjteni egy ilyen jellegű kutatáshoz, mivel a gyerekek produkciója nem nyújtott erre lehetőséget. Középsős gyerekeknél azonban már elegendő mennyiségű adat gyűlt össze ahhoz, hogy összehasonlíthassam a különböző feladatokban mutatott nyelvhasználatot, sőt, a legtöbb gyereknél arra is sor került, hogy a különféle beszédmódokat befolyásoló tényezőkről, mint például a beszédpartnerek, azok kora, a téma, beszéljünk.

Mivel a korpusz elsősorban a gyermeknyelvi variabilitás vizsgálatára készült, fontos szempont volt különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekekkel felvételeket készíteni. Vizsgálatom egyik célja, hogy a stílus és nemek szerinti különbségeket a társadalmi háttér mentén is elemezhessem, ezért Budapest több kerületéből választottam óvodákat. A szakirodalomban rendszerint három tényező együttesen határozza meg az adatközlő társadalmi hátterét: az iskolázottság, a foglalkozás, valamint a jövedelem. Ha olyan szerencsés eset áll fenn, hogy a kutató csatlakozni tud egy szociológiai kutatáshoz (l. például Kontra 2003b és Pap–Pléh 1972), akkor számos adat rendelkezésére áll. Amennyiben nincs ilyen kurrens vizsgálat, a kutató kénytelen az elérhető adatokkal gazdálkodni. A Központi Statisztikai Hivatal által kiadott Budapest statisztikai évkönyve (Vida 2010) kerületenkénti bontásban közli a személyi jövedelemadó adatait. Mivel egyéb, részletesebb szociológiai összehasonlítás nem állt rendelkezésemre, ezen adatok alapján választottam ki, mely kerületek óvodáiban készüljenek a felvételek. A legmagasabb az egy főre jutó szja a II. és XII. kerületben, míg a legalacsonyabb a XXI. kerületben (Vida 2010: 75). Így a korpuszban a II. és a XII. kerület választott óvodái képezik a magasabb szociokulturális háttérű csoportot, míg a XXI. kerületiek az alacsonyabb szociokulturális háttérű csoportot. A szülőktől egy kérdőív (l. 2. melléklet) kitöltését is kértem, amelyben a gyerekek szociokulturális háttérééről, nyelvfejlődésüket befolyásoló történésekről kértem adatokat. A kérdőív elkészítéséhez az országos kompetenciamérés tanulói kérdőívét vettem alapul,¹⁷ különösen azokat a kérdéseket, amelyek esetében kimutatható összefüggés állt fenn a nyelvhasználattal.

A fiúkkal és lányokkal készített felvételek aránya közel azonos. Összesen 62 gyerekkel készültek interjúk, egyenként 20–30 perc hosszúságúak.

¹⁷ <https://www.kir.hu/okmfit/>

A MONYEK 62 interjújából 55 került bele a vizsgálatba. Azért kellett egyes felvételeket kihagyni, mert az átírás, ellenőrzés és a kérdőívek feldolgozása során kiderült, hogy különböző okok miatt ezek nem voltak alkalmasak az elemzésre. Ilyen okok voltak például, hogy az egyik kislány nem jól hallott, több gyerek beszédhibája olyan típusú volt, ami erősen zavarta az érthetőséget, illetve az is többször előfordult, hogy egy-egy gyerek annyira félt, vagy olyan motiválatlan volt, hogy alig kaptam tőle adatot. Nem volt kizáró ok azonban az, ha az interjú forgatókönyvének (l. 6.1.3 rész) nem minden feladatát oldották meg. A vizsgálatban szereplő interjúk megnyilatkozásainak és tokenjeinek számát mutatja a 3. táblázat.

3. táblázat. A megnyilatkozások és tokenek száma csoportok szerinti bontásban a vizsgált interjúkban (N=55)

	Gyermek		Vizsgálatvezető	
	megnyilatkozás	token	megnyilatkozás	token
hf (N=12)	2873	16523	4173	18403
hm (N=14)	3601	18044	5576	23377
lf (N=13)	3604	19632	4361	18959
lm (N=16)	3273	16031	6034	25208
Összesen	13351	70230	20144	85947

Az angol nyelven végzett vizsgálatok mutatnak nem és stílus szerinti különbséget ennél a korosztálynál. A nemek szerinti különbségek jól kimutathatók a nyelvi viselkedésben, nyelvhasználatban (l. például Labov 1989, Roberts 1997, Staley 1982), de az eredmények különböző változóknál gyakran pont fordítottjai egymásnak. Ha magyar gyermeknyelvi adatokon kapott eredményeinkben szeretnénk összevetni a demográfiai adatok nyelvi teljesítményre gyakorolt hatásait korábbi vizsgálatok eredményeivel, elsősorban olyan vizsgálatokra támaszkodhatunk, amelyek pedagógiai vagy még inkább gyógypedagógiai, logopédiai céllal készültek. Ilyenek például Sugárné és munkatársainak vizsgálatai (Sugárné 1985a), amelyek közt megtaláljuk a különböző szociokulturális háttérű gyerekek nyelvhasználatának komplex vizsgálatát (Sugárné–Reök 1985) is. Valamint idesorolható Pap és Pléh (1972a, b) kutatása is, amelyek mindegyikében komplex összefüggéseket

találtak a család szociokulturális jellemzői és a nyelvhasználat közt. Ezek azonban csaknem harmincéves adatok.

Ugyanezekben a vizsgálatokban tájékozódhatunk arról is, hogy a nemek szerinti különbség gyermekeknél, szociolingvisztikai szempontból a magyar nyelvben hogyan jelenik meg (Pap–Pléh 1972a, b, Sugárné–Reök 1985, Mátyus 2008). A nyelvhasználat nemek szerinti különbségeinek bizonyos részei (például az obszcén szavak használata) jól érzékelhetők laikus beszélők számára is, míg mások (például a nyelvtani komplexitás, a szociolingvisztikai változók használata) kevésbé, vagy egyáltalán nem észrevehetőek (Kontra 2003b: 60).

Az országos kompetenciamérés eredményei¹⁸ szerint a mért feladatokban 2008-tól 2012-ig (amíg elérhetőek az eredmények) minden évben hatása van az elért eredményekre az anya és az apa iskolázottságának, valamint az otthon található könyvek számának. Kutatásommal célokom, hogy nagyobb, beszélt nyelvi anyagon is bemutassam a demográfiai adatok hatását. A fent ismertetett kevés számú gyermekekkel foglalkozó vizsgálat alapján én is azt várom, hogy a demográfiai adatoknak lesz hatása a nyelvhasználatra.

6.1.2 Az interjúk felépítése

Minden felvétel előtt írásos beleegyező nyilatkozatot kértem a szülőktől, melyben engedélyezik, hogy gyermekükkel tudományos célból hangfelvétel készüljön.

Az interjúk szigorú módszertan szerint készültek. Minden helyszínen a csoporttól külön, egy külön helyiségben, ám az óvodán belül, nem hangszigetelt szobában vettük fel a beszélgetést. Erre azért volt szükség, mert a csoportban túlságosan nagy lett volna a háttérzaj, valamint a sok egyéb történés elvonta volna a gyermekek figyelmét a feladatokról. A külön helyiségek (pl. logopédiai foglalkozások színhelye) néhol ugyan meglehetősen zajosak voltak (pl. a szomszéd szobában zajló foglalkozások miatt), emiatt sok felvétel fonetikai vizsgálatra nem alkalmas, de ismerős helyek voltak a gyerekek számára, így nem jelentettek külön gátlást. Az interjúk felvétele előtt a vizsgálatvezető lehetőség szerint több időt töltött a csoportban, hogy a gyerekek egy kicsit megismerjék. Az interjúkat rendszerint a délelőtti órákban vettük fel.

¹⁸ A 2008–2012-es felmérések beszámolóit hozzáférhető a <https://www.kir.hu/okmfit/> oldalon. Letöltés dátuma: 2014. 09. 09.

Minden interjú az adatok (név, életkor) rövid felvételével, illetve a ruhára tűzött mikrofonnal való ismerkedéssel („Most azt játsszuk, hogy te egy titkosügynök vagy.”) kezdődött.

6.1.3 Feladatok összeállítása

A stílus vizsgálatában számos adatgyűjtési módszer eredményesen használható (l. Coupland 2007: 25–27). Szem előtt tartva a korcsoport adottságait és a vizsgált változókat, több beszédhelyzetben vizsgálom a gyermekek nyelvhasználatát, gyermek–ismeretlen felnőtt (terepmunkás) dialógusban. Az interjúk megkezdése előtt tesztfelvételeket készítettem. Kipróbáltam, hogy az egyes feladatok hogyan működnek a választott korcsoportnál. A próbagyűjtések során több feladatot is felvettem: a klasszikus képről mesélés mellett kipróbáltam olyan feladatokat is, amelyben 2 gyerek egymással beszélget – gyurmázás közben, egymást nem látva ki kellett találniuk, hogy a másik mit készít. Itt feltehetően a feladat újdonsága is közrejátszott abban, hogy szinte semmilyen értékelhető anyagot nem tudtam felvenni a középső csoportos gyerekekkel. Emellett kipróbáltam Andersen (1992) ellenőrzött improvizációs módszerét is (részletesen l. 3.7 rész), amelyben a gyerekek báboznak, azonban a legtöbb gyereknél itt sem jártam sikerrel, valószínűleg a bábozás ismeretlensége miatt. Az interjúba már csak azok a feladatok kerültek be, amelyeket sikeresnek ítélt meg. A feladatok részben megegyeznek a Pap és Pléh vizsgálatában használtakkal (Pap–Pléh 1972a, b). A cél az volt, hogy egy felnőtt vizsgálatvezetővel folytatott beszélgetés során minél több, minél inkább összefüggő beszédanyagot gyűjtsék a gyerekektől

Pap és Pléh (1972a, b) feladattípusai közül hármat alkalmaztam a felvételek készítésekor: képsorokon ábrázolt történet elmesélése, egy jól ismert játék „szabályainak” elmesélése (fogócska, bújócska) és kötetlen beszélgetés a felvétel során felmerülő témáról, valamint a „szép” és „csúnya” beszédéről az ideológiaalkotás vizsgálatához. A feladattípusok különböző szerkesztettségi fokkal rendelkeznek: a történet elmesélése megszerkesztettebb, jobban megköti a beszélőt, mint az irányított beszélgetés. A feladatok mindig ugyanabban a sorrendben követik egymást, és egyre kevésbé megkonstruált szövegek alkotását kívánják meg az adatközlőtől.

a)¹⁹ Az első feladat egy történet hallás utáni elmesélése képek segítségével. Itt a vizsgálatvezető képek alapján elmesél (felolvas) egy történetet (Zsuzsi és az állatok), majd a gyermekeknek ezt a történetet kell, szintén a képek alapján elmesélniük, elismételniük. A „Zsuzsi és az állatok” nagyon jó bevezető feladatnak bizonyult, mivel egyszerű, így szinte az összes gyermeknek sikerélményt jelentett, és jó felvezetése volt a második, bonyolultabb feladatnak. Az a) feladat a továbbiakban *Zsuzsi* feladatként szerepel.

b) A második feladat Mercer Mayer széles körben ismert és nyelvészeti kutatásokban gyakran használt képtörténetének („Frog, where are you?”) elmesélése anélkül, hogy előtte azt a vizsgálatvezető elmondaná. Itt, a felnőtt minta hiányában, a feladat jóval önállóbb szövegalkotást kíván meg a gyerekektől, mint az első feladat. A „békamese” a legtöbb gyerek számára a legérdekesebb, legmotiválóbbrészét jelentette az interjúnak. A b) feladat a továbbiakban *Béka* feladatként szerepel.

Ezután két további, rövidebb, 4-4 képből álló képtörténet elmesélése, valamint kiegészítése (Szerinted miért történt ez így? Mi történt vajon ezután?) következett, szintén felnőtt minta nélkül. Ezek a képtörténetek szintén átvezetésként szolgáltak a következő feladathoz, a játékszabályok elmeséléséhez:

c) Az első ilyen képsor egy kislány és egy cica történetét meséli el. A c) feladat a továbbiakban *Cica* feladatként szerepel.

d) A második ilyen képsor három focizó fiú kalandjáról szól. A d) feladat a továbbiakban *Foci* feladatként szerepel.

e) Minden gyermeket megkértem arra, hogy egy játék szabályait mesélje el úgy, hogy azt a vizsgálatvezető meg tudja tanulni. Itt már csak maga a játék szerepelt vezérfonalként. Az e) feladat a továbbiakban *Szabály* feladatként szerepel.

f) Az interjúk részét képezte még egy külön modulként a „szép beszédről” való beszélgetés, mely a nyelvi ideológiák kialakulásának, fejlődésének vizsgálatát segíti (Szabó–Mátyus 2012, 2014), illetve a jelen dolgozatban a stílusok metanyelvi vizsgálatára nyújt lehetőséget. Az f) feladat a továbbiakban *Szép beszéd* feladatként szerepel.

A feladatok között, vagy után, ahogy lehetőség adódott, sor került a gyerekek által (az interjú során, vagy azon kívül) felvetett témák megbeszélésére is. Ezekben a témákban (pl. tűzoltóállomás látogatása, születésnap zsúr szervezése, új háziállat, kedvenc sport) a

¹⁹ A vizsgálat eredményeit feladatok szerint bontva ugyanebben a sorrendben mutatom be a 8.3.2 részben.

gyerekek motiváltak voltak, szívesen meséltek. Mivel a forgatókönyv elsősorban a feladatokra épült, az átiratokban a feladatokat külön címkéztem, az előttük, utánuk és köztük található részek pedig az átkötő címkéket kapták különböző számozással, 0-tól általában 8-ig, így a szabad témákat is átkötő címke alatt találjuk.

6.2 A minta összetétele

Az interjúkhoz kitöltött tanulói kérdőívek (l. 2. melléklet) segítségével képet kaphattam arról, hogy az előre megalkotott csoportokba valójában milyen háttérből érkeztek a gyerekek. Sajnos nem minden gyerek szülei töltötték ki a kérdőívet, így a minta nem teljes. A MONYEK-ből kiválasztott 55 interjú közül 42 esetében kaptam vissza kitöltött kérdőívet.

A felvételek összesen 3 óvodában készültek, a *h* csoportban két óvoda, az *l* csoportban pedig egy óvoda középső csoportja vett részt a vizsgálatban. A négy MONYEK-csoport szociokulturális háttérének átlagos eredményeit mutatja a 4. táblázat.

4. táblázat. A négy adatközlői csoport átlagos szociokulturális jellemzői (N=42)

csoport	átlagéletkor (hónap)	fiatalabb testvérek száma	idősebb testvérek száma	anya kora	anya isk.	apa kora	apa isk.	könyvek száma
hf (N=10)	61,4	0,6	0,7	36,5	7,7	43,8	7,5	6,1
hm (N=13)	55,23	0,46	1	37,54	7,62	42	7,62	5,69
lf (N=9)	62,67	0,22	1	35,75	6,67	38,63	5,13	4,44
lm (N=10)	63,5	0,1	0,7	35,8	5,3	38,33	5,22	3,3

A négy csoport közül a *hm* csoport átlagéletkora legalább fél évvel kisebb, mint a többi csoportnál, a *hm* csoport kor tekintetében szignifikánsan különbözik a többi csoporttól (egyutas ANOVA $F(3; 38)=13,702$ ($p=0,000$)). A többi csoport átlagéletkora közt nincs szignifikáns eltérés. Az anya átlagéletkorát tekintve nincs szignifikáns eltérés a csoportok között (egyutas ANOVA $F(3; 38)=1,26$ ($p=0,302$)), és ugyanez igaz az apa átlagéletkorát tekintve is (egyutas ANOVA $F(3; 37)=1,695$ ($p=0,185$)).

Mivel mindkét szülő iskolázottságánál és a könyvek számánál is túl sok kategóriára bontottam az adatokat, nem tudtam statisztikai számításokat végezni, az adatok újrakódolására volt szükség. A szülők iskolázottsága esetében két csoportot alkottam: a diplomával rendelkezők, illetve a diplomával nem rendelkezők csoportját. Így is voltak olyan cellák, amelyekben nem volt meg a kellő elemszám, így szükséges volt egy 2*2 cellás

keresztábra megalkotása, amelyre alkalmazható a Fisher-egzakt próba, és nincsenek az előzőhöz hasonló feltételei. Így a két társadalmi csoportot vettem össze az egyszerűsített iskolázottsági adatokkal. A Fisher-egzakt próba szignifikáns összefüggést mutat ki mind az anya ($p=0,000$) mind pedig az apa iskolázottsága ($p=0,000$) és a társadalmi csoport közt. Ez azt jelenti, hogy egy gyermek társadalmi csoportbeli hovatartozásából tudunk következtetni szülei iskolázottságára.

A könyvek számánál is szükséges volt az újrakódolás: az első öt lehetőséget kódoltam egyetlen közös változónak, valamint az utolsó két lehetőséget egy másik változónak. Az így kódolt két változót vettem össze ismét a társadalmi csoporttal. A Fisher-egzakt próba eredménye szerint az otthon található könyvek becsült száma és a társadalmi csoport között szintén szignifikáns az összefüggés ($p=0,000$).

A kérdőívben szerepelt az a kérdés is, hogy jelenleg hol (ha Budapesten, melyik kerületben) lakik a család. Érdekes, hogy az *lm* és *lf* csoportokban csak a kerülből járnak a gyerekek az óvodába, míg a *hm* csoportban a 13-ból 3 gyermek a szomszédos kerületekből, egy gyermek pedig máshonnan, a *hf* csoportban pedig a 10-ből egy gyermek jár a szomszédos kerületekből, ketten máshonnan, a többiek pedig a kerülből járnak az óvodába.

6.3 Az adatok technikai feldolgozása²⁰

A beszélt nyelvi vizsgálatokban nagyon idő- és munkaigényes a felvételek készítése mellett azok feldolgozása. Ma már szerencsére számos olyan eszköz áll ebben a kutató segítségére, amelyek jelentősen megkönnyítik a munkát. A felvételek lejegyzéséhez a CHILDES (Child Language Data Exchange System) CHAT átíró és kódoló formátumát használtuk²¹ (MacWhinney 2000). Ez a program a kész kidolgozott átírási rendszer mellett lehetőséget nyújt arra is, hogy a megfelelő morfológiai elemző és egyértelműsítő programok eredményeit beépítve, a számításokat (pl. szavak száma, leghosszabb megnyilatkozások, átlagos megnyilatkozáshossz (= MLU: Mean Length of Utterance) stb.) automatizáljuk. Az átírat formai szabályai mellett a MONYEEK morfológiai annotációja is a CHILDES specifikációját²² követi. A korpusz nagysága elkerülhetetlenné teszi a számítógépes

²⁰ A korpusz morfológiai annotációjának kidolgozása Orosz Györggyel közösen történt, az elemzés technikai oldala az ő munkája (l. Orosz 2015). A MONYEEK morfológiai annotációjáról több írás is megjelent (l. Mátýus–Orosz 2014, Orosz–Mátýus 2014).

²¹ <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>

²² <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf>

feldolgozást, ám a magyar nyelvben eddig használt morfológiai elemzők nem alkalmasak gyermeknyelvi szövegek feldolgozására, ezért a magyarra elérhető elemzőt a gyermeknyelvi korpuszra adaptáltuk. Mivel a korpuszok bővítése és hozzáférhetővé tétele sok kutató munkáját segítheti, tervezzük az elkészült hanganyagokat és átiratokat a megfelelő anonimizálás után a CHILDES rendszerében mások számára is hozzáférhetővé tenni.

Az automatikus számolásnak is megvannak természetesen a maga határai, hiszen az automatikus számítás szinte sosem lehet 100%-os pontosságú (ahogyan talán a kézi számolás sem, különösen a jelenlegihez hasonló nagyságú korpuszon). A jelen kutatásban használt programok a fejlesztés, többszöri javítás során már olyan magas megbízhatósági százalékot értek el (l. alább), hogy alkalmazásuk mindenképp támogatható. Természetesen így is maradtak olyan részletek, amelyek kézi elemzés során finomabban megoldhatók (ilyen például a fordulók elhatárolása), azonban a korpusz nagysága mellett ilyen sokrétű elemzés nehezen lett volna kivitelzhető.

Miután a hanganyagokat átírtuk, elvégeztük a korpusz morfoszintaktikai annotálását. A HuMor morfológiai elemző (Novák 2003) segítségével szótőre és toldalékokra bontottuk a szavakat (a lehetséges szótövek meghatározásának folyamata a lemmatizálás). A HuMor minden elemet egy morfoszintaktikai címkével lát, amely mutatja az adott fő szófaját, illetve a toldalék fajtáját, a következő módon:

kertekben: kert[FN]+etek[PSt2]+ben[INE]

mehetsz: megy[IGE]=me+het[HAT]+sz[e2]

A morfológiai elemzés mellett szükség volt morfológiai egyértelműsítésre is, amely a morfológiai elemzések közül választja ki a leginkább megfelelőt. A magyar nyelvre kifejlesztett morfológiai egyértelműsítő, amely teljes elemzésre képes a magyarlanc (Zsibrita et al. 2013) és a PurePos (Orosz–Novák 2013). Mivel a PurePos nyílt forráskódú rendszer, így működése nagymértékben testre szabható, ezért a HuMorral kombinálva ezt választottuk a MONYEK morfológiai annotálásához. Az egyértelműsítés elvégzéséhez szükséges egy korpusz is, amelyen az eszköz tanulni tud. Magyarra csak egyetlen ilyen gyűjtemény létezik, a Szeged Korpusz (Csendes et al. 2004, 2005), így ezt alkalmaztuk.

Az átiratok formai követelményei mellett tehát az annotáció elkészítéséhez is a CHILDES egy alrendszere, a CHAT útmutatásait követtük. A megnyilatkozások minden egyes tokenjéhez rendeltünk morfológiai elemzést, nem hagytuk figyelmen kívül a hiányos mondatokat. Azonban kihagytuk az újrakezdésekt, fragmentumokat (szótöredékeket) és kivehetetlen szövegeket. A CHAT modul jelenleg pl. angol, francia és német nyelvű

anyagok morfológiai elemzésére alkalmas. Az általa adott útmutatásoktól részben eltértünk azért, hogy olyan annotált korpuszt tudjunk készíteni, amely grammatikailag könnyen összehasonlítható írott szövegekkel, így a morfológiai annotáció rögzítése szótó és morfoszintaktikai címke párosaként történt a HuMor címkékészletének és lemmatizálási algoritmusának alapján.

Mivel a felhasznált eszközöket írott nyelvű felnőtt nyelvi szövegek elemzésére fejlesztették ki, azokat több ponton is módosítani kellett. Elsőként a HuMor beállításainak és lexikonjának átalakítása történt meg. A gyereknyelvben gyakori jelenség a kicsinyítő képzők használata, ezek azonban az írott nyelvben csak nagyon ritkán fordulnak elő, ezért az elemzésben a kicsinyítő képzőket külön jelöltük. A szavak szótóve nem a kicsinyített alak lett, ahogy addig a HuMorban ez működött, hanem a szótári alak, és külön jelöltük a képzőt, mint az alábbi példában:

kutyuska#kutya#[FN][_DIM][NOM]

A gyermeknyelvi jellegzetességeknél nagyobb arányban szerepeltek a beszélt nyelvre jellemző jegyek, amelyeket az írott szövegekre kidolgozott elemző használatánál fontos volt kezelni. Ilyen a kitöltött szünetek (pl. *ööö*, *mmm*) használata. Ezeknek az elemeknek a jelölésére új kategóriát hoztunk létre, egy új címkét, amely bekerült a HuMor címkékészletébe. Problémát jelentett a gyakran megjelenő *hú*, *húha*, *hűha* jellegű szavak kezelése is. Ezek a szavak a Szeged Korpuszban indulatszóként lettek jelölve, mivel azonban a MONYEEK szövegeiben használatuk közelebb áll a mondatszó kategóriához, ennek jelöltük őket, az írott nyelvi elemzéstől eltérően. Az írott nyelvénél itt gyakrabban megjelenő hangutánzó szavakat (*ploccs*, *már bele is estek*.) indulatszóként, illetve ragozott alakjukat igeeként jelöltük.

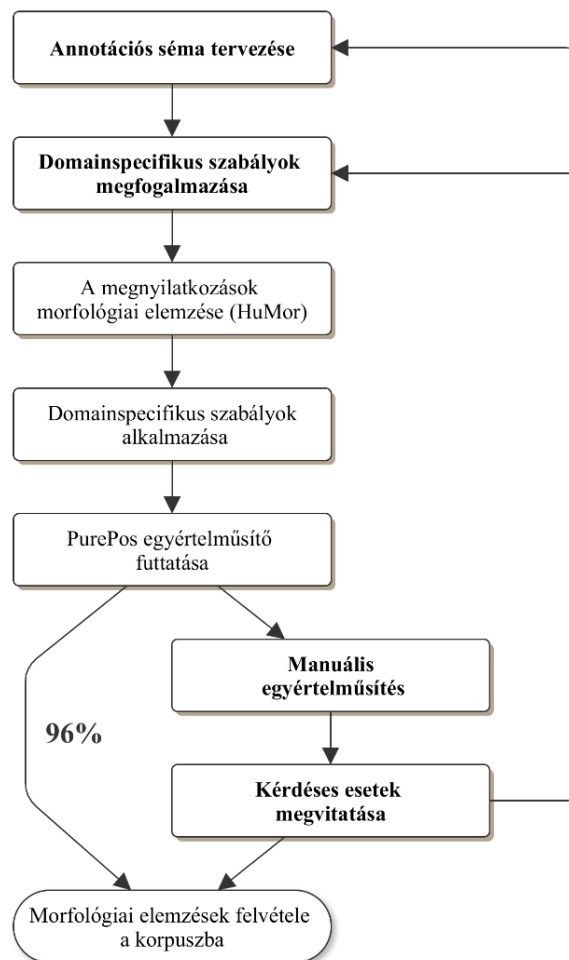
A beszélt nyelv gyakori jellemzői a kommunikáció fenntartását szolgáló eszközök, amelyek önmagukban alkothatnak egy megnyilatkozást, mint például az *mhm*, *jó*, *rendben*, *igen*, *igazán*, *valóban*. Ezek a korpuszban mondatszó jelölést kaptak. Minden új elemzés bekerült a HuMor lexikonjába.

A második ábra mutatja be, hogy automatikus eszközök és emberi munka segítségével milyen lépéseken keresztül készült el az elemzőlánc.

1. A folyamat első lépéseként a rendelkezésre álló adatok alapján létrejött illetve módosításra került az annotálási útmutató és ezzel együtt a korpusz elemzéséhez használt séma is.

2. A megfogalmazott iránymutatásoknak megfelelően változott a HuMor lexikonja, továbbá szabályalapú komponensekkel bővült az elemzési lánc.
3. A morfológiai elemző futtatását követően, a domainspecifikus szabályok alkalmazásával szűrtük a lehetséges címkék és szótövek halmazát, amikből a PurePos egyértelműsítő választotta ki a helyesnek vélt elemzéseket.
4. Ezek után a manuális javítás következett, mely során a kérdéses eseteket az annotátorok megvitatták és szükség szerint visszatértek az 1. vagy 2. lépéshez.
5. Végül, automatikus eszközök segítségével a korpusz szavaihoz rögzítettük az elemzéseket (Mátyus–Orosz 2014).

2. ábra. A korpuszhoz készült morfológiai annotáció létrehozásának lépései
(Forrás: Mátyus–Orosz 2014)



7 A függő változók bemutatása

A nyelvi változók kiválasztásában két nagyon fontos szempontot tartottam szem előtt: egyrészt vizsgálható legyen az adott korcsoportnál, másrészt pedig elegendő adatot tudjak gyűjteni egy kvantitatív elemzéshez.

A feladatokban a következő jellemzőket mérem:

- megnyilatkozások száma
- megnyilatkozáshossz (MLU) morfémában mérve
- fordulók száma
- fordulóhossz (MLT) szintén morfémában mérve
- szókincs
- hangok, szólamok használata és az ágenciaviszonyok

A kutatás kezdeti szakaszában célkitűzésem az volt, hogy a felnőtt spontán beszédben sokat kutatott változók használatát is vizsgáljam a gyermekek nyelvhasználatában is. Ehhez a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (BUSZI) korpuszban vizsgált *-l*-kiesést és az inessivusi (bVn) változót terveztem felvenni. Borbély Anna (2010) a BUSZI-2 korpuszt vizsgálva eltéréseket talált az *-l* variabilitásában foglalkozási csoportok szerint. Azonban lehetséges, hogy ebben a korcsoportban az életkori sajátosságok miatt az *l* hang ejtése még nem stabilizálódott, emiatt mérése nem mutat megbízható eredményeket (Sebestyénné 2006).

Hasonlóan terveztem az inessivusi (bVn) vizsgálatát is, amely használatára a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai (MNSZV) vizsgálat tanúsága szerint többek közt a nem, a kor, az iskolázottság és a településtípus is hatással van felnőtt beszélők nyelvhasználatában (Kontra 2003). Azonban Gósy (2010) a BEA adatbázisból (Gósy 2008) nyert adatokon a toldalék megjelenésének hangszínképes elemzésével négyféle ejtést azonosított: 1) a nazális mássalhangzó teljes artikulációja, 2) magánhangzóra végződő toldalék, megjelenhet nazalizált magánhangzó, amelynek kétféle megvalósulása volt a vizsgált anyagban: 3) a magánhangzó teljes mértékben nazalizálódik, illetve 4) csak a második részben jelenik meg a nazális ejtés akusztikai lenyomata (Gósy 2010: 227). Mivel a vizsgálatban szereplő gyerekek artikulációja még kevésbé stabil (l. ismét Sebestyénné 2006), az ő adataik vizsgálatában különösen indokolt lenne a mérések elvégzése, ami azonban ennyi adaton

meghaladja a jelen dolgozat kereteit, így a MONYEK interjúiban megjelenő (bVn) elemzése nem tárgya a jelen vizsgálatnak.

A következőkben részletesen bemutatom az egyes változókat, azok számítási módjait illetve értelmezését.

7.1 Átlagos megnyilatkozáshossz és átlagos fordulóhossz számítása

Az átlagos megnyilatkozáshosszt, azaz az MLU-t (Mean Length of Utterance) az 1920-es évek óta használják gyermeknyelvi vizsgálatokban, amikor Nice (1925) a válaszok átlagos hosszának (MLR = Mean Length of Response) segítségével mutatta meg a gyerekek átlagos nyelvi fejlettségét. Az 1920-as évektől a szavak voltak az MLU mérőegységei (MLU_w), míg nem 1973-ban Brown új módszert vezetett be: morfémaszámban mérte az MLU-t (MLU_m).

Parker és Brorson (2005) 40 3;0–3;10 éves angol gyermek beszédét vizsgálva azt találták, hogy az MLU_w és az MLU_m csaknem teljesen egybeesik. Hasonlóan, egy írül beszélő gyermekekkel (1;1–3 évesek) foglalkozó vizsgálatban (Hickey 1991) az MLU_m és MLU_w szinte egybeestek, alig néhány olyan eset volt, ahol több morfémát tudtak számolni, mint szót. Hickey ugyanakkor a morfémák és a szószám mellett szótagszámban (MLU_s) is mérte a megnyilatkozások átlagos hosszát. A korreláció az MLU_m és az MLU_s közt 0.90, míg az MLU_w és az MLU_s közt 0.92 volt. Bowermann finn gyermekek nyelvhasználatát vizsgálva (1973) egyértelműen Brown módszerét követi a morfémaszámolásban, így nem merül fel, hogy szóban vagy morfémában mérjen-e, hiszen a finn a magyarhoz hasonlóan agglutináló nyelv, ahol valóban fontos morfémában mérni a megnyilatkozáshosszt, szemben az izoláló nyelvekkel, például az angollal. Dromi és Berman (1982) 38 2;0 és 3;0 év közti héber gyermekkel készítették felvételeket, különböző elicitációs technikákkal. A szerzők kiemelik, hogy több nem angol nyelvet vizsgáló kutatásban is nehézséget okozott, hogy mely elemeket tekintsek külön morfémáknak a gyermeknyelvben, még az angol nyelvet célzó, Brown modelljét követő vizsgálatokban is számos nehézség fölmerült. Megalkottak egy mérőeszközt a héber nyelvi fejlődés vizsgálatára. A héber gazdag morfológiájú nyelvként, sok kötött morfémával azzal az alapvető problémával állítja szembe a kutatót, hogy a megnyilatkozáshossz nem tekinthető a nyelvi fejlettség mutatójának, hiszen a héberben, az angollal ellentétben a komplexitás növekedése nem feltétlenül jelent hosszbeli növekedést

is (l. pl. alternációk a szó belsejében). Ezért létrehoztak egy új mérőegységet, a megnyilatkozásokénti morfémaszámot (morpheme per utterance).

Az MLU egyik legfontosabb tényezője maguknak a megnyilatkozásoknak az elhatárolása, vagyis az, hogy milyen módszerrel tagoljuk a beszélgetéseket egységekre. Az egyes megnyilatkozás-típusok nyelvhasználatban való konkrét megjelenése a megnyilatkozás-példány, a nyelvi performancia alapegységének tekinthető (Németh T. 1996). A diskurzusok megnyilatkozásokra tagolására Németh T. (1996) összetett rendszert dolgozott ki. A szegmentálást egy intonációs átírat alapján végezte el. Az átíratok elsősorban funkcionális jellegűek voltak, így nem volt szükség eszközfonetikai mérésekre. Az intonációs átíratban a megnyilatkozásra tagolásban fontos szereppel bíró szünet megítélése is számos problémát vet fel, például azt, hogy prozodémának tekinthető-e egy-egy szünet, vagy sem (részletesen l. Németh T. 1996: 47, Varga 1987: 91–92, Kassai 1988, Váradi 1988). Másrészt pedig egy intonációs átírat (még ha funkcionális jellegű is) elkészítése rendkívül időigényes feladat, különösen terjedelmes korpusz esetén. Emiatt például a BUSZI-2 átírataiban végül nem alkalmazták (Váradi 2003).

Jelen kutatásban a megnyilatkozások nyelvtani alapon való tagolását választottuk a Leadholm–Miller (1992) féle Wisconsin Guide alapján. Ilyen nagyságú korpuszon ez a megoldás meglehetősen megbízható, a szubjektív döntéseket minimálisra lehet vele csökkenteni. A megnyilatkozások nyelvtani alapon való elkülönítését gyakran alkalmazzák nyelvfejlődési vagy nyelvi zavarokkal foglalkozó vizsgálatokban. A szegmentálás fő pontja, hogy minimum egy predikátum alkot egy megnyilatkozást. Több tagmondat esetén a mellérendelő szerkezet tagjai külön megnyilatkozásnak számítanak, az alárendelő szerkezetek pedig egy megnyilatkozásnak. Hiányos mellérendelő szerkezetek nem számítanak külön megnyilatkozásnak, azokat az előtte lévőhöz kapcsoljuk.

Példa (1): hf_1 370–374²³

- *FW1: és utána hogy folytatódik ?
- *CH1: úgy , hogy a másik lesz a hunyó .
- *CH1: és azok keresi meg ööö@fp, akik már voltak számolók .
- *CH1: és utána meg a másik lesz számoló .
- *CH1: és az keresi meg a többieket .

²³ Példák esetében a példa száma után jelölöm a fájlt (az (1) példában ez az lm_12, vagyis az lm_12 adatközlővel készültinterjú, valamint azt, hogy az adott .cha fájlban mely sorokban található az adatok. Az FW a vizsgálatvezető, a CH a gyerek megnyilatkozásait jelöli.

Azzal, hogy a megnyilatkozásokat nyelvtani alapokon különítettük el, az MLU_m egyben a nyelvtani komplexitás jelzőjévé is vált (vö. Leadholm–Miller 1992: 38).

Magyar nyelvben a megnyilatkozások hosszát eddig főként szóban mérték (MLU_w), csak néhány tanulmányban számoltak morfémban átlagos megnyilatkozások hosszát a kutatók (l. Réger 1990c, Wéber 2011). Ők viszont – feltételezhetően, hiszen nem részletezik a technikai hátteret, és akkor még nem álltak rendelkezésre ilyen alkalmazások – kézzel számolták az adatokat.

Crystal (1974) is kiemeli, hogy a morfológiailag komplex nyelvek estében az MLU_m különösen hatékony számítási módszer lehet. Erősen inflexiós nyelv révén feltételezhető, hogy a magyar nyelvben a morfémban mért átlagos megnyilatkozások hosszát pontosabb képet ad a nyelvhasználat komplexitásáról. Mivel most már rendelkezésre áll megbízható morfológiai elemző, lehetőség van az MLU_m automatikus, morfémban való mérésére is.

A morfémaszámolás szabályaiban az angol nyelvben meghatározó Brown (1973) úttörő munkája, illetve ennek átdolgozásai (l. Miller–Chapman 1981), emellett számos más megfontolás is található (vö. pl. Retherford 2000).

Nagyon fontos kiemelni, hogy a morfológiai elemzés során a szavakat teljes egészükben morfémszámolásra bontottuk (kivéve az összetett szavakat), tehát pl. a képzőket is címkéztük, csak az MLU_m számolása során adtunk meg olyan feltételeket, amelyekben egyes toldalékokat vagy más elemeket figyelmen kívül hagytunk, nem számoltunk külön morfémszámolást. Ezzel lehetővé vált az, hogy pl. nem számoltunk a kicsinyítő képzőket külön morfémszámolást (ahogyan bármilyen más képzőt sem), de meg tudtuk számolni, hogy az egyes adatközlők hány ilyen toldalékot használtak.

A MONYEK-ban az MLU_m számolását a következő alapelvek alapján végeztük:

1. Minden tartalmas elemet tartalmazó megnyilatkozást számolunk.

Tehát nem hagyjuk ki a befejezetlen/hiányos mondatokat, hiszen ezek a beszélt nyelv, különösen pedig a gyermeknyelv általános jellemzői.

2. A nem tartalmas, jelentésszerű elemeket nem számoljuk.

Ide olyan fatikus funkciójú elemek tartoznak, amelyek a kommunikáció fenntartását szolgálják (Balázs 1987: 406). Ezeknek az elemeknek nincsen konceptuális jelentésük (Schirm 2011). Az ilyen elemek nem kaptak külön címkét a morfológiai elemzés során, mivel tartozhatnak közéjük olyan elemek is, amelyek más funkcióban hordozhatnak jelentést, például az *igen*. Éppen ezért automatikus címkézésük nem

volt lehetséges, a kézi jelölésük pedig egyrészt nagyon időigényes lett volna, másrészt pedig nem felelt volna meg annak a célunknak, hogy olyan eszközt hozzunk létre, amely segíti a gyermeknyelvi szövegek automatikus elemzését. Mivel azon elemek száma, amelyek szerepelnek a listában, de jelentést is hordozhatnak, kicsi, az, hogy nem számoljuk őket, nem befolyásolja jelentősen az MLU-t. A nem számolt nem tartalmazó elemek listája: *igen, aha, hmm, hmmm, mhm, hát, szóval, ugye, persze, vajon* és ide tartoznak azok a nyelvi elemek is, amelyek a lista tagjain kívül a morfológiai elemzéstől ISZ (indulatszó) címkét kaptak (például: *fű, húha, tyű*).

3. A kitöltött szüneteket (*mm, ööö*, amelyek az elemzőben KSZÜN címkét kapták) nem számoljuk.
4. Az összetett szavakat egy morfémának számoljuk (*nagyapa, hóember*) és a lexikalizálódott kifejezéseket is egy morfémának számoljuk (*légy szíves, jó napot*).
5. A kölcsönös, határozatlan és általános névmásokat egy morfémának számoljuk.
6. A tulajdonneveket egy morfémának számoljuk (*Kis Ádám, Sári néni*).
7. Az inflexiók toldalékokat külön morfémának számoljuk.
8. A rendhagyó múlt idejű igealakokat egy morfémának számoljuk. Ide tartoznak azok az igék, amelyeknél a múlt idejű alakban nem felismerhető a jelen idejű alak (nem „tartalmazza”). Az ide tartozó igék listája: *hinni, venni, vinni, tenni, enni, inni, van, jönni*.
9. A derivációs toldalékokat nem számoljuk külön morfémának.– Gyakran nem is lehet megállapítani, hogy mi a szótó (milyen szintig menjen le a szegmentálás), másrészt pedig nem tudhatjuk, hogy a gyerekek produktívan használják-e az adott képzőket, ez pedig ellentmond az egyik legfontosabb browni (1973) alapelvnek.
10. Kicsinyítő képzős alakokban a kicsinyítő képző nem számít külön morfémának. (*anyuka, brekus, kutyus*).

Bár a kicsinyítő képző gyakori használata a gyermeknyelv gyakori jellemzője, mégis azt a megoldást választottuk, hogy nem számoljuk őket külön (noha például Réger (1990c) külön számolta őket), mert egyrészt az ellentmondana a 9. szabálynak,

másrészt pedig amennyiben kíváncsiak vagyunk a diminutív toldalékok számára, azt a morfológiai elemzésből egy egyszerű szűréssel megkaphatjuk.

11. Az ismétléseket egyszer számoljuk.

Mіндеzen szabályok figyelembe vételével a morfémaszámolást a következőképpen végeztük: minden feladatra, adatközlőnként lebontva számoltuk a morfémákat. Az egyes megnyilatkozások külön egységekként szerepelnek. Egy megnyilatkozás morfémaszámolása a következőképpen nézett ki:

lf_1 fájl gyermek adatközlője, Béka feladat

```
addig#az#[FN|NM][TER]a#a#[DET]kutyuska#kutya#[FN][_DIM][NOM]
nézte#néz#[IGE][TMe3]fent#fent#[HA]a#a#[DET]
méhecskéket#méh#[FN][_DIM][PL][ACC] .#.#[PUNCT]
DEBUG: KNOWN: 2 addig#az#[FN|NM][TER]
DEBUG: KNOWN: 1 a#a#[DET]
DEBUG: KNOWN: 1 kutyuska#kutya#[FN][_DIM][NOM]
DEBUG: KNOWN: 2 nézte#néz#[IGE][TMe3]
DEBUG: KNOWN: 1 fent#fent#[HA]
DEBUG: KNOWN: 1 a#a#[DET]
DEBUG: KNOWN: 3 méhecskéket#méh#[FN][_DIM][PL][ACC]
DEBUG: SKIP: 0 .#.#[PUNCT]
```

11

Az első sorokban a megnyilatkozás szavai láthatók, az első szóalak a kiejtett alak, a # szimbólum után látható a szótő, majd ismét # jellel elválasztva következik az elemzés, például a méhecskéket szóalak esetén a méh a szótő, az elemzés [FN] [_DIM] [PL] [ACC] pedig azt mutatja, hogy a szótő után egy kicsinyítő képző, egy többes jel és egy tárgyrag következik. Ez alatt következik a morfémaszámolás: minden szóalak külön sorban jelenik meg, a szám mutatja, hogy hány morfémát számoltunk az adott alakra. A méhecskék példára 3 morfémát számoltunk, a szótövet, a plurálist és a tárgyragot, nem számoltuk azonban a kicsinyítő képzőt (ahogyan semmilyen más képzőt sem).

Az automatikus elemzésben nagyon fontos a felhasznált eszközök pontossága. A MONYEK esetében az automatikus algoritmusok (a szótövek és toldalékok megfelelő

címkével való ellátása) pontossága 83,96%. A morfémaszámolás esetén az automatikus becslés és az annotátorok kézi ellenőrzése közt (az összehasonlíthatóság érdekében a számítógép által generált MLU_m becslést ellenőrizte két annotátor) a korreláció 0.9867 (Orosz–Mátyus 2014). Mivel az automatikus mérések ilyen nagy pontosságúak, támaszkodhatunk rájuk, nem szükséges manuális számolás.

Az MLU mellett a vizsgálatban mértük az átlagos fordulóhosszt (MLT) is, szintén morfémában. A forduló azokat a megnyilatkozásokat jelenti, amelyeket ugyanaz a beszélő hoz létre „anélkül, hogy közben átadná a szót valaki másnak” (Boronkai 2013: 71). Az MLU mellett az MLT is sok információval szolgálhat a nyelvhasználatról. Egyrészt a fordulók hossza fontos helyet tölt be a beszélgetés diskurzusszintű jelenségei közt. Másrészt pedig ez olyan, viszonylag objektív mutató, amely áthidalja az MLU számításának esetleges hátrányait.

Technikailag az MLT mérésekor arra kellett figyelniünk, hogy a beszélgetés, ahogyan azt a jelen kutatásban is alkalmazott átírás is visszaadja, rendkívül sok fatikus elemet tartalmaz, ezt mutatja a (2) példa:

Példa (2): hf_1 145–158

- *CH1: egyszer volt egy kisfiú , akinek volt egy békája és egy kutyája .
- *FW1: mhm .
- *FW1: igen ?
- *CH1: és [!] mindig ott ücsörgött a székén .
- *CH1: és az &ágya öö@fp &nál [: ágyánál] hallgatta .
- *CH1: vagyis hát nézte a békát , meg a kutyát , hogy mit csinálnak .
- *FW1: mhm .
- *CH1: egyszer a kutya elment [//] .
- *CH1: vagyis hát kutya aludt a kisfiúval .
- *CH1: a béka meg kiugrott a a üvegből .
- *FW1: mhm .
- *CH1: amikó [: amikor] má [: már] felébredtek reggel , addigra már nem volt ott a béka az üvegben .
- *FW1: mhm .

Ezek a fatikus elemek azonban nem jelentik új forduló kezdetét, hiszen, a definíció szerint, a beszélő nem adja át másnak a szót. Éppen ezért, az MLT automatikus számításánál nem volt elég az egy beszélő által megszakítás nélkül mondott egymás utáni megnyilatkozások számítása, hiszen az helytelenül egészen rövid fordulókat eredményezett volna, ráadásul a beszélők korából adódóan egyoldalúan, hiszen a gyerekek az interjú során csak elvétve használnak fatikus elemeket – igaz, ezt maga a beszédhelyzet is nagyon erősen befolyásolta. Az interjúban ugyanis a vizsgálatvezető célja az volt, hogy minél többet beszéltesse a

gyerekeket, nekik pedig minél több megerősítésre volt szükségük, a fatikus elemek pedig erre nagyon alkalmasak. Az automatikus MLT számításban tehát ki kellett hagyni a fatikus elemeket.

Mind az MLU mind pedig az MLT a stílus egyik fontos összetevője a diskurzus szintjén. A megnyilatkozások és fordulók átlagos hossza, de még inkább összetettsége, szerveződése a különböző feladatokban érdekes adatokkal szolgálhat a gyermeknyelvi stílusról.

7.2 Szókincs

A szókincs a szöveg szintjén a stílus egyik fontos összetevője. A szókincs nagysága és összetétele nagy szerepet kap a társas jelentés meghatározásában. Ugyanakkor a vizsgálatban mért szókincset erősen meghatározza a beszédhelyzet: a felnőtt–gyermek viszony, illetve talán leginkább a feladatok típusa. Azonban mivel a beszédhelyzetet minden interjúban igyekeztem a lehető leginkább hasonlóan tartani, a szókincsbeli különbségek az egyes feladatok illetve az egyes gyerekek közt jó mutatói lehetnek a különböző stílusoknak. A szakirodalmi példák alapján mind a nemek mind pedig a szociális háttér hatását feltételezem a szókincs tekintetében.

7.3 Hangok, szólamok és az ágenciaviszonyok

A hangok és szólamok megjelenésének kutatása a dolgozat harmadik részéhez köthető, melynek tárgya a gyerekek metanyelvi tudásának vizsgálata: annak, hogy mennyire vannak tudatában, hogy különböző helyzetekben különböző beszédmódokat használunk.

Bahtyin (1981: 293) szerint az egy beszédhelyzetben használt megnyilatkozások nemcsak szavak összességét jelentik, hanem információkat közvetítenek a beszélő szándékairól, motivációiról, és értékrendszeréről. A választott szavak mindig kifejezik a beszélő nézőpontját (Aro 2009: 30). A beszélőtől, a hallgatótól és a beszédhelyzettől függően alakul a szavak aktuális kontextusban kapott aktuális jelentése – tehát a beszédhelyzetben használt szavak sosem lehetnek neutrálisak, mindig kicsit magukban hordozzák a beszélő világképeinek lenyomatát. Ez a bahtyini *hang* fogalom lényege (Bahtyin 1981: 293). A hang a világképen és nézőpontján kívül megmutatja többek közt azt is, hogy a beszélő kihez szól, milyen viszonyban áll azzal a témával, amiről beszél, milyen reakcióra számít a hallgatótól, vagyis a beszélő pozicionálja magát hang segítségével (Aro 2009: 31).

Aro (2009: 59–61) azt is összefoglalja, hogy a hang fogalmát milyen módokon dolgozták ki különböző kutatásokban egyrészt a mások hangjának, másrészt pedig a saját hang bemutatása terén. Wortham és Locher (1996) többek közt Silversteinre (1993) építve Bahtyin elméletét gondolták tovább. Őt olyan fogódcót írtak le, amelyet a beszélő arra használ, hogy önmagát más hangokkal szemben pozicionálja. Ezek a következők: referencia és állítás (a beszéd témájaként feltűnő tárgyak és személyek jellemzése), idézés (nyílt utalás az idézett személyre), értékelő nyelvi elemek (emberek csoportjaihoz köthető megnyilatkozások), és episztemikus modalitás („Isten szeme” nézőpontú narrátor leírása más személyeket is magába foglaló eseményről) (Aro 2009: 59).

A saját hangok leírására koncentrált vizsgálatában Wortham (2001), aki interjúalanyok asszertív és passzív hangjait elemezte: arra koncentrált, hogy a beszélő sebezhetőnek írja le magát, aki helyett mások döntenek, vagy aktív, öntudatos személyként. Karasvvidis és munkatársai (2000) szerint a tanár által tanított módszerek elsajátítása és önálló alkalmazása a növekvő önkontroll jele, azt mutatják, hogy mások hangjának magunkévá tétele értelmezhető a növekvő önszabályozás jeleként – hiszen lényegében ez volt a tanári elvárás.

Polifónia, vagy többszólamúság akkor jelenik meg egy szövegben, ha többfajta hang is képviselteti magát. Bahtyin szerint például polifonikusnak nevezhetők Dosztojevszkij egyes szövegei, amelyekben az egyes szereplők hangja egymástól nagyban különbözik, nem formálta őket egységesre a szerzői kontroll: esetenként akár a szerzőétől eltérő hangokat is tükröznek (Forgacs 1999: 225, idézi Szabó 2011).

A hanggal erősen összefonódik az ágencia fogalma. Számos vizsgálatban alkalmazható az egyén közösséghez mért helyzetének, viszonyainak, kapcsolatainak vizsgálatára (l. pl. Kaló–Rác 2008). Egyik első megfogalmazása Bakan (1966) nevéhez fűződik, aki a kommunióval szemben az ágenciát az individuum létezéséként írta le, amely része egy nagyobb organizmusnak. „Az ágencia önvédelemben, önérvényesítésben és önkiterjesztésben (self-expansion), míg a kommunio abban nyilvánul meg, hogy az individuum egységérzést épít ki más organizmusokkal” (Bakan 1966: 14–15, idézi Rác 2006: 224). Wertsch (1998) *ki cselekedett – ki feje fölött cselekedtek* összevetése jól leírja az ágencia jelenségének lényegét, amely az interjúk elemzésében arra is használható, hogy megállapítsuk, kinek tulajdoníthatók az egyes hangok: az ágensnek vagy inkább a páciensnek (összefoglalására l. Aro 2009: 62–64). Látható, hogy ebben az értelmezésben az ágencia szétválaszthatatlanul összekapcsolódik a hang fogalmával, így ezeket az elemzésben is együtt vizsgálom.

Ahogy Aro (2009) kutatásában, úgy a jelen vizsgálatban sincs előre meghatározott „helyes beszéd mód”. A metanyelvi fejezetben azt vizsgáltam meg, hogy a stílusváltozatosság mint téma esetében milyen hangok jellemzőek a gyerekek beszédében, hogyan pozicionálják önmagukat és a narratívájukban megjelenő többi szereplőt, valamint hogy felfedezhetők-e például nemek szerinti különbségek vagy más mintázatok.

8 Az interjúk elemzése

Ebben a fejezetben először általános jellemzést adok az interjúkról, főként a társalgáselemzés módszereit felhasználva, ezt követően megvizsgálom, hogy milyen összefüggések mutathatók ki az interjúk kvantitatív adatai, mint a MLU, MLT, szókincs, és a független változók közt.

8.1 Az interjúk általános elemzése – társalgáselemzési megközelítés

Ez az alfejezet, főként a társalgáselemzés módszereinek felhasználásával, általános jellemzést ad az interjúkról. Ehhez Hámori (2006) összefoglalását veszem alapul.

A MONYEEK interjúi feladatokkal tarkított irányított beszélgetésnek tekinthetők, kicsit hasonlóan a szociolingvisztikában felnőtt beszélőkkel gyakran alkalmazott szociolingvisztikai interjúhoz (Labov 1984). Az interjúk stílusa megfelel a félig intézményes stílus (Drew–Heritage 1992) kritériumainak az alapján, hogy az interjúvezető mindig külső személyként, kutatóként lép fel – bár gyerek beszédpartnerek esetén ez nem olyan hangsúlyos, mint felnőttekkel készült beszélgetések során lenne. A korpusz interjúi elsősorban makroszinten tervezettek, hiszen a forgatókönyvet igyekeztünk a lehető legjobban követni, azonban csak néhány feladatnál volt adott például az átkötő vagy felvezető szöveg. Noha az interjúknak nincsen egységes műfaja, vannak olyan jegyek, amelyek végig az egész interjúra igazak, ezek főként a feladatok jellegéből adódnak, mint például a feladatok megoldása, az „egy dologra koncentráció”. Bár felnőtt beszédpartnerek esetén a beszélgetés műfaja és annak abból adódó jellegzetességei a közösségi normákból fakadóan implicite meghatározottak, a MONYEEK interjúi során gyakran kellett figyelmeztetni a gyerekeket a műfaj sajátosságaira, kiléptek a szituációból (l. (4) példa).²⁴

8.1.1 Szituáció és szereplők

A szituáció, a beszédhelyzet a MONYEEK esetében egyértelműen az interjú, ezen belül az interjúk különböző feladatai más-más beszédeseményt jelentenek. Az interjúkra hatással volt az, hogy a gyerekeknek mennyire volt ismerős a felvételek során tapasztalt helyzet, hogy voltak-e már olyan szituációban, amikor egy (félig) ismeretlen felnőttel kellett

²⁴ A műfaj társalgáselemzési meghatározására l. Hámori 2006.

képekről mesélniük és beszélgetniük, illetve egyáltalán hasonló jellegű feladatot megoldaniuk. Ez befolyásolhatta azt is, hogy mennyire voltak félénkek, nyitottak, motiváltak, mennyire tudtak benne maradni az adott szituációban, egyrészt úgy, hogy például a képtörténeteknél nem kérdeztek, hanem ők meséltek, másrészt pedig úgy is, hogy mennyire kalandozott el a figyelmük.

Az interjúk helyszíne minden esetben egy külön terem volt, sosem a csoportszobában készültek a felvételek. Ennek oka az volt, hogy a csoportszobában a nagy háttérzaj, a gyerekzsivaj technikailag nem tette lehetővé, hogy ott megfelelő hangminőségű felvétel készüljön, illetve a gyerekek figyelme is másfelé kalandozott volna. A külön terem (legtöbbször) olyan helyiséget jelentett, ahol a gyerekek valamilyen foglalkozáson vettek részt, ami lehetett csoportos, mint a néptánc, vagy a drámafoglalkozás, illetve egyéni, mint a logopédiai vagy más fejlesztő foglalkozás. Ez lényeges szempont az interjúkkal kapcsolatban, hiszen így a helyszín eleve egy ilyen felnőtt–gyermek, félig formális helyzethez kötődött a gyermekek számára.

A MONYÉK interjúi során a vizsgálatvezető és a gyerek szerepe meglehetősen kötött, – s már a korukból adódóan is – viszonyuk hierarchikus. Az interjú, vagy irányított társalgás szükségszerűen azzal jár, hogy az egyik fél irányítja a beszélgetést, szabja meg a feladatokat, azok sorrendjét, adja a témát. Azonban az interjúk során a vizsgálatvezető törekedett arra, hogy a gyerekeknek minél kellemesebb szituáció legyen a beszélgetés (Crump–Phipps 2013).

Gyerekekkel való kutatások esetén gyakran előfordul, hogy a gyerekek kilépnek a szituációból, például nem mesélnek a képekről, hanem különböző kérdéseket tesznek fel.

Példa (3): lm_12 279–281

*FW1: mi történt aztán ?

*CH1: astán [: aztán] a a a öö@fp méhek öö@fp de most öö@fp de most öö@fp mi is történt [: történt] ?

A helyzetből való kilépésre példa az is, amikor a gyerekek például az interjúhelyszín egyes részletei iránt érdeklődnek.

Azoknál a gyerekeknél, akik kevésbé voltak motiváltak a beszélgetésben, gyakran előfordult, hogy már az első feladatok után az interjú vége felől érdeklődtek.

Példa (4): lm_10 256–263

- *CH1: mikor lehet menni nekem [<] ?
- *FW1: tessék ?
- *CH1: mikor mehetek ?
- *FW1: vissza a csoportba ?
- *FW1: mindjárt .
- *FW1: még egy kicsit ilyen mesélőset játszunk .
- *FW1: és utána lehet [>] .
- *CH1: jó [<] .

A korpuszban rengeteg példa van arra, hogy a gyerekek megtorpannak a feladat közben, vagy akár már az elején, és jelzik, hogy (úgy gondolják), nem tudják megoldani a feladatot. A vizsgálatvezető feladata ilyenkor a bátorítás és motiválás volt, és nem volt olyan alkalom, amikor a gyerekek ne folytatták volna a feladatot.

Példa (5): hm_5 149–161

- *CH1: az állatok kijöttek a tévéből .
- *CH1: Zsuzsi nagyon megijedt .
- *FW1: mhm .
- *CH1: cak [: csak] egyik [/] cak [: csak] eddig tudom .
- *FW1: hó .
- *FW1: igen ?
- *FW1: de hát most jön a következő kép .
- *FW1: gyerünk , mondjuk tovább .
- *CH1: azt elfelejtettem .
- *FW1: aha .
- *FW1: nem baj .
- *FW1: akkor rápillantunk a képre .
- *FW1: nem kell nekünk fejből tudni elsőre a mesét , te .

Vagy az előzőhöz hasonlóan, amikor a gyerek egy új témával találkozik, arról nem akar beszélni, jelzi, hogy az még számára ismeretlen terület.

Példa (6): hf_3 731–737

- *FW1: mit jelent az , hogy szépen beszélni ?
- *CH1: elmondhatom .
- *FW1: mhm .
- *CH1: de ne te ne , de nem beszéltem (...) annyira sokat erről mamának .
- *CH1: ezért csak egy kicsit tudom elmondani .
- *FW1: mhm .
- *FW1: jó .

8.1.2 Célok és beszédaktusok

A beszélgetés célja jelen esetben az előre megtervezett forgatókönyv lefolytatása, a feladatok megoldása, a kijelölt téma megbeszélése. Ezekben az irányított társalgásokban (a társalgás egészét tekintve) nincsen egy jellemző beszédaktus, sok és sokféle beszédaktust találunk benne. Vannak azonban kötelező, valamint jellemző elemek. Kötelező például a bemutatkozás, jellemző elemek a fenti példákban látható szituációból való kilépések.

Az interjú további „alfejezetekre” bontható, magukra a feladatokra, vagy modulokra, illetve az ezeket összekötő átvezetésekre, valamint kötelező elem a felvételek elején a fent említett bemutatkozás, illetve a végén az elköszönés. Bár a beszélgetés egészére nem jellemző, az egyes feladatoknak lehetnek külön céljaik és jellemző beszédaktusai. Az interjúkban nem elsődleges cél az információközlés, az csak elvétve jelenik meg, attól függően, hogy a beszélgetésben részt vevő gyerekeknek éppen volt-e kedvük a vizsgálatvezetővel a feladatok elvégzésén kívül is beszélgetni. A képekről mesélős feladatokban (*Zsuzsi, Béka, Cica, Foci*) jellemző a vizsgálatvezető kérése, majd erre a gyerekek válasza, ami maga a feladatmegoldás – itt azonban, mivel a vizsgálatvezető is látja a képet, a szituáció nem tekinthető információközlésnek. A valódi információközlés azért fontos szempont a jelen interjúk vizsgálatakor, mivel megjelenése összefüggésbe hozható a spontán társalgások felé való közeledéssel, és ezzel statisztikailag is mérhetően változik a beszélgetés több eleme. A következő feladatban (egy jól ismert játék szabályainak /fogócska, bújócska/ elmesélése) már viszont megjelenik célként az információközlés, hiszen a modul bevezetője általában a következőképpen nézett ki:

Példa (7): hf_8 383–397

- *FW1: te is szoktál focizni , Dia ?
- *CH1: néha .
- *CH1: én nem szottam [: szoktam] annyira fosizni [: focizni] .
- *CH1: de azért &e [//] sottom [: szoktam] labdázni .
- *FW1: aha .
- @Bg: Szabály
- *FW1: és azért el tudnád nekem mondani a focinak a szabályait ?
- *FW1: mert szeretnék én focizni , ha hazamegyek délután .
- *FW1: de nem tudom a szabályokat .
- *FW1: el tudod nekem mondani +/-?
- *CH1: minden .
- *CH1: tell [: kell] tettő [: kettő] fiú .
- *CH1: ész [: és] tell [: kell] tapu [: kapu] .
- *CH1: és bele tell [: kell] rúdni [: rúgni] a labdát a tapuba [: kapuba] .
- *CH1: attól lesz dól [: gól] .

Tehát a vizsgálatvezető megkéri a gyereket, mondja el neki az adott játék szabályait (amit a gyerek szeret és szokott is játszani, és épp a beszélgetésben arról esik szó), mert azt ő nem tudja, de szeretné megtanulni. A jellemző beszédaktus itt a vizsgálatvezető részéről a kérés – ez az interjú jellegéből adódóan természetesen a beszélgetés legtöbb részére igaz.

8.1.3 Formai jellemzők

8.1.3.1 Stílus, regiszter

Az irányított társalgás nagyon összetett kategória, így nem kapcsolódik hozzá egyetlen egységes stílus. Sőt! A beszélgetés stílusát számos tényező befolyásolja, a beszélőpartnerek szociokulturális háttérétől a feladatok típusáig. Ennek meghatározása illetve feltérképezése a dolgozat fő célkitűzése.

8.1.3.2 Jellegzetes kifejezések

A MONYEK irányított társalgásaiban annak formailag viszonylag kötetlen voltából adódóan viszonylag kevés jellegzetes kifejezés van. Ez általában a megszabott forgatókönyvben is szerepel. Pl. a *Zsuzsi* és *Béka* feladatok közti átvezetésben a vizsgálatvezető ezt mondja: „Most, hogy kiderült, hogy ilyen jól tudsz mesélni, azt játsszuk, hogy te leszel a mesélő.” Ez a mondat szinte minden gyerek számára motiváló volt, segített az új feladat nehézségeit leküzdeni.

8.1.3.3 Szerkezet

A MONYEK interjúiban a feladatok, azok sorrendje, a feladatokhoz tartozó segítség mind előre meghatározottak voltak, ebből a szempontból a MONYEK makroszerkezetét tekintve egy erősen megtervezett korpusz (tehát nem pszicholingvisztikai értelemben, hanem a forgatókönyvhöz való ragaszkodás tekintetében). Emellett a gyerekek viszonyulása a feladatokhoz, illetve magához az interjúhelyzethez egészen különböző volt, s ez egy kicsit enyhíti a tervezettséget, hiszen az általuk használt beszédmódok egészen nagy változatosságot mutatnak.

A MONYEK interjúi tehát irányított társalgásnak tekinthetők, mivel a vizsgálatvezető által megszabott forgatókönyv szerint folyt a beszélgetés – s ez adja meg a beszélgetés keretét. Az egyes feladatok maguk (itt már áttérünk a mikroszerkezeti szintre) különböznek a megszerkesztettség fokában, hiszen míg a *Zsuzsi* feladatnál a képek és a vizsgálatvezető „előmondása” erősen köti a szöveget, a szabadabb beszélgetésben ilyen korlátozó tényezők

nincsenek. Fontos kiemelni, hogy a társalgáselemzés megközelítésével összhangban, a műfaj, illetve az egyes beszédaktusok értelmezése sem nem eleve adott, sem nem állandó, sokkal inkább dinamikus, a társalgás során mindig újra és újraértelmezik azt a beszédpartnerek.

Globális szerkezetüket tekintve minden interjúnak van bevezetője (a kötelező bemutatkozás, valamint az interjúhelyzettel, és főként a diktafonnal való ismerkedés), majd kötött sorrendben követik egymást a feladatok, s végül (legtöbbször) elköszönés zárja a beszélgetést. Az egyes feladatokat tekintve azt mondhatjuk, hogy a képről való mesélést tartalmazó feladatoknál a szerkezet egészen homogén, a gyerek önálló szövegalkotását, lényegében képek által vezetett monológját várjuk. A jól ismert játék szabályainak bemutatásánál is hasonló, bár kevésbé kötött a szerkezet. A *Szép beszéd* modulban és a kötetlen társalgásban pedig a párbeszéd általános szabályai és szerkezete szerint szerveződik a diskurzus.

8.1.3.4 Terjedelmi korlát, hosszbeli kötöttség

Bár magához az interjúhoz illetve irányított beszélgetéshez nem kötődik terjedelmi korlát, a feladatok hossza, illetve a gyerekek koncentrációs képessége és „egy helyben ülési képessége” mégis körülbelül harminc percben maximálta a felvételek hosszát. Érdekes, hogy az interjúk hossz tekintetében meglehetősen kis skálán, 20–30 perc közt mozognak. Összehasonlításként a BUSZI-2 korpuszban sokkal nagyobb a szórás, hiszen a sokat beszélő eladókkal, vagy tanárokkal készített interjúk hossza akár többszöröse is lehetett a szakmunkástanulókkal készítetteknek.²⁵

8.1.3.5 Jellegzetes interakciós szerkezet vagy normák

A MONYEK interjúinak mint irányított társalgásnak interakciós szerkezetét erőteljesen befolyásolja az, hogy éppen melyik feladattípus van soron. Így míg a képleírásokban szinte monologikus szövegalkotást látunk a gyerekektől, kevés számú, ám hosszú fordulóval, a szabadabb feladatok interakciós szerkezete már inkább a spontán társalgások felé közelít (vö. Boronkai 2009, 2011).

A különböző feladattípusokhoz ugyanakkor eltérő nyelvhasználati műfajokat is társíthatunk, amelyekhez más-más normák kapcsolódnak. Ezeket a normákat a gyerekek korábbi, kommunikációban szerzett tapasztalataik alapján alakítják ki, amelyeknek gyökerét

²⁵ Részletesen l. buszi.nytd.hu.

képezik az egyes műfajokhoz kapcsolódó társadalmi elvárások. Ezek a normák a beszélgetés során is mindvégig formálódnak, nem tekinthetők statikus szabályrendszereknek.

A beszélők közti hierarchikus viszony (bár a vizsgálatvezető igyekezett barátságos légkört kialakítani) szintén hat a normákra. Ahogy ennek egyes részleteit a gyerekek a *Szép beszéd* modulban ki is fejtik, a felnőttekkel máshogy „kell” vagy „illik” beszélni, mint a gyerekekkel (részletesen I. a metanyelvi fejezetet).

8.1.4 Tartalmi-tematikai kötöttség

Az interjúk módszertana maga után vonja az erős tartalmi-tematikai kötöttséget. Ez alól csak azok az interjúrészletek jelentenek kivételt, ahol a gyerekek motiváltak voltak a feladatok elvégzésén kívül másról is beszélgetni. Ez az egyes feladatok közt és azok után is helyet kaphatott. Ezek témája egészen sokszínű, a költözéstől a kirándulásig, a gyerek pillanatnyi preferenciájának megfelelően.

8.1.5 Részösszefoglalás

A vizsgálatban szereplő interjú nem tekinthető önálló műfajnak. Bár számos olyan jellemző jegy van, amely az interjú egészére vonatkozik, ez főként a feladatok jellegéből és a beszélők közti hierarchikus viszonyból adódik. A szituáció, a helyszín nagyon hasonló, mindenhol előre meghatározott. Az interjú szigorú forgatókönyvhöz kötött, ahol az egyes feladatok illetve témák új beszédeseményeket jelentenek, mindig kicsit más jellemzőkkel, mint az addigiak, és a szöveg szerkesztettsége is nagyban függ a feladattípustól. Bár terjedelmi korlát nem volt, az interjúk hossza nem mutat nagy szórást, 20 és 30 perc közé esik. Az interjúknak nincsen egy egységes stílusa, annak vizsgálata a dolgozat fő célkitűzése.

8.2 A vizsgálat kvantitatív eredményeinek áttekintése

A jelen részben bemutatom a vizsgálat leíró statisztikai adatait, majd megvizsgálom a statisztikai összefüggéseket. Áttekintő ez a bemutatás olyan értelemben, hogy nem szedem feladatokra az eredményeket, bár a feladattípusok hatása a nyelvhasználatra a dolgozat egyik központi kérdésfelvetése. A feladatok hatásairól a 8.3.2 fejezetben olvashatunk. Itt a teljes

korpusz kiválasztott interjúinak eredményeit foglalom össze, főként két független változót: a nemet és a társadalmi háttérrel, illetve ezek interakcióját vizsgálom.

A kvantitatív elemzésben 8 eredményváltozót vettem fel:

- megnyilatkozások száma
- összes szóalak száma (token)
- különböző szótári alakok száma (type)
- szókincs
- morfémák száma
- fordulók száma
- MLUm
- MLTm (a változók részletes bemutatását l. a 7. fejezetben)

A statisztikai elemzéseket az SPSS program 19. verziójával végeztem.

A változók csoportok szerinti megjelenését mutatja az 5. táblázat, amelyből képet kaphatunk a korpusz vizsgált interjúinak legátfogóbb adatairól. Ez a táblázat a teljes beszélgetés eredményeit tartalmazza: nemcsak a feladatok, hanem a bemutatkozás, a feladatok közti átkötők és a szabad beszélgetés adatai is benne vannak.

5. táblázat. Az egyes adatközlői csoportok egész interjú alatt elért átlagos eredményei beszélőnként (N=55)

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	257,214	985,786	461,285	1332,428	105,357	4,819	13,541
hf (N=12)	239,417	1047,333	474,25	1494	80	5,792	22,521
lm (N=16)	204,563	740,75	346,188	985,563	93,375	4,462	11,857
lf (N=13)	277,231	1172,769	527,692	1605,769	91,385	5,153	22,697

Az összes szóalak és a különböző szótári alakok számításakor nem számoltuk a központozást, a kitöltött és kitöltetlen szüneteket valamint a kapcsolattartó fatikus elemeket (l. 7.1 rész). Az MLUm számításánál a 7.1 részben ismertetett szabályokat vettük figyelembe. Az MLTm-et a következő módon számítottuk: a forduló akkor ért véget, ha egy másik beszélő átvette a szót, kivéve, ha az új megnyilatkozás ISZ címkéjű, vagy része a fatikus listának, illetve ha csak szünetet tartalmaz.

A számok azt mutatják, hogy az egész interjúban az egyes csoportokban az adatközlők átlagosan milyen eredményeket értek el. Például egy *hm* csoportba tartozó fiú átlagosan

több, mint 250 megnyilatkozást produkált az egész interjú alatt, míg egy *lm* csoportba tartozó fiú ennél jóval kevesebbet, alig több, mint 200-at.

A szakirodalmi adatok alapján azt vártam, hogy összességében „mennyiségileg” a lányok többet beszélnek majd, mint a fiúk. A beszéd mennyiségét az összes szóalak számából ismerjük meg. A nemek, a társadalmi csoport, illetve ezen két független változó interakciójaként értelmezhető demográfiai csoport (ezalatt mindig a MONYEEK csoportot értem) hatásának vizsgálatát kétutas ANOVÁ-val végeztem. Mivel a Levene-teszt eredménye szignifikáns ($F(3;622)=7,657$, $p=0,000$), szóráshomogenitás nem áll fenn, így a kétutas ANOVA eredményei nem megbízhatóak ezen változók vizsgálatában. Ehelyett tehát két Welch-féle d-próbát végeztem, amely a t-próba robusztus változata.

Ha a gyerekeket csak nemek szerint bontjuk két csoportra, a lányok átlagosan 1112,56, a fiúk pedig 855,1 szóalakat használtak. A Welch-féle d-próbával megállapítható, hogy ez a különbség szignifikáns ($t(526,750)=-2,614$ ($p=0,009$)). Ha viszont csak társadalmi csoport szerint osztjuk fel a mintát, a magasabb csoport eredménye 1014,192, az alacsonyabb csoporté pedig 934,413. Ez az eltérés azonban nem szignifikáns ($t(618,898)=0,8998$ ($p=0,370$)).

A demográfiai csoport hatását a szórások különbözősége miatt kétutas ANOVÁ-val nem tudtam mérni, ezért a MONYEEK csoportokat egymástól független változóként értelmezve az egyutas ANOVA robusztus változatát, a Brown-Forsythe-tesztet használtam. Az eredmények szerint a demográfiai csoportnak szignifikáns hatása van az összes szóalak számára (szóráshomogenitás nem áll fenn: Levene-próba $F(3;622)=7,657$ ($p=0,000$); Brown-Forsythe-teszt $F=3,312$, $df_1=3$, $df_2=535,259$ ($p=0,020$)). A Games-Howell post hoc teszt szignifikáns eltérést mutatott ki az *lm* és *lf* csoportok között ($p=0,024$). Így tehát a fiúk és lányok beszédmennyisége az alacsonyabb társadalmi csoportban szignifikánsan különbözik egymástól, a magasabb társadalmi csoportban viszont nincs szignifikáns különbség. Azonban hangsúlyozni kell, hogy ezeket az eredményeket fenntartással kell kezelni, hiszen a MONYEEK csoportokat egymástól teljesen független csoportokként kezeltem, noha nem így van.

Önmagában a megnyilatkozások és a fordulók száma nem mutat olyan eredményt, amelyből következtetéseket vonhatnánk le, hiszen ezeket az eredményeket (különösen a fordulók számát) nagyban befolyásolta a beszédpartner nyelvhasználata is (hányszor vette át a szót, stb.), emellett nem is tudunk meg belőlük semmit a megnyilatkozások és fordulók belső szerkezetéről. A fordulók száma azonban utal arra, hogy az adott beszédmennyiséget

mennyire egybefüggően használják az adatközlők, illetve közvetve utal ez a szám arra is, hogy mennyiben volt szükség a vizsgálatvezetőre a feladatok elvégzéséhez. Azért is érdemes itt felsorolni az adatokat, hogy lássuk, miből következnek az egyes MONYEEK csoportok szignifikánsan eltérő eredményei a következő változók tekintetében.

Nagyon érdekesen alakulnak az MLUm és az MLTm eredményei. Ismét kétutas ANOVÁ-t alkalmazunk, amely ezúttal, a főnálló szóráshomogenitás miatt (Levene-teszt: $F(3;625)=0,137$, $p=0,938$) elvégezhető. A főhatásokat tekintve elmondható, hogy mind a társadalmi csoport, ($F(1,625)=8,617$, $p=0,003$), mind pedig a nem ($F(1,625)=23,989$, $p=0,000$) szignifikánsan befolyásolja az MLUm eredményeit, azonban mindkét változó hatása meglehetősen kicsi, bár a nem hatása valamivel erősebb (társadalmi csoport: $\eta^2=0,014$, nem: $\eta^2=0,037$). E két független változó interakciója azonban nem mutat szignifikáns hatást ($F(1,625)=0,693$, $p=0,406$, $\eta^2=0,001$), ami azt jelenti, hogy a nem hatása azonos volt a két társadalmi csoportban, illetve a társadalmi csoport hatása azonos volt a két nemnél.

Az MLTm esetében ismét nem áll fenn szóráshomogenitás, így a kétutas ANOVA eredménye nem megbízható. Ehelyett itt is a t-próbát használtam a társadalmi csoport és a nem hatásának vizsgálatára. A társadalmi csoportnak nincsen ($t(627)=0,386$ ($p=0,700$)), a nemnek viszont van kimutatható szignifikáns hatása az MLTm eredményekre ($t(627)=-5,599$ ($p=0,000$)).

Ha a MONYEEK csoportokat ismét négy, egymástól teljesen független változónak tekintjük, az egyutas ANOVA robusztus változatának alkalmazásával szignifikáns eltérést találunk a csoportok közt (Brown–Forsythe-teszt $F=10,038$, $df_1=3$, $df_2=380,630$ ($p=0,000$)). Szignifikánsan különbözik egymástól a *hf* és *hm* csoport (Games-Howell ($p=0,001$)), a *hf* és *lm* csoport (Games-Howell ($p=0,000$)), valamint az *lm* és *lf* csoport is (Games-Howell ($p=0,001$)).

8.3 A független változók hatásai az eredményekre

Ez a fejezet elsőként bemutatja, hogy a demográfiai adatoknak van-e hatásuk az eredményekre, majd a feladatok és az eredmények közötti összefüggéseket tárja fel részletesen.

8.3.1 Demográfiai adatok hatásai

Elsőként azt vizsgáltam meg, hogy az **életkor** és az eredmények közt van-e szignifikáns összefüggés. Ez azért is volt különösen fontos, mert a *hm* csoport jelentősen fiatalabb a többi csoportnál. Az összesített adatokkal dolgozva azt találtam, hogy gyenge korreláció áll fenn a gyermek életkora és a következő változók közt: fordulók száma ($r=0,094$, $p=0,039$), MLUm ($r=0,102$, $p=0,025$), és MLTm ($r=0,140$, $p=0,002$). Úgy tűnik, a fiatalabb beszélőknél több fordulót találunk, amelyek rövidebbek, mint az idősebb beszélőknél. A fiatalabb beszélők átlagos megnyilatkozashossza ugyancsak rövidebb, mint idősebb társaiké. Ez azt jelenti, hogy az interjú során a vizsgálatvezető aktívabb jelenlétét igényelték, a sok visszakérdés eredményezheti a fordulók és megnyilatkozások magas számát.

Mivel az eredmények feladatonként meglehetősen nagy eltéréseket mutattak már csak a feladattípusok eltérő jellegéből adódóan is, így feladatonként is elvégeztem az összehasonlítást. A továbbiakban csak azokat a feladatokat sorolom fel, amelyekben volt összefüggés a kor és a teljesítmény között – teljesítmény alatt értve itt a felvett függő változókat.

A *Béka* feladatban közepes hatása volt a kornak a fordulók számára ($r=0,468$, $p=0,005$), az MLTm-re ($r=0,424$, $p=0,005$), és az MLU-ra ($r=0,305$, $p=0,049$).

A szabadabb *Szabály* és *Szép beszéd* feladatokban a kor és az MLTm változó közt közepes erősségű kapcsolat áll fenn (Szabály: $r=0,375$, $p=0,017$, Szép beszéd: $r=0,357$, $p=0,038$).

Tehát a kor hatását mérve, az egyes feladatokat külön-külön tekintve több helyen összefüggést találok a gyerekek életkora és az eredmények, különösen a fordulók száma, az MLUm és az MLTm vonatkozásában, azonban egyik esetben sem állt fenn erős kapcsolat.

A gyermeknyelvi szakirodalmi adatok ebben az életkorban meglehetősen nagy **nemek szerinti eltérésekről** számolnak be. Ha csak nemek szerint bontjuk szét az interjúkat, a 8.2 részben bemutatott beszédmennyiséget érintő különbség mellett szignifikáns eltérést találunk csaknem az összes többi változó esetében is: különböző szótári alakok (Welch-féle d-próba: $t(530,622)=-2,991$ ($p=0,003$)), morfémák száma (Welch-féle d-próba: $t(526,926)=-$

2,902 ($p=0,004$)), MLUm (kétmintás t-próba: $t(627)=-4,790$ ($p=0,000$)), és az MLTm (Welch-féle d-próba: $t(381,627)=-5,291$ ($p=0,000$)). A fordulók kivételével minden változó esetében a lányok magasabb átlagokat értek el, mint a fiúk, az MLTm esetében a lányoknál kapott eredmény csaknem duplája a fiúknál tapasztaltaknak.

Természetesen itt is érdemes megvizsgálni, hogy a különböző feladatokban/témákban milyen a fiúk illetve lányok nyelvhasználata, elsősorban a képleírások és a szabadabb témák közti különbségekre koncentrálva. A *Zsuzsi* feladatban a gyerekek neme 6 változóra van szignifikáns hatással: különböző szótári alakok száma (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,051$ ($p=0,045$)), morféimák száma (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,170$ ($p=0,035$)), fordulók száma (Welch-féle d-próba: $t(42,466)=3,478$ ($p=0,001$)), MLUm (kétmintás t-próba: $t(53)=-3,390$ ($p=0,001$)), és MLTm (Welch-féle d-próba: $t(36,003)=-2,676$ ($p=0,011$)). A fordulók átlagos számának kivételével minden esetben a lányoknál tapasztaltam magasabb értékeket. A nyelvhasználatot egyik legjobban mutató változó, az MLTm esetében a lányok eredménye több, mint duplája a fiúkénak (lányok: 32,263 vs. fiúk: 15,089) – ez az eredmény nagyban összecseng a fentebb látott adatokkal. Azonban a fordulók száma a fiúk nyelvhasználatában ebben a feladatban csaknem duplája a lányoknál tapasztaltaknak (fiúk: 13,70 vs. lányok: 7,52). Ahogy korábban már megállapítottam, ennek hátterében az állhat, hogy a fiúk nagyon gyakran minimális közlésre szorítkoztak, a vizsgálatvezető számos visszakérdezésére volt szükség ahhoz, hogy több információt kapjunk. Ez azt eredményezi, hogy rövidebb és jóval több fordulót produkáltak.

A *Béka* feladatban ugyancsak a *Zsuzsi* feladatban tapasztalt változókra volt szignifikáns hatása a nemnek: különböző szótári alakok száma (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,794$ ($p=0,007$)), morféimák száma (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,730$ ($p=0,009$)), fordulók száma (Welch-féle d-próba: $t(52,051)=3,052$ ($p=0,004$)), MLUm (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,651$ ($p=0,011$)), és MLTm (Welch-féle d-próba: $t(26,158)=-3,500$ ($p=0,001$)). A változók megjelenési mintázata szintén az előző feladathoz nagyon hasonló. Lényeges eltérés az, hogy itt a fordulók száma közti különbség sokkal kisebb (lányok: 10,32 vs. fiúk: 15,90), míg az MLTm-nél látható különbség arányaiban nagyobb (lányok: 71,155 vs. fiúk: 29,964). Feltehetően az alapvető okok is ugyanazok, mint a fenti feladatban. Az interjú további adatainak vizsgálatával azt is megismerhetjük, hogy mennyiben hatott a felvétel előrehaladása a nyelvhasználatra, vagy mennyiben tudhatjuk be ezt a kisebb változást annak, hogy a *Béka* feladat különösen motiváló volt a legtöbb gyerek számára.

A *Cica* feladatban az eddig látottakkal megegyező arányokat találunk, viszont a feladat rövidege miatt kevesebb a szignifikáns eredmény: fordulók száma (Welch-féle d-próba: $t(41,069)=3,488$ ($p=0,001$)), MLUm (kétmintás t-próba: $t(53)=-2,093$ ($p=0,041$)), és MLTm (kétmintás t-próba: $t(53)=-3,569$ ($p=0,001$)). A fordulók száma a fiúk beszédében ismét csaknem duplája a lányokénak (fiúk: 4,00 vs. lányok: 2,04), az MLTm különbségei viszont csökkentek (fiúk: 19,293 vs. lányok: 35,249).

A *Foci* feladatban az arányok ismét olyanok, mint eddig, csupán annyi eltérést tapasztalam, hogy ebben a modulban mind a fordulók száma, mind pedig az MLTm érték közeledik a fiúk és a lányok nyelvhasználatában, viszont a feladat rövidege miatt itt nem volt szignifikáns különbség a nemek szerint.

Azokban a feladatokban/ témákban, amelyek nem kívántak meg ennyire szerkesztett szövegeket, és a spontán beszélgetéshez közelednek, nemek szerint kisebb különbségeket találunk. A jól ismert játék szabályainak (*Szabály*) elmondásakor a fordulók számában és az MLTm eredményeiben is jelentősen csökkentek a különbségek (fordulók: fiúk: 7,60 vs. lányok: 6,57, MLTm fiúk:12,311 vs. lányok: 19,412). Szignifikáns eltérés a nemek nyelvhasználatában csak az MLTm-nél tapasztalható (Welch-féle d-próba: $t(32,284)=-2,868$ ($p=0,007$)).

A *Szép beszéd* modulban azonban ismét az MLTm eltérésének különbségei tapasztalhatók, és a modul hossza is szerepet játszhatott abban, hogy itt négy változó esetében is megjelenik szignifikáns eltérés a fiúk és lányok nyelvhasználata közt: összes szóalak száma (kétmintás t-próba: $t(42)=-2,203$ ($p=0,033$)), morfémák száma (Welch-féle d-próba: $t(29,230)=-2,523$ ($p=0,015$)), MLUm (kétmintás t-próba: $t(42)=-3,858$ ($p=0,000$)), és az MLTm (kétmintás t-próba: $t(42)=-3,704$ ($p=0,001$)). Az összes szóalak számának szignifikáns különbsége azt mutatja, hogy a lányok jelentősen többet beszéltek erről a témáról, mint a fiúk. A lányok hosszabb megnyilatkozásokat, és ismét csaknem kétszer hosszabb fordulókat produkáltak, mint a fiúk (lányok: 11,163 vs. fiúk: 6,766).

Fontos megvizsgálni, hogyan alakulnak a nemek szerinti arányok azokban a témákban, amelyeket nem a vizsgálatvezető, hanem a gyerek határozott meg. A két leghosszabb átkötő vizsgálata (mindkettő a felvételek végéről) a következő képet mutatja. A 17-es átkötőben (22 fiú és 20 lány adatai) a fordulók száma meglehetősen hasonló a két nemnél (fiúk: 17,95 vs. lányok: 13,60) viszont az MLTm a lányoknál csaknem duplája a fiúkénak (fiúk: 8,941 vs. lányok: 16,365). Szignifikáns eltérés csak az MLUm és az MLTm értékek esetében jelentkezik (MLUm: kétmintás t-próba: $t(40)=-3,049$ ($p=0,004$), MLTm: kétmintás t-próba:

$t(40)=-2,903$ ($p=0,006$). A 18-as átkötőben (14 fiú és 12 lány adatai) máshogy alakulnak az arányok. A fordulók számában nagy (fiúk: 12,64 vs. lányok: 25,67), az MLTm-nél kicsi a különbség (fiúk: 10,668 vs. lányok: 13,766). Ennek megfelelően ebben az átkötőben a fordulók száma közt szignifikáns eltérés van (kétmintás t-próba: $t(24)=-2,514$ ($p=0,019$)), az MLTm-nél nincs. Az átkötők adataival tovább gazdagodott és bonyolódott a kép a gyerekek gyerek-felnőtt interjúból mutatott nyelvhasználatáról.

Ha nemek szerint nem, csak **társadalmi háttér** szerint bontjuk a gyerekeket (magasabb vs. alacsonyabb szociokulturális háttérből érkezők), alig jelentkeznek szignifikáns különbségek. Minden változó esetében a magasabb szociokulturális háttérű gyerekek eredményei voltak a magasabbak (beleértve a fordulók számát is). Az összesített adatokat tekintve csak az MLUm-re volt szignifikáns hatása a társadalmi csoportnak (kétmintás t-próba: $t(627)=2,762$ ($p=0,006$)).

A feladatok szerinti bontásban szintén nagyon kevés szignifikáns eredményt találunk. Az első, *Zsuzsi* feladatban a szótári alakok számára (kétmintás t-próba: $t(53)=2,355$ ($p=0,022$)), a morfémiák számára (kétmintás t-próba: $t(49,784)=2,930$ ($p=0,006$)) és az MLUm-re (Welch-féle d-próba: $t(53)=2,762$ ($p=0,006$)) volt szignifikáns hatása a társadalmi háttérnek a fent bemutatott módon, vagyis ezeknél a változóknál a *h* csoportok magasabb eredményeket értek el, mint az *l* csoportok.

A leghosszabb, *Béka* feladatban egyik változóra sem volt szignifikáns hatása a társadalmi háttérnek. A rövidebb képleírási feladatok közül a *Cica* feladatban nem találtam szignifikáns hatást, és a *Foci* feladatban is csak az MLUm-re volt jelentős hatása a társadalmi csoportnak (kétmintás t-próba: $t(49)=2,654$ ($p=0,011$)).

Érdekes, hogy az egészen hosszú *Szabály* és *Szép beszéd* feladatokban, és a két leghosszabb átkötőben (szabad témákban) sem találtam olyan különbségeket, amelyek a társadalmi csoport hatását mutatták volna.

Tehát összességében, különösen pedig a nemek hatásával összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy a kvantitatív eredményeket vizsgálva a társadalmi háttér önmagában alig befolyásolja a gyerekek nyelvhasználatát.

Azt, hogy a nemek illetve társadalmi csoportok befolyásolta különbségeket mennyiben árnyalja a MONYÉK csoporthoz való tartozás, már láthattuk a 8.2 részben.

Az összesített adatokat tekintve **az anya kora** csak az átlagos fordulóhosszal mutat gyenge kapcsolatot (MLTm: $r=-0,226$, $p=0,000$), vagyis, a korreláció negatív, ez a két változó ellentétes irányú változását mutatja, tehát az anyai kor növekedése gyenge

kapcsolatot mutat az MLTm érték csökkenésével. Ha feladatokat szerint bontva nézzük az összefüggéseket, szintén azt találjuk, hogy az anya kora legfeljebb az MLTm változóval mutatott kapcsolatot, mással nem. Közepesen erős mértékű negatív kapcsolatot találtam tehát az anya kora és az MLTm között a következő feladatokban: a Zsuzsi feladatban ($r=-0,425$, $p=0,005$), a Béka feladatban ($r=-0,549$, $p=0,000$), és a Cica feladatban ($r=-0,559$, $p=0,000$). Érdekes, hogy a hosszú feladatokban és a szabad témákban egyik változó értéke sem mutatott kapcsolatot az anya korával.

Mindenképp kiemelendő eredmény, hogy **az anya iskolázottsága**²⁶ sem az összesített adatokat tekintve, illetve egyik képleírási feladatban sem volt hatással a gyermek nyelvhasználatára a jelen vizsgálatban, sőt, a hosszabb szabad témák esetében sem. Egyedül a *Szabály* feladatban fedezhető fel szignifikáns hatás a következő változók esetében: megnyilatkozások száma (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=3,607$ ($p=0,007$)), összes szóalak száma (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=3,883$ ($p=0,005$)), különböző szótári alakok száma (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=4,058$ ($p=0,004$)), morfémák száma (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=3,845$ ($p=0,005$)). Érdekes, hogy egyik itt vizsgált változó esetén sem igaz, hogy a várt hatás érvényesül: nem igaz az, hogy az iskolázottabb anyák gyermekeinél magasabb értékeket tapasztaltunk. Azonban egyik fontosabbnak tekintett változó (fordulók száma, MLUm és MLTm értékek) esetében sem találtunk szignifikáns különbséget az iskolázottsági csoportok között.

Az anya iskolázottsága és a gyermek nyelvhasználata közti kapcsolat fent ismertetett hiánya adódhat statisztikai okokból: ilyen populáció 8 kategóriára való osztása azt eredményezte, hogy egyes kategóriákban túl kicsi volt az elemszám. Emiatt új felosztást alkalmaztam: az eddigi kategóriákat ezúttal két nagy csoportba soroltam: a diplomával rendelkezők és a diplomával nem rendelkezők kategóriájába.

Meglepő módon az összesített adatokat vizsgálva ezzel a csoportosítással sem találtam szignifikáns eltéréseket a két iskolázottsági kategória között, feladatok szerinti bontásban sem.

Az apa korának és a gyerek nyelvhasználatának összefüggéseit tekintve a következőket mondhatjuk: az összesített adatokat tekintve nem található kapcsolat az apa kora és a vizsgált változók közt, és a feladatok szerinti bontásban is csak a *Szabály* feladatban mutatható ki összefüggés három változó esetén: összes szóalak ($r=-0,367$, $p=0,020$), különböző szótári

²⁶ A demográfiai kérdőív a 2. mellékletben található, abban olvashatók az iskolázottsági kategóriák is.

alakok száma ($r=-0,344$, $p=0,030$), és a morfémák száma ($r=-0,343$, $p=0,030$). A kapcsolat mindhárom esetben közepesen gyenge, és mivel mindhárom esetben negatív előjelű, az apa korának növekedésével és a három változó értékének csökkenése jár együtt.

Az összesített adatokat tekintve **az apa iskolázottsága** az MLTm értékekre van szignifikáns hatással (Brown–Forsythe-teszt: $F=2,464$, $df_1=6$, $df_2=184,138$ ($p=0,026$)), oly módon, hogy a szakiskolát végzettek adatai szignifikánsan különböznek az összes többi csoportétól. Feladatok szerint bontva csak a *Szabály* feladatban az összes szóalak (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=2,409$ ($p=0,048$)), valamint a szótári alakok számára volt jelentős hatása az apa iskolázottságának (egyutas ANOVA: $F(6; 33)=2,518$ ($p=0,041$)).²⁷

Az anyák iskolázottságához hasonlóan itt is elvégeztem a kategóriák újracsoportosítását. A két új kategóriába (diplomával rendelkezik/ nem rendelkezik) sorolva az apák iskolázottságát a következő eredményeket kaptam: az összesített eredményeknél szignifikáns hatás mutatható ki az apa iskolázottsága és a fordulók száma (kétmintás t-próba: $t(455)=-1,989$ ($p=0,047$)), valamint az MLTm értékek között (Welch-féle d-próba: $t(239,564)=2,121$ ($p=0,035$)). A fordulók száma esetén a magasabb apai iskolázottság magasabb fordulóértékekkel jár együtt, míg az MLTm-nél alacsonyabb értékeket találunk.

Feladatok szerinti bontásban semmilyen szignifikáns eredményt nem találtam az apa iskolázottsága és a gyermek nyelvhasználata között a vizsgált változók esetében.

A **könyvek becsült száma** sem mutatott összefüggést a vizsgált változókkal.

8.3.2 Feladatok szerinti különbségek

Mivel a dolgozat egyik fő kérdése az volt, hogy a különböző feladatok/ témák hatással vannak-e a gyerekek nyelvhasználatára a vizsgált változók esetében gyermek-felnőtt interjúkban, ezért most az általános áttekintés után bemutatom a feladatok hatását azon változókra, amelyek segítségével talán a legjobban tudunk képet alkotni a gyerekek nyelvhasználatáról: a morfémában mért átlagos megnyilatkozashosszt (MLUm) és a morfémában mért átlagos fordulóhosszt (MLTm).

A vizsgálat 4 csoportban összesen 55 adatközlővel és sok eredményváltozóval dolgozott, ezért az 5. áttekintő táblázatot a könnyebb átláthatóság érdekében feladatonként szétválasztottam. Az áttekintésnél részletesebb adatokkal szolgál a feladatok szerinti

²⁷ Mivel nagyon sok összefüggést vizsgáltam sok adaton, meg kell említeni, hogy ezek közt az eredmények közt statisztikailag nézve is lehet véletlenül szignifikáns hatás.

bemutatás. Itt a már megismert változók értékeit mutatom be a hosszabb feladatokban. A számadatok közül a beszédmennyiséget (összes szóalak száma), a fordulók számát, az MLUm, az MLTm, illetve a szókincs nagyságát közelebbről is megvizsgálom, arra helyezve a hangsúlyt, hogy a MONYEEK csoportok hogyan befolyásolják ezeket az eredményeket. A 6. táblázatokban a sorokban található csoportok elemszámái az egyes feladatokban különbözőek lehetnek. Ennek az az oka, hogy nem minden gyerek oldott meg minden feladatot.

6a. táblázat. A csoportok átlagos eredményei a *Zsuzsi* feladatban

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	szókincs	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	31,07	113	55,14	50,288	155,71	13	5,132	21,33
hf (N=12)	27,75	108,83	53,58	50,170	156,58	7,08	5,765	28,582
lm (N=16)	27,25	75,81	37,56	51,788	101,81	14,31	3,868	9,628
lf (N=13)	29	112,69	54,38	49,701	153,77	7,92	5,289	35,659

Az interjúk első feladata, a *Zsuzsi és az állatok* szolgált bemelegítésként a rövid bemutatkozás után. A leíró adatok azt mutatják, hogy itt a *hm* csoport fiúi voltak a „legbátrabbak”, ők beszéltek a legtöbbet. Az összes szóalak száma esetében a kétutas ANOVÁ-ban a szóráshomogenitás fönnáll (Levene-teszt: $F(3;51)=2,030$, $p=0,121$), a próba a nem és a társadalmi csoport változók szignifikáns főhatását nem mutatja a beszédmennyiségnél a *Zsuzsi* feladatban, viszont a két független változó interakciója itt szignifikáns ($F(1;51)=4,874$, $p=0,032$, $\eta^2 = 0,087$), vagyis a nem hatása különböző az alacsonyabb és a magasabb szociális háttérű csoportban, illetve a fiúk és lányok csoportjában különbözőképp jelenik meg a társadalmi csoport hatása. Az *l* csoportokban jelentős az eltérés nemek szerint, míg a *h* csoportokban nagyon közeli az eredmények. A lányok közt nem jelent különbséget a társadalmi háttér, a fiúknál ezzel ellentétben igen.

Megvizsgáltam azt is, hogy a szókincs nagyságát befolyásolja-e a demográfiai csoport. Ehhez a gyermeknyelvi vizsgálatban legelterjedtebb type/token arányt használtam fel, amelyet úgy számítunk, hogy a különböző szótári alakok (type) számát elosztjuk az összes szóalak számával (token) és a hányadost megszorozzuk százzal. Az így kapott eredményeket láthatjuk a szókincs oszlopban. A szakirodalmi adatok ismeretében meglepő, hogy az egyes

csoportok eredményei alig különböznek egymástól. A kétutas ANOVA (szóráshomogenitás fönnáll: Levene-teszt: $F(3;51)=1,592$, $p=0,203$) sem a nem, sem a társadalmi csoport változó szignifikáns főhatását mutatja ebben a feladatban, valamint a két független változó interakciója sem szignifikáns.

A fiú csoportok csaknem kétszer annyi fordulót produkáltak, mint a lány csoportok. A kétutas ANOVA a szóráshomogenitás hiánya miatt ismét nem használható (Levene-teszt: $F(3;51)=3,069$, $p=0,036$). Az ANOVA robusztus változata szerint ez a kétszeres eltérés szignifikáns (Brown–Forsythe-teszt: $F=3,835$, $df_1=3$, $df_2=36,114$ ($p=0,018$)) a következő módon: (Games-Howell) $hf*lm$ ($p=0,017$), vagyis a *hf* csoport tagjai jelentősen kevesebb fordulót használtak, mint az *lm* csoport tagjai. Az, hogy a fiúk fordulóinak száma lényegesen magasabb, mint a lányok fordulóinak száma, abból adódik, hogy a lányok önállóan több információt adtak, míg a fiúknak ugyanennyi információhoz a vizsgálatvezető sokkal aktívabb jelenlétére (visszakérdezés, bátorítás) volt szükség.

Ismét érdekes, hogy az MLUm és az MLTm eredményei hogyan alakulnak, hiszen a mérőszámok közül ezek adnak a legjobb képet a beszélők nyelvhasználatáról. Az MLUm-et illetően szignifikáns a különbség a nemek, illetve a társadalmi csoportok közt is. A kétutas ANOVA fönnálló szóráshomogenitás mellett (Levene-teszt: $F(3;51)=0,397$, $p=0,756$) a nem és társadalmi csoport szignifikáns főhatását mutatja (nem: $F(1;51)=12,769$, $p=0,001$, $\eta^2=0,200$; társadalmi csoport: $F(1;51)=9,157$, $p=0,004$, $\eta^2=0,152$). A két független változó interakciója azonban nem szignifikáns ($F(1;51)=1,872$, $p=0,177$, $\eta^2=0,035$) – tehát a nem hatása egyforma a két társadalmi csoportban, illetve fordítva: a társadalmi csoport hatása a két nemnél megegyező.

Az MLTm esetében a kétutas ANOVA nem megbízható a különböző szórások miatt, így itt is az egyutas ANOVA robusztus változatát alkalmaztam, amely szerint szignifikáns az eltérés a csoportok közt (Brown–Forsythe-teszt $F=10,038$, $df_1=3$, $df_2=380,630$ ($p=0,000$)). Jelentősen különbözik egymástól a *hm* és *hf* csoport (Games-Howell ($p=0,001$)), a *hm* és *lf* csoport (Games-Howell ($p=0,008$)), a *lm* és *hf* csoport (Games-Howell ($p=0,000$)), valamint az *lm* és *lf* csoport is (Games-Howell ($p=0,001$)).

A többi feladatot vizsgálva kiderül, hogy ez a mintázat csak a kezdeti ijedtségnek tudható-e be, vagy végigvonul a teljes interjú az csoportban.

6b. táblázat. A csoportok átlagos eredményei a *Béka* feladatban

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	szókincs	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	73	331,43	111,21	34,033	456,14	17,29	6,459	30,214
hf (N=12)	67,33	320,25	108,83	34,816	475	9,75	7,117	65,45
lm (N=16)	55,13	253,06	80,94	29,746	340,38	14,69	6,17	29,746
lf (N=13)	71,69	364,38	120,85	34,238	500,46	10,85	6,924	76,421

Ahogy a beszédmenyiség is mutatja, a *Béka* feladat volt a leghosszabb, ebben beszéltek a legtöbbet a gyerekek a képleírási feladatok közül, illetve sok gyerek az egész interjú során ebben a modulban beszélt a legtöbbet. Talán azért, mert ez egy nagyon jól körülhatárolt feladat, amely pluszban még rendkívül izgalmasnak, motiválónak bizonyult a gyerekek számára. Csakúgy, mint a *Zsuzsi* feladatban, az *lm* csoportba tartozó gyerekek itt is jóval kevesebbet beszéltek, mint a többiek. A kétutas ANOVA (Levene-teszt: $F(3;51)=1,251$, $p=0,301$), a nem és a társadalmi csoport változók szignifikáns főhatását nem mutatja a beszédmenyiségnél ebben a feladatban, a két független változó interakciója viszont (az előző feladathoz hasonlóan) szignifikáns ($F(1;51)=5,657$, $p=0,021$, $\eta^2=0,100$), vagyis a nem hatása különböző az alacsonyabb és a magasabb szociális háttérű csoportban, illetve a fiúk és lányok csoportjában különbözőképp jelenik meg a társadalmi csoport hatása, hasonlóképpen, mint a *Zsuzsi* feladatban. Az *l* csoportokban jelentős az eltérés nemek szerint, míg a *h* csoportokban nagyon közeli az eredmények. A lányok közt nem jelent különbséget a társadalmi háttér, a fiúknál ezzel ellentétben igen.

A szókincs esetében a kétutas ANOVA (szóráshomogenitás fönnáll (Levene-teszt: $F(3;51)=0,454$, $p=0,715$) a nem és a társadalmi csoport változók szignifikáns főhatását nem mutatja, és a két független változó interakciója sem szignifikáns.

A fordulók számának különbségei kisebbek, mint az előző feladatban. A kétutas ANOVA (Levene-teszt: $F(3;51)=1,068$, $p=0,371$), a nem változó szignifikáns főhatását mutatja a fordulók számának esetében a *Béka* feladatban, a társadalmi csoportét viszont nem (nem: $F(1;51)=8,968$, $p=0,004$). A két független változó interakciója nem szignifikáns. Tehát a fiúk ebben a feladatban is jelentősen több fordulót használtak, mint a lányok.

Az MLUm és az MLTm eredményei sem hasonlítanak az előző feladatban látottakhoz. Mind a megnyilatkozások, mind pedig a fordulók jóval hosszabbak lettek mindegyik

csoportban. Ebből következtethetünk arra, hogy a *Zsuzsi* feladatnál tapasztalt ijedtség, és a feladatmegoldással kapcsolatos bizonytalanság enyhült. Az MLU_m eredményeit tekintve a kétutas ANOVA (Levene-teszt: $F(3;51)=0,268$, $p=0,848$), csak a nem változó szignifikáns főhatását mutatja, a társadalmi csoportét nem (nem: $F(1;51)=6,747$, $p=0,012$). A két független változó interakciója nem szignifikáns. A *Béka* feladatban tehát a lányok megnyilatkozásai jelentősen hosszabbak, mint a fiúkéi.

Az MLT_m-nél a kétutas ANOVA nem alkalmazható (Levene-teszt: $F(3;51)=8,716$, $p=0,000$), az egyutas ANOVA robusztus tesztje viszont mutat szignifikáns különbségeket a csoportok közt (Brown–Forsythe: $F=3,720$, $df_1=3$, $df_2=21,994$ ($p=0,027$); Games-Howell: $lf*hm$ $p=0,043$, $lf*lm$ $p=0,032$). Tehát az *lf* csoportba tartozó lányok mindkét csoportba tartozó fiúknál hosszabb fordulókat produkáltak a leghosszabb képleírási feladatban. A *Cica* és a *Foci* feladatok (4-4 képből álló történet) megoldása nagyon rövidnek bizonyult, így ezekben a feladatokban csak a szignifikáns eredmények bemutatására szorítkozom. A *Cica* feladatban a kétutas ANOVA az MLU_m-nél és az MLT_m-nél mutatja a nem szignifikáns főhatását (MLU_m: $F(1;51)=4,325$, $p=0,043$, MLT_m: $F(1;51)=12,319$ $p=0,001$), a társadalmi csoport hatása sehol sem jelentős.

A *Foci* feladatban az MLU_m-re a kétutas ANOVA a nem és a társadalmi csoport szignifikáns főhatását is mutatta (nem: $F(1;51)=4,847$, $p=0,033$, társadalmi csoport: $F(1;51)=8,066$, $p=0,007$), viszont a két független változó interakciója nem szignifikáns. Érdekes, hogy ebben a feladatban nem a megszokott módon alakulnak az MLU_m értékek, vagyis nem a két lány csoport vezet a két fiú csoport előtt. Itt legmagasabb értéket a *hf* csoport nyelvhasználata mutat, őket követik a *hm* csoport tagjai. Azért is érdekes ez, mert a témából kiindulva azt vártam volna, hogy ez a feladat a fiúknak motiválóbba lesz, mint a lányoknak, és emiatt hosszabb megnyilatkozásokat is használnak, de nem így történt. A kvalitatív adatokból úgy tűnik, valóban motiválóbba lehetett ez a feladat a fiúknak, azonban ez nem tükröződik az MLU_m eredményekben.

Az első feladat, amelyben már nem a képleírás áll a középpontban, hanem egy kevésbé vezetett szövegalkotás: egy jól ismert játék szabályainak elmesélése (*Szabály*). Ennek főbb számeredményei láthatóak a következő táblázatban:

6c. táblázat. A csoportok átlagos eredményei a *Szabály* feladatban

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	szókincs	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	14,93	65	36	58,216	82,14	7,14	5,744	13,295
hf (N=12)	18,50	88,20	46,70	57,413	117,40	6,90	6,608	20,251
lm (N=16)	15,75	66,75	35,75	56,854	84,44	8,00	5,505	11,449
lf (N=13)	16,23	67,92	36,92	56,458	85,77	6,31	5,704	18,766

A legnagyobb különbség az eddigi feladatokhoz képest az, hogy a fordulók jóval rövidebbek, mint a képleírási feladatokban. Ennek fő oka az, hogy míg a képleírási feladatok szinte monologikus szövegalkotást vártak el a gyerekektől, a további feladatok/ témák (*Szabály*, *Szép beszéd*, kötetlen beszélgetés) már jóval inkább hasonlítanak a spontán beszélgetésre az interakciós szerkezet tekintetében (vö. Boronkai 2009, 2011). Érdekes, hogy a viszonylag nagy különbségek ellenére a kétutas ANOVA sem a nem, sem pedig a társadalmi csoport főhatását nem mutatja egyik változó esetében sem.

6d. táblázat. A csoportok átlagos eredményei a *Szép beszéd* feladatban

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	szókincs	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	32,08	104,23	50	54,116	141,23	18,92	4,329	7,204
hf (N=12)	30,58	116,75	50,92	55,635	180,42	17,08	5,729	9,996
lm (N=16)	27,25	80,08	41,17	52,822	105,42	16,58	3,801	6,291
lf (N=13)	33,29	160,57	67,29	45,485	219,71	15,71	6,259	13,161

A *Szép beszéd* modulban, a 6c. táblázatban látott tendencia folytatódik, vagyis a fordulók átlagos hossza egyre rövidebb. A kétutas ANOVA itt is csak a nem főhatását mutatja, számos változó esetében (összes szóalak száma: $F(1;51)=4,699$, $p=0,036$, morfémák száma: $F(1;51)=7,116$, $p=0,011$, MLUm: $F(1;51)=15,238$, $p=0,000$, MLTm: $F(1;51)=16,394$, $p=0,000$). A lány csoportok az eredmények szerint a fenti változók esetén jelentősen magasabb értékeket mutattak, mint a fiúk.

6e. táblázat. Hosszabb szabad téma átlagos eredményei a MONYEEK csoportoknál

	megnyilatkozások száma	összes szóalak száma	különböző szótári alakok száma	szókincs	morfémák száma	fordulók száma	MLUm	MLTm
hm (N=14)	42,33	146,75	71,75	52,936	192,58	20,00	4,462	9,872
hf (N=12)	36,56	184,33	80,11	50,299	245,11	12,22	6,527	21,004
lm (N=16)	32,00	99,40	52,30	63,898	135,00	15,50	3,784	7,824
lf (N=13)	34,82	130,45	67,27	60,199	171,82	14,73	4,924	12,570

A 6e. táblázatban az egyik leghosszabb átkötő átlagos eredményeit ismerhetjük meg, amelyben valamilyen, a gyerek által választott témáról beszélgettünk. Ez az átkötő vagy az interjú legvégén, vagy az utolsó feladat (*Szép beszéd* modul) előtt található. Láthatjuk, hogy a megnyilatkozások és a fordulók is rövidebbek, mint a képleirési feladatokban, azonban általában hosszabbak, mint a *Szabály* és *Szép beszéd* modulokban. Ez arra enged következtetni, hogy egyrészt valóban a monologikus képleirástól egyre inkább közeledik a nyelvhasználat a spontán társalgás felé, másrészt pedig arra is, hogy a nem képleirési feladatok közül a szabad témákban voltak a legmotiváltabbak a gyerekek. Ebben az átkötőben a kétutas ANOVA az MLUm és az MLTm esetén mutatja a nem és a társadalmi csoport független változók főhatását is (nem: MLUm: $F(1;51)=11,908$, $p=0,001$, MLTm: $F(1;51)=10,511$, $p=0,002$; társadalmi csoport: MLUm: $F(1;51)=6,031$, $p=0,019$, MLTm: $F(1;51)=4,581$, $p=0,039$), a két változó szignifikáns interakciója nem tapasztalható. Tehát a szabad beszélgetésben a nemnek és a társadalmi csoportnak is jelentős hatása van a megnyilatkozások és a fordulók hosszára.

Az egyes feladatok bemutatása után tekintsük át, hogy maguknak a feladatoknak mely változókra van hatása. A feladatnak szignifikáns hatása van az összes vizsgált változóra. A feladat hosszúsága természetesen hatással volt a beszédmennyiségre és a kapcsolódó változókra, így az összes szóalak számára és a különböző szótári alakok számára, a morfémák számára, és a megnyilatkozások, illetve fordulók számára is. A megnyilatkozások, összes szóalak, szótári alakok és a morfémák száma a *Béka* feladatban messze a legmagasabb. Ahogy azonban korábban már többször megállapítottam, a feladattípus – képleirás vs. szabadabb, de irányított témakifejtés vs. szabad téma – nagyban befolyásolja azt, hogy az adott beszédmennyiség mennyire szaggatottan, hány fordulóban jelenik meg. Ennek megfelelően a *Szép beszéd* feladatban és a két leghosszabb szabad

beszélgetésben a fordulók átlagos száma magasabb, mint a *Béka* feladatban, annak ellenére, hogy a beszédmennyiség (összes szóalak száma) itt kevesebb. Ez azt mutatja, hogy a képleírásoknál tapasztalható szinte monologikus szövegalkotást a szabadabb témákban felváltja a spontán beszélgetésekhez hasonló diskurzusszerkezet.

A következőkben az MLUm és az MLTm értékeket mutatom be részletesen. A Levene-próba eredménye mindegyik változóra szignifikáns, így a szórás egyezés feltétele nem teljesül (MLUm: $F(9;474)=1,927$, $p=0,046$; MLTm: $F(9;474)=15,946$, $p=0,000$). Ebből következően az ANOVA robusztus változatát, a Brown–Forsythe-tesztet alkalmaztam: MLUm: $F=7,381$, $df_1=9$, $df_2=425,627$ ($p=0,000$), MLTm: $F=20,858$, $df_1=9$, $df_2=149,540$ ($p=0,000$).

Az MLUm értéke a Games-Howell post-hoc teszt eredményei szerint szignifikánsan különbözik a következő feladatpárokból (minden szignifikánsan eltérő párt csak egyszer jelölök):

Zsuzsi*Béka ($p=0,000$), Zsuzsi*Cica ($p=0,002$), Zsuzsi*Foci ($p=0,012$)

Béka*Szép beszéd ($p=0,000$), Béka*17-es átkötő ($p=0,000$), Béka*18-as átkötő ($p=0,000$)

Cica*Szép beszéd ($p=0,021$), Cica*17-es átkötő ($p=0,017$)

Foci*Szép beszéd ($p=0,048$), Foci*17-es átkötő ($p=0,041$)

Láthatjuk, hogy az első, *Zsuzsi* feladat jelentősen különbözik a másik három képleírási feladattól, míg azok közt nem található szignifikáns eltérés. Majd ezt a feladatot követően szignifikáns eltérés figyelhető meg a képleírási feladatok és a szabadabb témák közt. Érdekes, hogy egyrészt a *Szabály* feladat MLUm értéke nem tér el jelentősen sem a képleírásoktól sem a szabad témáktól. Másrészt pedig a két rövidebb képleírás, a *Foci* és a *Cica* esetében is megfigyelhető jelentős eltérés a szabadabb *Szép beszéd*től és egy hosszabb átkötőtől.

Az MLTm értéke a Games-Howell post-hoc teszt eredményei szerint szignifikánsan különbözik a következő feladatpárokból (minden szignifikánsan eltérő párt csak egyszer jelölök):

Zsuzsi*Béka ($p=0,020$), Zsuzsi*Szép beszéd ($p=0,002$)

Béka*Szabály ($p=0,000$), Béka*Szép beszéd ($p=0,000$), Béka*17-es átkötő ($p=0,000$), Béka*18-as átkötő ($p=0,000$)

Cica*Szabály ($p=0,004$), Cica*Szép beszéd ($p=0,000$), Cica*17-es átkötő ($p=0,000$), Cica*18-as átkötő ($p=0,000$)

Foci*Szabály (p=0,003), Foci*Szép beszéd (p=0,000), Foci*17-es átkötő (p=0,000), Foci*18-as átkötő (p=0,000)

Szabály*Szép beszéd (p=0,000)

Az átlagos fordulóhosszok közti különbség a képleírási feladatok esetében adódhat maguknak a feladatok hosszának különbségéből és a feladat típusából, hiszen mindegyik képleírás ideális esetben szinte monologikus szövegalkotást várt el a gyerektől. Ennek megfelelően a *Zsuzsi* feladatban tapasztalt MLTm érték jelentősen kevesebb, mint a *Béka* feladatban, azonban nem tér szignifikánsan a két rövidebb képleírástól – ez a tény viszont utalhat arra, hogy az MLTm-et vizsgálva is tekinthetjük a *Zsuzsi* feladatot egyfajta bemelegítésnek, ahol még sokkal több visszakérdezést tapasztalunk a gyerekek részéről, mint a következő feladatokban, és ezzel a *Zsuzsi* MLTm-je a rövidebb képleírásokéhoz közelít.

A *Béka* feladatban látható MLTm érték az MLUm-mel összhangban jelentősen eltér a *Szép beszéd* modulban és a hosszabb átkötőkben találtaktól, és ugyanez igaz a rövidebb képleírásokra is.

Érdekes, hogy itt a *Szabály* és a *Szép beszéd* feladatok MLTm-je közt is szignifikáns különbséget találunk: a *Szabály* MLTm-je csaknem duplája az utóbbiének, s ezzel inkább a képleírásokhoz hasonlít, mintsem a szabadabb témákhoz. Ez nem is meglepő, hiszen a feladat célja is az volt, hogy minél hosszabb összefüggő szöveg önálló alkotására bírjuk a gyereket.

8.3.3 A kvantitatív eredmények értelmezése

Az interjúk számítógépes feldolgozása segítségével kapott kvantitatív eredmények számos ponton megfelelnek a szakirodalomban találtaknak, még több esetben azonban azzokkal ellentétes, meglepő tendenciát mutattak. A beszédmennyiséget az összes szóalaktól számítva nemek szerint jelentős eltérést találtam, viszont a társadalmi helyzet nem volt hatással erre a változóra. A nemek szerinti különbség a beszédmennyiség területén jól ismert a szakirodalomban, így a vizsgálat ezen része ennek megfelelően alakul (vö. pl. Andersen 1992). Bár a szakirodalomban arra is találunk példát, hogy az életkor előrehaladtával nő a beszédmennyiség (Andersen 1992, Sugárné–Reök 1985), ezt a vizsgált interjúk adatai nem igazolták sem önmagukban, sem pedig MONYEK csoportok szerint, ahol a *hm* csoport átlagéletkora szignifikánsan alacsonyabb, mint a többi csoporté.

A gyerekek nyelvhasználatát legjobban leíró mutatók az MLUm és az MLTm, mivel ezekből megismerhetjük, hogy a gyerekek morfémában mérve átlagosan milyen hosszú megnyilatkozásokat, illetve fordulokat produkáltak. Mivel a méréseket morfémában végeztem, így képet kaphattunk a megnyilatkozások, illetve fordulók nyelvtani komplexitásáról is. Az MLUm a beszéd fejlettségét jól mérő mutató fiatal gyerekeknél (Brown 1973 első lépcsője: 15–30 hónap), amit számos szakirodalmi példa bizonyít (Brown 1973, Miller–Chapman 1981), idősebb gyerekeknél, bár néhány ellentétes eredményre jutó vizsgálatot is találunk (Klee–Fitzgerald 1985), számos, sok gyerekkel végzett kutatás szerint (Rice et al. 2010, Scarborough et al. 1991) szintén a nyelvi fejlődés jó mutatójának bizonyult, bár nincs olyan erős korreláció a kor és a szintaktikai összetettség közt, mint az első browni szinten. Az MLTm-et tekintik az MLU-hoz hasonlóan a nyelvtani komplexitás mérőegységének, és emellett a beszélgetésben való részvétel jó mérőeszközének is (Sokolov–Snow 1994: 34). A kvantitatív adatokban az MLUm és az MLTm utalhat a morfoszintaktikai komplexitásra, köztük az alárendelő mondatok használatára is, különösképpen azért, mivel a hanganyagok átírásakor az elsődleges szabály a megnyilatkozások elhatárolásában az volt, hogy az alárendelő tagmondatok egy megnyilatkozásnak, míg a nem hiányos mellérendelések tagmondatai külön megnyilatkozásnak számítanak.

Az összesített adatok tekintetében az MLUm értékekre szignifikáns hatása van a nemnek, valamint a társadalmi csoportnak is, és a két változó közül a nem befolyásolja kicsit erősebben az eredményeket. A két független változó interakciója azonban nem mutat szignifikáns hatást, ami azt jelenti, hogy a nem hatása azonos volt a két társadalmi csoportban, illetve a társadalmi csoport hatása azonos volt a két nemnél. A nem és a társadalmi csoport interakciója csak a *Béka* feladatban mutatkozott szignifikánsnak. Vagyis a nemnek és a társadalmi csoportnak a *Béka* feladat megoldására van statisztikailag a leginkább megbízható hatása.

A gyerekek életkora csak a *Béka* feladatban mutatott közepesen gyenge korrelációt az MLU-val (az életkor növekedése kapcsolatot mutat az MLU érték emelkedésével). A nemnek a *Zsuzsi*, a *Béka*, a *Cica*, a *Szép beszéd* feladatokban és az egyik hosszabb átkötőben volt hatása az MLU-ra (a lányoknál magasabb értékekkel, mint a fiúknál). A társadalmi háttér alig számottevő hatása az MLU változónál is csak a *Zsuzsi* és a *Foci* feladatokban figyelhető meg (a *h* csoportban magasabb értékkel, mint az *l* csoportban). Az anya és az apa kora és iskolázottsága egyáltalán nem befolyásolta az MLU értékét.

Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy mind a képleírási feladatok, mind pedig a szabadabb témák esetében befolyásolták egyes demográfiai adatok az MLUm értékek alakulását, azonban sehol sem fedezhetünk fel erős hatásokat. Az viszont látható az adatokból, hogy a képleírásokban nagyobb MLUm különbségek mutatkoztak (különösen nemek terén), mint a szabadabb témákban – vagyis úgy tűnik, az interjúk elején, illetve a gyerekek számára is feladatoknak tűnő feladatokban a lányok eredményei jobban eltérnek a fiúkétól, mint a beszélgetésekben.

Az összesített adatok tekintetében az MLTm eredményei csak a nem hatását mutatják. A nem és a társadalmi háttér szignifikáns kapcsolata sehol sem jellemző. Érdekes eredmény, hogy míg a leíró statisztikában az MLU-nál szinte végig a *hf* csoport mutatta a legmagasabb értékeket, addig az MLT esetében inkább az *lf* csoport „vezet”.

A gyerekek életkora a *Béka*, a *Szabály* és a *Szép beszéd* feladatokban mutat közepes erősségű kapcsolatot az MLT értékkel (a gyerekek életkorának növekedése az MLT érték emelkedésével jár együtt). A nemek szerinti különbségek tekintetében ismét csak a *Foci* feladatban nem fedezhető fel szignifikáns hatás az MLT változóra, a többi feladatban és témában igen. A lányok minden esetben magasabb eredményeket mutattak, mint a fiúk. A társadalmi háttérnek sehol sem volt hatása a változóra feladatok szerinti bontásban, csakúgy, mint az anya és az apa korának és iskolázottságának sem.

Érdekes megvizsgálni, hogyan alakulnak a vizsgált változók értékei a felvétel folyamán. Ebből képet kaphatunk arról, hogy egyrészt a különböző feladatoknak milyen hatása van ezekre a változókra, másrészt pedig arról, hogy a gyerekek nyelvhasználatában tapasztalunk-e változásokat, ahogyan halad előre az interjú (például hogy egyre bátrabbakká válnak, kevésbé tekintik formálisnak a beszédhelyzetet, így beszédük jobban közelít a spontán beszédhez). A különböző feladatokhoz kötődő MLUm eltérő mértékét igazolja számos kutatás, amelyek kitérnek arra is, hogy a felvételek tulajdonságai (feladattípusok, szabad beszélgetés) nagyban befolyásolják ezt a mutatót (Eisenberg et al. 2001, Rice et al. 2010).

Az MLU tekintetében szignifikáns különbségeket tapasztaltam az első, *Zsuzsi* feladat és a másik három képleírási feladat közt, így tehát kvantitatívan is bizonyítást nyert, hogy a *Zsuzsi* valóban egyfajta bemelegítésként funkcionál. A következő feladatokat vizsgálva jelentős az eltérés a képleírások (még a rövid *Cica* és *Foci* feladatoknál is) és a szabadabb témák közt, a *Szabály* feladat kivételével, amely sem a képleírásoktól, sem pedig a *Szép beszéd*től, illetve hosszabb átkötőktől nem különbözik szignifikánsan. Feltételezhető, hogy ez a feladat egyfajta átmenetet képez a képleírások és a szabadabb témák közt, ami nem

meglepő, hiszen szerkesztettségében (illetve abban, hogy mennyiben szerkesztett szöveget kíván meg a beszélőtől) is a kettő között áll.

Az adatok alapján tehát azt mondhatjuk, hogy az MLUm értékeket vizsgálva a bemelegítésként szolgáló *Zsuzsi*, és az átmeneti *Szabály* feladatokon kívül szignifikáns különbség tapasztalható a képleírások és a szabadabb témák között (az előbbiben magasabbak, az utóbbiban alacsonyabbak az értékek).

Az MLT esetében az MLU-nál láthatónál is több jelentős eltérést találtam. A *Zsuzsi* feladat a képleírásokon belül csak a *Béka* feladattól tér el jelentősen. Mivel e változóra az MLU-nál sokkal jobban hat az, hogy a gyerek mennyire beszédes, ez az eltérés a két feladat hosszán kívül (ami kevésbé jelentős) adódhat abból is, hogy a felvétel elején a gyerekek még valóban félénkebbek voltak, nagyon formálisnak tekintették a szituációt, nem mertek annyira kibontakozni a nyelvhasználat terén. A *Cica* és *Foci* pedig lehetséges, hogy túl rövidek voltak ahhoz, hogy az MLT-nél is szignifikáns eltérés szülessen (a *Zsuzsi* feladathoz képest).

A *Béka*, *Cica* és *Foci* képleírási feladatok mind szignifikánsan különböznek a szabadabb feladatoktól (*Szabály*, *Szép beszéd*) és a hosszabb átkötőktől is. Emellett a *Szabályban* tapasztalt MLT érték is jelentősen eltér a *Szép beszédben* tapasztalttól.

Összességében tehát az MLTm-et tekintve is azt mondhatjuk, hogy szignifikáns különbség tapasztalható a képleírási feladatok és a szabadabb témák között (az előbbiben magasabb, az utóbbiban alacsonyabb MLTm értékekkel). A *Szabály* és a *Szép beszéd* feladatok közti jelentős eltérés pedig arra is rávilágít, hogy az MLU-hoz hasonlóan a *Szabály* elmesélése eltér mind a képleírásoktól, mind pedig a szabadabb témának tekintett *Szép beszéd*től is.

Ugyanakkor mégis azt mondhatjuk, hogy az MLTm esetén tapasztalt eltérések a nagy feladattípusok mentén várhatóak voltak, hiszen az egyes feladatok célja, vagyis az, hogy milyen típusú szöveg megalkotását várták a gyerektől, nagyban hatottak a fordulók hosszára is. A képleírási feladatok, valamint a *Szabály* elmesélése minél hosszabb szöveg önálló alkotását várták el a gyerekektől – ebből következően hosszú fordulókat tapasztaltam –, míg a *Szép beszéd* és a szabadabb témák sokkal inkább közelítettek a spontán beszélgetéshez – vagyis a fordulók jóval rövidebbek lettek. Fontos kiemelni, hogy az első feladat, annak bemelegítő jellegénél fogva nem használható fel az összehasonlításban. Érdekes, hogy az MLUm mintázata ugyanezen struktúra mentén szerveződik, vagyis a képleírásokban és szabadabb témákban kapott eredmények jelentősen eltérnek egymástól. Az MLUm és az MLTm

értékek között közepesen erős korreláció áll fenn ($r=0,489$, $p=0,000$), viszont fontos kiemelni, hogy ez az eredmény csak a kapcsolatot mutatja, hatást nem jelez. A korreláció, a feladatokat egyenként vizsgálva, illetve a hosszabb szabad témákban, valamint az egyes MONYEK csoportokat egyenként vizsgálva is fennáll. Tehát azt mondhatjuk, hogy a feladatok típusa összefügg az MLU és MLT eredményekkel.

Több kutatás is igazolja, hogy hasonló, gyerekekkel készített felvételek esetén azokban a feladatokban vagy témákban, amelyekben örömmel vettek részt, az audio-monitorozás várhatóan erősen csökken. Egy személyes élmény megosztása, vagy egy izgalmas játék ezek közé a témák közé tartozik (Díaz-Campos 2005, Eckert 2000). Bár a legtöbb gyerek végig motivált volt a felvételek során, kétségtelen, hogy egyrészt a *Béka* képekről, másrészt pedig a szabad témákról, amelyeket ők választottak, sokkal szívesebben meséltek. Ebből kiindulva feltételezem, hogy az ezekben a feladatokban megjelenő változatok közelebb állnak a gyermek spontán beszédéhez – természetesen a jelen vizsgálat fókuszában álló változók esetében a *Béka* feladatban tapasztalt nyelvváltozat nem tekinthető a spontán beszédhez közel állónak, a feltevés inkább a gyerek által választott hosszabb témák esetén látszik igazolódni.

A szabadabb témák eredményeit vizsgálva pedig megállapíthatjuk, hogy a leghosszabb átkötőben (vagyis abban a témában, amelyet a gyerek választott és irányított) a megnyilatkozások és a fordulók is rövidebbek, mint a képleírási feladatokban, azonban általában hosszabbak, mint a *Szabály* és *Szép beszéd* modulokban. Ebből arra következtethetünk, hogy egyrészt valóban a monologikus képleírástól egyre inkább közeledik a nyelvhasználat a spontán társalgás felé, másrészt pedig arra is, hogy a nem képleírási feladatok közül a szabad témákban voltak a legmotiváltabbak a gyerekek.

Mindezeket összegezve azt mondhatjuk, a gyerekek spontán beszéde az MLU és MLT terén inkább a szabadabb témákban jelenik meg ebben a vizsgálatban, míg a gyerekek nyelvhasználatának legösszetettebb oldalát a képleírási feladatokban mutatták meg. A képleírásokban tapasztalt nyelvhasználati forma ily módon megfeleltethető Vigotszkij proximális fejlődési zónájának, amely azt a feladatmegoldási szintet jelöli, amelyet egy gyerek egy támogató felnőtt segítségével el tud érni, és jellemzően azt a szintet mutatja, ahová a fejlődésben még el fog érni (jelen esetben a nyelvhasználat terén).

A nemnek szinte minden feladatban szignifikáns hatása van az MLU és az MLT értékekre, és érdekes megállapítani azt is, hogy ezek a különbségek az interjú előrehaladtával sem csökkennek, tehát a különböző feladattípusokban is ugyanúgy megtalálhatóak.

Nagyon meglepő eredménye a kvantitatív elemzésnek, hogy az interjú feladataiban, a vizsgált változók esetében sem az anya, sem az apa iskolázottsága nem volt statisztikailag igazolható hatással a gyerekek nyelvhasználatára. Idősebb, iskolás korosztálynál a 2001 őszén kezdődött, és a 2007/2008-as tanév óta már törvénybe is iktatott országos kompetenciamérés adatai az anyák iskolázottságának hatását mutatják mind a matematikai, mind pedig a szövegértési feladatokban.²⁸ Tehát a jelen vizsgálat eredményeit az országos kompetenciamérés eredményeivel összevetve úgy tűnik, hogy míg az iskolás korosztálynál az írott nyelv és a matematikai készségek mérésénél van hatása a szülők iskolázottságának, óvodáskorban, beszélt nyelv vizsgálata esetén (a jelenkutatásban elemzett változónál) ez a különbség sem a feladatok megoldásában, sem pedig a szabad társalgásban nem jelenik meg.

Annak ellenére nem találtam az iskolázottság hatását, hogy nem is a MONYEK csoportok (vagyis a nem és a társadalmi csoport interakciója) szerint vizsgáltam, amely bizonyos mértékig önkényesen meghatározott elkülönítés, hanem az iskolázottság demográfiai felmérésekben használt objektív skáláját használtam. Szerettem volna elkerülni, hogy a minta kicsi volta, szemben viszont az iskolázottsági skála hosszúsága statisztikailag akadályozza a hatások felismerését, ezért újraosztottam az iskolázottsági kategóriákat, ezúttal diplomával rendelkezőkre, illetve nem rendelkezőkre, azonban szignifikáns eredményt így sem kaptam. Azért nem az érettségivel húztam meg a határt, mert több csoportban alig volt olyan szülő, aki nem rendelkezett érettségivel, így nem végezhettem volna ilyen csoportosítással statisztikai számításokat. Azonban így sem volt felfedezhető semmiféle hatás.

Szóhasználat terén a vizsgált interjúkat a hibás szóalakok nagy száma jellemezte, ahol a hibák nagyobb része logopédiai jellegű, mivel a gyerekek még nem tudtak minden hangot megfelelően kontrollálni, másik része pedig a szókeresésből adódik. A szókeresést itt főként a kitöltött és kitöltetlen szünetek, a hangzónyújtások jelzik, valamint gyakran előfordult az is, hogy a célszóhoz fonetikailag hasonló szót aktiváltak (Iványi 2002, 2003). Ehhez kapcsolódóan az önjavítások száma is viszonylag nagy, hiszen a gyerek szókincsének (legalább is a passzív szókincsének) általában már stabil eleme a keresett szó – amire abból lehet következtetni, hogy a felvétel más részében könnyebben előhívja ugyanazt a lexémát – csak az előhívás lassú, feltehetően a szó alacsony gyakorisága miatt.

²⁸ <https://www.kir.hu/okmfit/>

A szókincs vizsgálatához a gyermeknyelvi vizsgálatokban elterjedt TTR (Type/Token Ratio) mutatót használtam, azonban meglepő módon semmilyen bontásban sem találtam szignifikáns eredményeket. Ez ellentmond a szakirodalmi adatoknak, amelyek az életkor, a nemek és a társadalmi csoportok hatását hangsúlyozzák (l. pl. Sugárné–Reök 1985: 167–169).

A kvantitatív elemzés eredményét ismerve a vizsgált szöveg- és diskurzusszintű változók tekintetében nem beszélhetünk stílusváltozatosságról a kutatásban szereplő interjúkban, hiszen főként nemek és feladattípusok által meghatározott különbségeket találunk. Bár a fonetikai változókkal dolgozó kutatások gyakran számolnak be stíluskülönbségről a feladattípusok mentén, jelen dolgozatban egyértelmű, hogy a nagy különbségek nem a stílusnak, hanem a feladatok által megkívánt különböző válaszoknak, különböző mértékben megszerkesztett szövegeknek (monológ vs. dialógus) köszönhetőek elsősorban.

8.4 Az interakciós szerkezet vizsgálata

A BUSZI-2 14 interjújának vizsgálatában Bartha és Hámori (2010) rámutattak arra, hogy a különböző stílusokhoz köthető jelenségek nemcsak a szöveg szintjén, tehát a stílusvizsgálatokban gyakran megtalálható fonológiai, morfológiai, morfoszintaktikai vagy lexikai szinten jelennek meg, hanem a konverzáció szintjén is, például a fordulók hosszában vagy a háttércsatorna-jelzések gyakoriságában. Ennek oka, hogy a diskurzusszintű jelenségekhez kapcsolódó normák, társas elvárások alapján e nyelvi jegyek is társas jelentést hordoznak (Tannen 2005).

Jelen fejezet célja a párbeszéd interakciós szerkezetének vizsgálata, kvantitatív és kvalitatív módszerek ötvözésével. A beszélgetés interakciós szerkezetét alapvetően a szekvenciális rendezettség valamint a beszélőváltások határozzák meg (Boronkai 2011: 155), így a fejezet további részében ezeket mutatom be, majd megvizsgálom, milyen összefüggések figyelhetők meg a stílusstruktúra és a három szociokulturális tényező: a magatartás, a helyzet és az érték változója közt.

8.4.1 Szekvenciális rendezettség

A diskurzus szekvenciális rendezettségét az egy tematikus egységben megjelenő fordulók száma, a fordulók szerkezeti jellemzői, a szomszédsági párok aránya valamint a betét- és mellékszekvenciák alakítják (Boronkai 2011: 155), így a következőkben ezeket az összetevőket veszem sorra. Az egy tematikus egységhez tartozó fordulók számának és a

független változók, köztük a feladatok összefüggéseit a kvantitatív elemzésben már megismerhettük. A fordulók szerkezetének vizsgálatához azonban ennél részletesebb elemzésre van szükség. Ehhez minden MONYEK csoportból kiválasztottam azt az öt interjút, amelyben, a feladatokat összevonva, az MLTm átlaga a csoportátlaghoz a legközelebbi. Tehát mind a négy csoportból azt az 5 gyereket választottam ki, akinek az összes feladatra együtt kiszámolt MLTm-je a legközelebb állt az összes feladatra együtt kiszámolt csoportátlaghoz. Ebben az öt-öt, összesen húsz interjúban vizsgáltam a fordulók hosszát, a szomszédsági párok megjelenését, a betét- és mellékszekvenciákat, valamint a beszélőváltásokat.²⁹

Mivel a MONYEK interjúinak szerkezete meglehetősen erősen befolyásolja a szöveg és a társalgás stíluszserkezetét, érdemes részletesebben áttekinteni az adatokat. Ehhez az interjúk moduljait két csoportra osztottam: az elsőbe kerültek a képleirési feladatok, vagyis a *Zsuzsi*, a *Béka*, a *Cica* és a *Foci* modulok. A második csoportba azok a feladatok vagy témák kerültek, amelyeket nem kötöttek képek, amelyekben a gyerekek nem valamilyen módon „vezetett” narratívákat hoztak létre – olyan értelemben, hogy a képleirési feladatokban a képsorok „vezették” a gyerekek narratívaalkotását. Így tehát ide soroltam az interjúk elején megjelenő bemutatkozást, a *Cica* és *Foci* képleirési feladatokat röviden tárgyaló *Cica2* és *Foci2* modulokat, a *Szabály* és a *Szép beszéd* modulokat, valamint azokat az átkötőket, amelyekben a szabad témakifejtés beszélőnként legalább 10 fordulón keresztül történt.

8.4.1.1 Fordulók száma

Az egy tematikus egységben (feladatban) megjelenő fordulók számát megismertük a 8.3.2 részben. Az interjúk forgatókönyvéből adódóan egy tematikus egységnek egy feladatot, illetve egy témát tekintettem, így a számítógépes feldolgozás során a feladathoz, vagy az átkötőhöz (a feladatokról és átkötőkről 1. 6.1.3 rész) kapcsolódó fordulók számát automatikus módszerekkel kinyerhettük. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a fordulók számára a következő tényezők vannak hatással: a gyerek életkora (fiatalabb gyerekek több, rövidebb fordulót produkáltak), nem (főként a képleirési feladatokban igaz, hogy a lányok kevesebb fordulót használtak, mint a fiúk), valamint a feladat (a képleirési feladatokban

²⁹ Ez a húsz interjú a következő: hm_17, hm_18, hm_19, hm_20, hm_25, hf_2, hf_5, hf_6, hf_7, hf_10, lm_43, lm_45, lm_46, lm_49, lm_50, lf_28, lf_29, lf_30, lf_32, lf_36.

jóval kevesebb, de hosszabb forduló jelent meg, mint a szabadabb témákban) (részletekért, illetve a pontos statisztikai adatokért l. a 8.3.2 részt).

8.4.1.2 Fordulók szerkezeti jellemzői

A fordulók szerkezetét illetően megkülönböztetünk egységnyi, vagyis kétfordulós azaz egyfokú dialógusokat, és két- vagy többfokú dialógusokat. A jelen vizsgálatban a beszédhelyzet számos tényezője hatással van a fordulók szerkezetére. Elsőként az interjúhelyzet, amely kicsit vizsgahelyzetként hatott sok gyerek számra. A beszédpartnerek viszonya, a felnőtt–gyerek beszélgetés, bármennyire is igyekeztem oldani a gátlásokat, sokszor érezhetően hierarchikus volt, ami eredményezhette azt, hogy a gyerekek sok figyelmet fordítottak beszédükre. Emellett az interjú alapvető célja volt, hogy minél több önindított megnyilatkozást kapjunk a gyerekektől, ennek érdekében a vizsgálatvezető attitűdje mindvégig megerősítő, és ahol lehetett, kapcsolatfenntartásra szolgáló fatikus elemek segítségével biztatta a gyerekeket a beszéd (a feladatmegoldás) folytatására. A fordulók szerkezetére ugyancsak nagy hatással volt az egyes feladatok/témák jellege. A képről meséléses feladatokban a gyerekek valóban nagyon hosszú fordulókat produkáltak, mindössze a kapcsolat fenntartására és biztatásra irányuló (beszélőváltásnak azonban nem számító) vizsgálatvezetői megnyilatkozások jelentek meg közben. A jól ismert játék szabályainak elmondása már a vizsgálatvezető aktívabb verbális jelenlétét kívánta meg, a *Szép beszéd* és a szabad téma esetében pedig már a spontán társalgásokban is megjelenő mintázatokhoz hasonló eredményeket kaptam (a felnőtt spontán beszéd vizsgálatára l. például Boronkai 2011, 2013).

A spontán beszélgetések jellemző formája az egységnyi dialógus, amelyet egyfokú vagy mikrodialógusnak is neveznek, aminek elsődleges oka az, hogy a társalgásokban kérdés-válasz szomszédsági párok tekinthetők a leggyakoribbaknak (Boronkai 2011: 155–160). A szomszédsági pár két, egymással jelentésében és nyelvtanilag is szorosan összefüggő két fordulóból áll. Ilyen dialógusokat a MONYEK-ban jellemzően a bemutatkozásban (átkötő_0) találunk.

Egyfokú/ két fordulós dialógus:

Példa (8): lf_10 29–31 (bemutatkozás, átkötő_0)

*FW2: kezdjük azzal , hogy mondd el nekem , légyszíves , hogy hívnak .

*CH1: Lázár Barbara .

A képleírástól eltérő feladatokban a kettőnél több fordulóból álló dialógusok jóval gyakoribbak a vizsgált interjúkban. Kétfordulós dialógusra is van példa a bemutatkozásból, azonban inkább az interjú más részeire jellemző.

Kétfokú/ négy fordulós dialógusok:

Példa (9): hm_13 13–17 (bemutatkozás, átkötő_0)

*FW1: és akkor mondd el nekem , légyszíves , hogy hogy hívnak .

*CH1: Gazsi .

*FW1: ó , hát ennyi nem elég .

*FW1: milyen Gazsi ?

*CH1: Csósz Gazsi .

Kettőnél több fordulóból álló dialógusra is számos példa akad az interjúkban, sőt, a szabadabb témakifejtésben, a beszélgetésekben inkább ez a szerkesztési mód a jellemző.

Példa (10): hm_8 696–711 (szabad téma)

*FW1: és mi volt az a tök [/] tökös dolog ?

*CH1: töklámpás .

*FW1: mhm .

*FW1: mit csináltak vele ?

*CH1: megégettük .

*CH1: meggyúltották [: meggyújtották] .

*FW1: igazán ?

*CH1: igen .

*FW1: hogyan ?

*CH1: belül (...) kisseték [: kiszették] éh [: és] .

*FW1: mhm .

*CH1: megraolták [: megrajzolták] mindenét is +/.

*FW1: mit csináltak ?

*CH1: megrazsolta [: megrajzolta] Adri mindenét is .

*FW1: mhm .

*CH1: kiszedték a magokat .

Aszerint, hogy a két beszélő fordulói párba állíthatók-e, megkülönböztetünk zárt és nyitott dialógusokat. Általános szabály, hogy a nyitó szekvenciára a következő beszélőnek választ kell adnia. Előfordulhat, hogy a záró rész elmarad, főként, ha a szomszédsági pár két tagja közé más elemek is ékelődnek. Az előző példákban zárt dialógusok szerepeltek, amelyeknek fő jellemzője, hogy mindkét beszélőhöz ugyanannyi forduló tartozik. A nyitott dialógusokban a nyitó forduló válasz nélkül marad, és ezáltal az egyik beszélő kevesebb fordulót indít (Boronkai 2008c: 122). A dialógusok nyitott, illetve zárt volta azért fontos a jelen elemzésben, mivel ez is összefüggést mutat a stílus szociokulturális változóival.

Nyitott dialógusra jellegzetes példák vannak az interjúkban:

Példa (11): Im_4 98–114

- *FW1: jó kis mese .
- *FW1: ugye ?
- *FW1: na .
- *FW1: és most te jössz .
- *FW1: meséld el nekem , amilyen szépen csak tudod .
- *FW1: jó ?
- *FW1: a képek segítenek .
- *FW1: emlékszel melyik volt az első kép ?
- *FW1: na .
- *FW1: hát ez volt az első kép .
- *FW1: hogy kezdődött a mese ?
- *FW1: hogy kezdődnek a mesék ?
- *FW1: hol volt .
- *FW1: hol nem volt .
- *FW1: no ?
- *FW1: hogy kezdődnek a mesék , Gergő ?
- *CH1: nem tudom .

Általában akkor fordul elő nyitott dialógus, amikor a gyerek nem válaszol, és a vizsgálatvezető szinte magával beszélget, amíg időt ad a gyereknek arra, hogy összegyűjtse a gondolatait vagy a bátorságát. A fenti példában a vizsgálatvezető többször próbálta átadni a gyereknek a szót, de az nem vette át.

Az interjúk minden esetben bemutatkozással kezdődtek, erre (nagyon kevés kivétellel) az egyfokú zárt dialógusok jellemzők. A *Zsuzsi és az állatok* képleírási feladat valóban bemelegítésnek bizonyult a fordulók szerveződése alapján is, hisz itt a többi képleírási feladattal ellentétben viszonylag sok egyfokú, nagyon rövid, egy-két megnyilatkozásból álló forduló volt. A többi képleírási feladatra inkább az volt a jellemző, hogy szintén az egyfokú dialógusok voltak túlsúlyban, de sokkal hosszabb fordulók voltak, amelyek a gyermek számos megnyilatkozásából álltak. Ez azt jelenti, hogy míg a *Zsuzsi* feladatban a legtöbb interjúban a vizsgálatvezető jelenléte állandó volt, neki kellett biztosítania a feladat folytatását rákérdezővel, részletezésre irányuló kérdésekkel, addig a későbbi képleírási feladatokban a gyerekek sokkal önállóbbak lettek, egy vizsgálatvezetői kérdésre vagy kérésre sokkal hosszabb választ adtak.

Ahogy azt várni lehetett, az interjúkban a fordulók szerkezetét tekintve jelentős különbségek voltak a képleírási feladatok és a szabadabb témák között. Míg a képleírásban az első, *Zsuzsi* feladat kivételével a hosszabb fordulók, ám kisebb fokú dialógusok jellemzőek (hiszen például a *Meséld el nekem, mi történik a képen!* kérésre reagál hosszan a gyerek), addig a szabadabb témákban a fordulók rövidebbek, viszont a dialógusok

összetettebbek. A kevésbé kommunikatív gyereknél az volt az általános, hogy egyszerűbb témákat is sok fordulón keresztül fejtettek ki (l. pl. a (10) példát). Ebből következik, hogy a felnőtt spontán társalgástól eltérően itt nem az egységnyi, hanem a többfordulós dialógusok a jellemzők. Ennek az volt az oka, hogy számos visszakérdezésre: pontosításra, folytatásra, részletezésre való bátorításra volt szükség a vizsgálatvezetőtől. Ez egy jellemző különbség a felnőtt és gyermek dialógusok közt: a gyerekek egyrészt nem is beszélnek olyan hosszan összefüggően egy témáról, fordulóik pedig általában rövidebbek (vö. Boronkai 2009, 2011). A képleírások és a beszélgetések közti, fordulók szerkezetében megmutatkozó különbségek kivétel nélkül minden interjúban megjelentek.

8.4.1.3 Szomszédsági párok

„A kötetlen társalgások párszekvenciái egy nyitó és egy záró egységből (replika) épülnek fel, melyek megteremtik a kapcsolat létrehozásának, fenntartásának és lezárásának lehetőségét oly módon, hogy egyúttal állandó választási és láncolási lehetőséget is biztosítanak” (Boronkai 2008c: 29). A szekvenciák közti váltás a szomszédsági párok segítségével valósul meg. A szomszédsági párok alapvető tulajdonságait Schlegloff és Sacks (1973: 312—24) a következőképp foglalta össze:

- egymást követik
- különböző beszélőtől származnak
- meghatározott sorrendjük van
- adott nyitó részhez meghatározott záró rész tartozik

A szomszédsági párok leggyakoribb típusai a következők (bővebben l. Hutchby–Wooffitt 2006: 38–47, idézi Boronkai 2008c: 30):

- a. üdvözlés – üdvözlés
- b. kérdés – válasz
- c. ajánlat – elfogadás/elutasítás
- d. kérés – teljesítés/tiltakozás/visszautasítás
- e. parancs – engedelmeskedés/tiltakozás/visszautasítás
- f. vád – beismerés/tagadás/védekezés
- g. bók – elfogadás/visszautasítás

Jelen kutatásban szereplő interjúkban a b, c, és d párok a jellemzőek. Ahogy a fordulók szerkezetére, a szomszédsági párok típusára is hatással van az, hogy az interjúban milyen feladatban vagy milyen témánál járunk. A képleírásokban a d. típus száma kiemelkedően magas, míg a *Szabály* és *Szép beszéd* modulokban valamint a szabad témáknál a spontán beszédhez közeledve a b. típus a leggyakoribb.

Példa a b. típusú, kérdés-válasz szomszédsági párra:

Példa (12): hf_14 23–24 (átkötő_0)

*FW1: és hány éves vagy Andrea ?

*CH1: négy és fél .

Példa a c. típusú szomszédsági párra: ajánlat – elfogadás

Példa (13): hm_7

*FW1: akkor most azt fogjuk játszani , hogy igazából te leszel a mesélő .

*FW1: jó ?

*CH1: oké .

Ritkán, de olyan ajánlat – elfogadás szomszédsági pár is előfordul, amikor a gyerek teszi az ajánlatot:

Példa (14): hf_5 109–113

*CH1: Zsuzsi egy napon a &té [//] ezt igazából nem tudom .

%com: a gyermek kiejtése nehezen érthető

*CH1: de amíg tudom , addig elmesélem .

*CH1: jó ?

*FW1: jó.

Példa a d. típusú szomszédsági párra: kérés – visszautasítás:

Példa (15): hm_9 208–211

*FW1: meséld el nekem , amilyen szépen csak tudod .

*FW1: jó ?

*CH1: nem tudom ezt .

*CH1: ezt nem isz [: is] mondtuk ej [: e] .

Illetve többször előfordult még a g. típusú szomszédsági pár: bók – elfogadás/visszautasítás, bátorításként, illetve a két feladat közti átkötőként. Érdekes, hogy a bók itt sokkal kevésbé formális, mint felnőtt beszélgetésekben, a gyerekek ezt komolyan veszik és reagálnak is rá, ezt mutatják a következő példák is:

Példa (16): hm_8 175–180

*FW1: te nagyon jó mesélő vagy , Levi .

*FW1: ugye ?

*CH1: nem vagyok .

*FW1: nem vagy ?

*FW1: dehogy nem [>] .

*CH1: Adri jobb (...) nálam [<] [>] .

Példa (17): hm_1 175–179

*FW1: köszönöm szépen .

*FW1: nagyon ügyes vagy .

*FW1: nagyon ügyes mesélő vagy .

*CH1: hát igen .

A MONYEK négy csoportjából öt-öt interjút kiválasztva összesen húsz beszélgetésben vizsgáltam a szomszédági párok megjelenését is. Ezekben az interjúkban összesen 1360 darab szomszédági párt számoltam össze. Az összesített adatok szomszédágipár-típusonként való megoszlása a következő: az 1360-ból 1181 (86,838%) kérdés-válasz, 115 (8,455%) kérés-teljesítés/tiltakozás/visszautasítás, 64 darab (4,705%) pedig ajánlat-elfogadás/elutasítás szomszédági pár volt.³⁰ Már az áttekintő adatokból is látszik tehát, hogy a vizsgált társalgásokban a leggyakoribb a kérdés-válasz típus.

Ezt követően az adatokat a feladatok/témák szerint is megvizsgáltuk, külön a képleírási feladatokat és a beszélgetéseket. Az így kapott adatok már sokkal beszédesebbek, ez látható a 7. táblázatban.

7. táblázat. Szomszédági párok típusai összesítve a képleírási feladatokban (N=20)

	kérdés- válasz	ajánlat- elfogadás	kérés- teljesítés
Zsuzsi	105	23	23
Béka	79	24	28
Cica	19	6	21
Foci	27	2	22
Összeg	230	55	94

Ahogy az a 7. táblázat mutatja, a képleírási feladatokban számolt összesen 379 szomszédági párból 230 (60,686%) kérdés-válasz, 94 darab (24,802%) kérés-teljesítés és 55 darab (14,511%) az ajánlat-elfogadás típus. A *Zsuzsi* és *Béka* feladatokban az ajánlat-elfogadás típus viszonylag magas száma abból adódik, hogy a feladatokat felvezető többekévesbé állandó szöveg tartalmazott egy ajánlatot. Ennek eredményeként a két említett feladatban minden interjúban szerepel legalább egy ajánlat. A másik két feladatban az ajánlatok száma már elenyészően alacsony.

³⁰ Kvantitatívan nem vizsgáltam, hogy a kérés nyitószekvenciára milyen arányban érkezett teljesítés, tiltakozás vagy visszautasítás zárásként, hasonlóan az ajánlat esetében sem, így a továbbiakban csak a zároszekvenciák első fajtáját írom ki.

Példa (18): lf_10 53–57

*FW2: no , figyelj csak .

*FW2: most azt csináljuk, hogy én elmondok neked egy mesét egy kislányról és néhány állatról [>] .

*CH1: jó [<] .

*CH1: jó .

Példa (19): lm_10 168–174

*FW1: most pedig azt fogjuk játszani , ha neked ilyen jól megy a mesélés , hogy most te fogsz nekem elmesélni egy történetet .

*CH1: jó [>] .

*FW1: jó [<] ?

*FW1: képeket fogok neked mutatni .

*FW1: és ez a történet egy kisiúrról , egy békáról és egy kutyusról fog szólni .

Szintén a képleírási feladatok „feladat-jellegéből” adódik a kérdés-teljesítés típus viszonylag magas aránya is (24,802%), hiszen itt nem a spontán társalgásokban jellemző valódi kérdések jelentek meg, hanem a vizsgálatvezető egyszerűen megkérte a gyereket a feladat elvégzésére.

Példa (20): lf_3 304–308

*FW1: most egy sokkal , de sokkal egyszerűbb mese fog következni , amiben csak két szereplő van .

*FW1: egy kislány és egy cica .

*FW1: meséld el nekem ezt is .

*FW1: jó ?

A kérdés-válasz szomszédsági pár típus jellemzően a feladatok közben akkor jelent meg, amikor a gyerek megakadt, vagy a vizsgálatvezető segítséget adott vagy pontosítást kért.

Példa (21): lf_3 307–317

*FW1: meséld el nekem ezt is .

*FW1: jó ?

*CH1: nem tudom , hogy hol &ke .

*FW1: mit gondolsz , melyik az első kép ?

*CH1: ez .

*FW1: hát az .

*FW1: ez az első , ez a második , ez a harmadik , ez a negyedik .

*FW1: nincs több .

*CH1: csak ilyen rövid ?

*FW1: ilyen rövid .

A beszélgetésekben már egészen más képet mutat a szomszédsági párok típusainak aránya (l. 8. táblázat). Az összesen 981 szomszédsági párból 951 darab (96,941%) kérdés-

válasz, 21 darab (2,14%) kérdés-teljesítés, és a legkisebb itt is az ajánlat-elfogadás aránya: 9 darab (0,917%). Mind a képleírásban, mind pedig a beszélgetésben kapott adatok aránya nagyon hasonló a vizsgált négy csoportban (*hm, hf, lm, lf*).

8. táblázat. Szomszédsági párok típusai összesítve a beszélgetésekben (N=20)

	kérdés- válasz	ajánlat- elfogadás	kérés- teljesítés
Bemu- tatkozás	60	8	16
Cica2	58	0	0
Foci2	81	1	0
Szabály	129	0	2
Szép beszéd	323	0	1
Szabad téma	300	0	2
Összeg	951	9	21

Boronkai (2011) családi és baráti spontán beszélgetésekben vizsgálta a különböző szomszédságipár-típusok arányát. Ezeknek a társalgásoknak a jellege nagymértékben eltér jelen vizsgálat gyermek-felnőtt interjútól, így csak a MONYEK felvételek beszélgetés (vagyis szabad témák kifejtése) részével vethetők össze az eredmények. A felnőtt spontán társalgásban legjellemzőbb a kérdés-válasz pár megjelenése volt (86,85%), ezt követte az üdvözlés-üdvözlés (7,42%) – rendszerint valamilyen, társalgást felvezető kérdéssel kiegészülve –, majd a kérdés-teljesítés (2,85%), az ajánlat-elfogadás (1,71%) és legritkább a parancs-engedelmesség szomszédsági pár volt (1,14%) (2011: 158–160). Ugyan a MONYEK interjúiban nem szerepelt üdvözlés, ettől eltekintve a felnőtt–felnőtt és a gyermek–felnőtt beszélgetésben kapott eredmények nagy hasonlóságot mutatnak.

A szomszédsági párok egymásutánját betét- és mellékszekvenciák (Verschueren 1999: 78–82) szakíthatják meg, amelyek egyrészt szoros kapcsolatban állnak a stílus szociokulturális mutatójával, másrészt pedig jelentősen befolyásolják a társalgás dinamikáját. A betétszekvencia (Boronkai 2009: 96) a társalgás tematikájához nem illeszkedő beszédlépés, valamilyen szituatív körülményre reagálhat. Megtöri a beszélgetés

szekvenciális rendezettségét, és nincs fontos szerepe a kommunikációs célok megvalósításában. Ilyen példa a *Béka* feladat közben a következő:

Példa (22): hm_4 352–355

- *CH1: ő kiáltott .
- *CH1: ő meg lászuszogott [: rászuszogott] .
- *FW1: mhm .
- *CH1: ez annyira [: annyira] hosszú , hogy a hasam már elkezd megfájdulni .

Példa (23): hm_10 209–213

- *CH1: jáment [: ráment] a kifizűja [: kifizűra] .
- *CH1: fejbjedt [: felébredt] .
- *CH1: és [/] és most pedig kifűjom a nózimat mejt [: mert] +/-.
- *CH1: adsz egy zsepit ?
- *CH1: van egyébként ott is zsepi .

A mellékszekvencia „önálló szerkezetű kiegészítő rész” (Boronkai 2009: 97), amely célja lehet a megértés biztosítása, a magyarázat, vagy a félreértések tisztázása. Kapcsolódik a beszélgetés fő témájához, de annak más részletére irányítja a figyelmet. A következő példában egy kérés – tiltakozás szomszédsági párban jelenik meg a mellékszekvencia:

Példa (24): hm_11 173–182

- *FW1: akkor most te meséled el nekem .
- *FW1: jó ?
- *CH1: egyedül ?
- *FW1: &d [/] igen .
- *FW1: de így hagyjuk a képeket .
- *FW1: és a képek segítenek .
- *FW1: oké ?
- *CH1: inkább nem [>] .
- *FW1: ilyen sok kép segít [<] .
- *CH1: inkább nem .

A gyerekek és a vizsgálatvezető is indított betét- és mellékszekvenciákat. A betétszekvenciákat tekintve leggyakoribbak a vizsgálatvezető által indítottak voltak, amelyek jobbára technikai jellegűek. Vagy a diktafonnal kapcsolatosak, vagy épp a gyerek orrát kellett kifűjni. A gyerek által indított betétszekvenciák általában a feladatsituációból teljesen kilépve például a helyszín részletei felől érdeklődtek. A mellékszekvenciák főként a megértés, a feladat megoldásának/folytatásának képessége körül forogtak. Körül-belül azonos arányban kezdeményezett mellékszekvenciákat a vizsgálatvezető és a gyerek, és bár a beszélgetésben is előfordult, leginkább a képleírási feladatokra volt jellemző. A vizsgálatvezető jellemzően részletezésre kérte, bátorította a gyereket, a gyerek pedig a feladattal vagy új témával kapcsolatos bizonytalanságát fejezte ki.

8.4.2 Beszélőváltások

A társalgás dinamikájának egyik fő mozgatója az, ahogy a beszélgetés résztvevői egymás után magukhoz ragadják a szót, vagyis a beszélőváltások vagy fordulóváltások. Ez a spontán társalgásokban sosem forgatókönyvszerűen, hanem a helyzetből adódóan történik meg (Have 2005: 111–113). A váltásra alkalmas helyeket olyan beszélői jelek mutatják, amelyek jelzik a beszédpartnernek, hogy átveheti a szót. Ilyen jelzés például egy téma lezárása, az intonáció, a kitöltött vagy kitöltetlen szünet, illetve olyan nonverbális elemek, mint például a szemkontaktus vagy a testtartás.

A képelírási feladatokban a vizsgált interjúkban jellemzően a kérdés illetve kérés jelezte a beszélőváltást (különösen a vizsgálatvezető oldaláról), ám itt mindenképpen forgatókönyvszerű váltásról beszélhetünk, mint a következő példában is látható. A beszélgetésekben sokkal inkább a spontán társalgásban megfigyelhető jelek voltak a dominánsak.

Példa (25): hf_2 298–303

- *FW1: ezek a képek pedig egy kislányról és egy cicáról szólnak .
- *FW1: meséld el nekem ezt is .
- *FW1: jó ?
- *FW1: itt kezdődik a történet .
- *FW1: ez az egyes kép , a kettes , a hármas és a négyes .
- *CH1: a cica vagy [/] a kislánynak volt egyszer egy cicája , aki aludt .

A beszélőváltás történhet külső kiválasztással, amikor az egyik beszélő jelöli ki azt, akinek átadja a szót, vagy két résztvevős beszélgetésekben valamilyen nyelvi vagy nem nyelvi elemmel jelzi, hogy átadja a szót a beszédpartnernek.

Példa (26): lm_14 566–570

- *FW2: mit mondhatott ez a rendőr bácsi itt szerinted ?
- *FW2: látod ?
- *FW2: ő beszél .
- *FW2: mit mondhatott ?
- *CH1: hogy &á álljon meg .

Illetve történhet a beszélőváltás önkiválasztással is, amikor egy beszélő magához ragadja a szót, ám ez a vizsgált interjúkban viszonylag ritka, csak a különösen kommunikatív és együttműködő gyerekeknél volt rá példa, esetleg a stílus szociokulturális változói mentén való elmozdulásra utal.

Példa (27): hf_3 14–16 (átkötő_0)

- *FW1: arra szeretnék megkérni, hogy [>] +/.
- *CH1: a pónik , a pónikról fogok beszélni .
- *CH1: eldöntöttem [>] .

Az önkiválasztás stratégiaszerűen jelent meg az egyes interjúkban. Kevés olyan felvétel volt, amelyre az önkiválasztással történő beszélőváltás jellemző volt, viszont ha megjelent, akkor egy interjúban belül nagyon sokszor. Erre jó példa a következő rész, amely egy interjú elején lévő bemutatkozás részlete:

Példa (28): hf_2 24–33, 40–48

- *FW1: várj csak .
- *FW1: rendezem itt soraimat .
- *FW1: egy , kettő , meglesz minden .
- *CH1: ilyen az ebédlőszék is nálunk .
- *FW1: ezt nem is tudtam .
- *CH1: szoktunk menni Dóri-táncre .
- *CH1: néptánc .
- *FW1: Dóri-táncre ?
- *CH1: néptánc .
- *FW1: mhm .
- ...
- *FW1: kezdjük azzal , hogy elmondod nekem , hogy hogy hívnak .
- *FW1: jó ?
- *CH1: Kis-Kovács Dóra .
- *FW1: hűha .
- *CH1: Kis-Kovács Dóra .
- *FW1: szép neved van .
- *CH1: a nagypapám az Kovács volt igazából .
- *CH1: csak a Kist is odarendezte magához .
- *FW1: igen ?

A hf_2 interjú beszélgetéseiben végig jellemző ez a fajta beszélőváltás. A vizsgált interjúkban több olyan lány adatközlő volt, akire jellemző volt ez a fajta stratégia, mint fiú (l. határozott és kezdeményező stratégia a 8.6 részben). A lányoknál mind a *h* mind pedig az *l* csoportból akadtak ilyenek, a fiúknál viszont csak a *h* csoportból.

A szakirodalom kiemeli a beszédjog megszerzésére vagy megtartására irányuló erőfeszítések fontosságát is (Boronkai 2008c: 116–117). Boronkai (2009: 88) a beszédjog megszerzésére irányuló eszközként említi a közös mondatalkotást. Az interjúkban ez viszonylag gyakori, azonban mindig sajátos funkcióban jelent meg: a vizsgálatvezető így bátorította a gyereket a feladat elkezdésére, így inkább beszédjog átadásra mintsem megszerzésére szolgál.

Példa (29): hm_8 88–101

- *FW1: és most te jössz .
- *FW1: te meséled el nekem .
- *FW1: jó ?
- *FW1: kezdjük el együtt .
- *FW1: jó ?
- *FW1: oké ?
- *FW1: hogy is kezdődnek a mesék ?
- *FW1: hol volt .
- *FW1: hol nem volt [>] .
- *CH1: hol nem volt [<] .
- *FW1: volt egyszer egy kislány [>] .
- *CH1: egyszer egy [<] +/.
- *FW1: úgy hívták [>] +/.
- *CH1: úgy hívták , hogy Zsuzsi [<] .

Ettől eltekintve az átfedő beszéd a MONYEEK interjúiban viszonylag ritka, csakúgy, mint a szó erőszakos megragadása. A beszédjog megtartására alkalmazott stratégiák is meglehetősen ritkán jelentek meg a felvételekben – ez lehet akár életkori sajátosság, vagy adódhat az interjúhelyzetből is. Ilyen stratégia lehet például a többszörös bővítés mellérendelések segítségével (ez volt az interjúkban a legjellemzőbb), a szomszédsági párok vagy a szemkontaktus kerülése (Boronkai 2009: 90).

8.5 A stílusstruktúra és a szociokulturális változók összefüggései

A jelen dolgozat elméleti keretében is fontos szerepet betöltő kognitív nyelvészet kiemeli a nyelv folyamatjellegét és a kontextus szerepét. Hangsúlyozza, hogy az egyes nyelvi elemek a szövegegészben nyerik el jelentésüket. A stílus esetében fontos a szöveg, valamint a diskurzus stílusstruktúrájának vizsgálata is, mindvégig szem előtt tartva a társalgás kontextusát. Kiindulásként feltételezem, hogy az egyes interjúk stílusszerkezete heterogén (l. Tolcsvai Nagy 1996, 2001b és empirikus bizonyítására az itt vizsgálthoz hasonló beszélgetésekben Bartha–Hámori 2010), vagyis „több stílus keveredik bennük” (Tolcsvai Nagy 2001b: 302).

A stílus belső szerkezetét Tolcsvai Nagy (1996, 2004, 2005) a szociokulturális változók, a nyelvi tartományok stíluslehetőségei, valamint a stílus szerkezeti lehetőségei mentén jellemzi (l. 5. fejezet). A stílus heterogenitását a jelen vizsgálat jellegéből adódóan az eltérő feladatokból és eltérő szociokulturális tényezők megjelenéséből adódnak feltételezem. Tehát ha a magatartás mentén elmozdulás tapasztalható a bizalmastól a közömbösön át a választékos tartomány felé, vagy a helyzet mentén a formálistól az informális felé, és

ugyanabban az interjúban például a közömbös tartomány is megjelenik, az a stílus heterogenitását eredményezi. Az interjúk jellegéből adódóan a szociokulturális rétegzettségénél az alábbi változók jelenhetnek meg:

- magatartás mentén nem jelenik meg a durva magatartás, elsősorban a résztvevők a korkülönbség, a helyzetből adódó viszony (amely olykor hierarchikus) miatt, a többi (bizalmas, közömbös, választékos) altartomány azonban megjelenik
- a helyzet változó mentén mindhárom altartomány megjelenhet (informális, közömbös, formális), jellemzően egy interjún belül is van átmenet a formálistól a közömbös felé, majd a gyerek habitusától, a beszédpartnernek viszonyától függően akár az informálisig
- az érték változó mentén az értékmegvonó altartomány nem jellemző, a közömbös valamint az értéktelítő igen – értéktelítő magatartásként értelmezve azt, amikor az adatközlő annyira „meg akar felelni” a feladatnak vagy a beszédpartnernek, hogy ez érzékelhető lexikai és (morfo)szintaktikai választásaiban
- az idő mentén lényegében csak a közömbös altartomány jelenik meg
- a nyelvváltozatok mentén a beszélt köznyelv jellemző

Ebből kiindulva az interjúk interakciós szerkezetének jellemzőit a magatartás, a helyzet valamint az érték változók mentén vizsgálom.

Mind a szövegszintű, mind pedig a diskurzusszintű megformálásra, bár különböző mértékben, hatással voltak e három szociokulturális változóhoz kapcsolható beszélői stratégiák, vagyis az, hogy ezen változók mentén mely altartományokhoz köthetők a nyelvi választások. A szociokulturális változók különböző altartományainak megjelenését, illetve dominanciáját az befolyásolja, hogy a beszélők, jelen esetben a 4;6–5;6 éves budapesti óvodás gyerekek, eddig összegyűjtött tapasztalataik alapján az adott beszédhelyzetet milyen „műfaji” kategóriába sorolják, s az ahhoz kapcsolódó normáknak megfelelően milyen nyelvi elemeket társítanak hozzá.

A magatartás, a helyzet és az érték változója mentén természetesen jellemző együttállások alakulnak ki, így a változók olykor nehezen elkülöníthetők (Tolcsvai Nagy 2004: 157). Mindhárom változó esetében elsősorban a közömbös altartomány a jellemző. A hipotézisekben megfogalmazottak szerint ez lehet egy kiindulópont, ahonnan elmozdulás történhet az interjú folyamán (vö. Bartha–Hámori 2010), illetve az is előfordul, hogy az interjúban mindvégig a nem közömbös altartományok dominálnak. Ebben a fejezetben a

stílus szociokulturális meghatározottságára koncentrálni először bemutatom az interakciós szerkezetben jelentkező választásokat, majd a szövegszinten megjelenő jellemző mintázatokat. Végül pedig megvizsgálom, hogy vannak-e a nyelvi megformáltság tekintetében jellegzetes stratégiák a gyermek–felnőtt beszélgetésekben. Ahol csak lehet, igyekszem eredményeimet felnőttek közti társalgások hasonló kutatásainak eredményeivel összevetni.

8.5.1 A szociokulturális tényezők hatása a diskurzusszerkezetre

A fordulók száma, hossza és szerkezeti jellemzői elsősorban attól függenek, hogy az interjúban belül a képleírási feladatokat vagy beszélgetéseket vizsgáljuk-e. A képleírásban a feladat jellegéből adódóan kivétel nélkül minden interjúban hosszabbak voltak a gyerekek fordulói, a dialógusok szerkezete pedig egyszerűbb, míg a beszélgetésekben a fordulók hossza a képleíráshoz képest sokkal rövidebb, és többfokú dialógusok a dominánsabbak. Ebben nem volt különbség az interjúk közt akkor sem, ha más jegyekben (pl. a beszélőváltásokban) jelentős volt az eltérés. E fő jellemző különbségek erőteljes dominanciája mellett is voltak különbségek az egyes gyerekek nyelvhasználatában például a képleírást tekintve is.

A feladat, az instrukciók, a feladat levezetése minden esetben szinte azonos, a feladat minden esetben hosszabb, önálló, szinte monologikus szövegalkotást vár a gyermektől. Két szélsőséges példa segítségével látható, hogy míg voltak olyan esetek, ahol a vizsgálatvezetőnek szinte mondatonként kellett biztatnia, kérdésekkel segítenie a gyereket ((30) példa), volt olyan eset is, ahol a gyerek egyszerűen az első kérésre végig egyedül megoldotta a feladatot ((31) példa). Monológját a vizsgálatvezető mindössze fatikus hümmögéssel kíséri. Ez a nagy ellentét különösen az első, *Zsuzsi* feladatnál volt jellemző, a következő feladatra már mindenki megbarátkozott a beszédhelyzettel, egy kicsit „belejött” abba, hogy mit is vár tőle a vizsgálatvezető, és lehet, hogy a *Béka* feladat motiválabb is volt számukra, mint a *Zsuzsi*.

Példa (30): Im_17 103–119

*CH1: volt egy [<] .
*FW1: hm ?
*FW1: na ki ?
*CH1: Zuzi [: Zsuzsi] .
*FW1: igen .
*FW1: és ?
*CH1: medve ész [: és] majom ész [: és] oloszlán [: oroszlán] .
*FW1: igen .
*FW1: és ?
*FW1: ez mi ?
*CH1: kijöttek a tévéből .
*FW1: aha .
*FW1: ügyes vagy .
*CH1: ész [: és] +/.
*FW1: és ?
*CH1: mmm@fp mmm@fp beszélt az oloszlán [: oroszlán] [>] .

Példa (31): If_1 100–108

*CH1: volt egy majom , egy oroszlán (...) és egy tigris .
*FW1: mhm .
*FW1: igen .
*CH1: ők a tévéből jöttek .
*FW1: mhm .
*CH1: Zsuzsi kiáltani akart volna , de &el [/] de elment a hangja .
*CH1: az állatok az oroszlán megszóralt [: megszólalt].
*CH1: +" játszani szeretnék veletek [/] veled .
*FW1: mhm .

A vizsgált interjúk közt volt néhány olyan, ahol a beszélgetés azon részeiben, ahol teljesen a gyerek határozta meg a témát, a gyerek fordulói hosszabbak voltak, mert egy témáról hosszabban beszélt összefüggően, kevésbé igényelte a vizsgálatvezető „jelenlétét” (visszakérdezés stb.) (vö. (10) példa), ezt láthatjuk a következő részletben:

Példa (32): hf_2 684–697

*CH1: apukám &an van egy fiú cicájuk nagypapámnak .
*FW1: mhm .
*CH1: van az egyiknek , aki Budapesten lakik .
*CH1: őt úgy hívják , hogy Margit , Margit .
*FW1: a cicát ?
*CH1: nem .
*CH1: Anna .
*CH1: ő egyedül lakik a meghalt annak a (...) &fér [/] annak a nagymamámnak a férje .
*CH1: mert olyan betegség volt , amitől meghalt .
*CH1: nem tudták meggyógyít .
*CH1: és cigizett az is .
*FW1: mhm .
*CH1: és a másiknak , akit úgy &hí [/] akik Szálkán laknak .

Itt, különösen a fent említett (10) példával összevetve, jól látható, hogy a gyerek indítja el az új témát, és „segítség nélkül” kifejti annak számos részletét. Ez azért igazán szembetűnő, mert ennél lényegesen egyszerűbb, kevesebb részletet tartalmazó történetek elméselésekor is lényegében a vizsgálatvezető biztosította a kommunikáció folytonosságát az interjúk egy részében. Itt azokra az esetekre gondolok, amikor a képleírásokban a gyerek megállt, mert nem tudta folytatni a feladatot, vagy a beszélgetésben csak igen/nemmel válaszolt. Ilyenkor a vizsgálatvezető biztatása, segítsége nélkül a gyerek megállt volna a feladatmegoldásban. A vizsgálatvezető a gyerek minden válaszát elfogadta, nem volt „oda nem illő” válasz még akkor sem, ha a gyerek nem teljesen a kérdésre válaszolt – mint ahogy ez sokszor elő is fordult a metanyelvet vizsgáló modulban.

A képleírási feladatok és a beszélgetések között tapasztalt kvantitatív és kvalitatív különbségek értelmezésekor elsőként megjegyezhetjük, hogy a jelen kutatáshoz hasonló, több feladatból álló vizsgálatokban a feladatokból „adódó” különbségeket a stílushoz kötik (l. pl. Díaz-Campos 2005, Fischer 1958, Mátyus 2012, Roberts 1997, Váradi 1995/1996), ahol a stílus a labovi modellt követve a formalitás tengelyén ábrázolódik. Ezekben a kutatásokban csaknem kizárólag fonológiai (illetve fonomorfológiai) változók megjelenését vizsgálták, amelyek esetében valóban elképzelhető, hogy önmagában a beszédhelyzet formalitása eredményezi a különböző változatok realizációját. Ezzel szemben azonban a diskurzusszerkezet esetében nehezen elképzelhető, hogy a formalitás, a beszédre fordított figyelem mértéke (vagy pusztán az) okozta a képleírási feladatok és a szabadabb beszélgetések közt például a fordulók hosszának és szerkezetének nagy különbségeit, hiszen akkor azt kellene feltételeznünk, hogy a képleírás sokkal formálisabb beszédhelyzet, ez okozza a hosszú fordulókat, ezzel szemben a beszélgetés kevésbé formális, ezért rövidebbek a fordulók. Ám ha így is lenne, mit kezdenénk azzal, hogy a képleírásokban a fordulók szerkezete egészen egyszerű, a kevés fordulóból álló dialógusok dominálnak, míg a beszélgetésben sokkal inkább az összetettebb dialógusok jellemzők. Úgy tűnik, ebben a formalitásnál sokkal nagyobb szerepe van magának a feladattípusnak, nevezetesen annak, hogy az adott feladat milyen szöveg- és diskurzusszerkesztést kíván meg a beszélőtől.

Az, hogy a diskurzusszerkezet közti különbségeket elsősorban nem a formalitás eltérő mértéke okozza (hanem a feladat által elvárt különböző szövegalkotás: szinte monologikus a képleírásoknál, rövidebb és több fordulóból álló a szabadabb témáknál), ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a képleírás és a beszélgetés ne különbözne egymástól formalitásában, hiszen nyilvánvalóan különbözik. Azokban az interjúkban, amelyekben a felvétel kezdetekor a

gyerek a személyközi kapcsolatot inkább a formális altartományhoz látja kapcsolódni, tehát a helyzetet formálisnak tételezi addigi tapasztalatai alapján, a diskurzus szintjén is látható az átmenet az interjú elején található képleírási feladatok, és az utána következő beszélgetés között. Bár egyértelműen átmenetről van szó, tehát a gyerekek nyelvhasználata egyre inkább a közömbös altartományt közelíti, vagy akár az informális altartomány nyomai is megjelennek a gyerek nyelvhasználatának több szintjén, mégis viszonylag szembetűnő a váltás a képleírás és a beszélgetés közt, tehát a két feladattípus közt nagyobb a váltás, mint az egyes képleírási feladatok között. A diskurzus szintjén ilyen különbség például a fordulók hossza és a vizsgálatvezető szerepe, fordulóinak funkciója: segítő vs. pusztán fatikus.

Mindez azt mutatja, hogyha nem csak a szociolingvisztikai stílus kutatásban leginkább elterjedt fonológiai szintet vizsgáljuk, akkor sokkal összetettebb mintázatokat találunk a tekintetben, hogy mi minden befolyásolhatja a különböző nyelvi szintekhez tartozó jegyek megjelenését/elmaradását.

Szomszédsági párok esetében a közömbös tartomány dominanciáját mutatja az, hogy a leggyakoribbak a legkevésbé szaliens szomszédsági párok, vagyis a kérdés-válasz voltak. Ugyanilyen eredményeket talál felnőttek spontán beszélgetéseiben Boronkai (2011: 159) is. A gyerekek beszédében a betét- és mellékszekvenciák magas száma a felnőtt adatokkal ellentétben kevésbé közelíti a diskurzus stílusát a bizalmas magatartás és az informális helyzet altartományok felé (vö. Boronkai 2011: 160). Sokkal inkább a feladatok gyerekek életkorához viszonyított nehézségének/ismertségének, valamint a beszélők közti korkülönbségnek illetve viszonyának (felnőtt mint a tudás birtokosa, gyerek mint kérdező) következményei (felnőtt adatokra és azoknak a stílus szociokulturális változóival való összefüggésére l. Boronkai 2008c, 2011, 2013).

A beszélőváltások közt már jóval nagyobb varianciát találunk, amelyet összefüggésbe hozhatunk a stílus szociokulturális változóival. A vizsgált interjúk többségében az a jellemző, hogy a gyerek akkor veszi át a szót, amikor a vizsgálatvezető azt valamilyen módon jelzi, önkiválasztás viszonylag ritkán fordul elő.

Ezzel szemben vannak olyan interjúk is, amelyekben végig jellemző az önkiválasztásos beszélőváltás. Ezen beszélgetések esetén biztosan elmondható, hogy a magatartás változója mentén nem a közömbös altartomány jelenik meg. Hogy nem a közömbös altartomány a jellemző, a kognitív stilisztika keretein belül azt jelenti, hogy vannak olyan nyelvi elemek, amelyek kiemelkednek a „háttérből” és azoktól való eltérésük miatt jelöltté válnak (Tolcsvai

Nagy 2005). Az önkiválasztást gyakran alkalmazó interjúkban ez a háttérből kiemelkedő elem tehát a diskurzus szintjén jelenik meg.

A magatartás/ attitűd változójánál maradva a közömbös tartománytól eltérő interjúkban a bizalmas, vagy laza (az utóbbi terminusra l. Tátrai 2012: 61) tartomány jelenik meg, amelyet tovább finomít az, hogy a helyzet és érték változók mentén mi lesz a domináns. A laza tartományban a társalgások spontaneitása, a tervezettség kisebb mértéke kerül előtérbe, szemben azzal, hogy a választékos tartományban (elsősorban szépirodalmi, tudományos, hivatalos szövegekben) a nagyobb tudatossággal való megtervezés a mérvadó. Ebbe belefér az is, hogy vannak olyan beszélők, akiknél a laza stílushoz tudatos döntések társulnak, míg másoknál fordítva: kis odafigyeléssel is tudnak választékos szövegeket alkotni (Tátrai 2012: 61). A helyzet mentén ezekben az interjúkban inkább az informális altartomány jellemző, míg az érték mentén marad a közömbös stílus, ezekben a beszélgetésekben ugyanis gyakran megjelennek olyan nyelvi elemek, amelyek a felnőtt spontán társalgásokra is jellemzően (l. Boronkai 2011: 163, Boronkai 2013) a beszélgetőpartnerek kötetlenebb, lazább viszonyára utalnak. Ilyen például a fent említett önkiválasztás, amely a domináns jegy ezekben az interjúkban, valamint a beszédjoghöz való ragaszkodás.

Akad olyan interjú is, amelyben az önkiválasztásos beszélőváltások inkább a magatartás választékos altartománya mentén jelentek meg, amelyhez a helyzet mentén a formális, az érték mentén pedig az értéktelítő altartományok kapcsolódtak, azonban ezek inkább a szöveg szintjén jelentek meg, nem diskurzusszinten (l. a (35)–(39) példákat).

8.5.2 A szociokulturális tényezők hatása szövegszinten

A szociokulturális változókat a szekvenciális rendezettség túl érdemes a többi, szövegszintű változóval, például a lexikai választással és a szintaktikai szerkesztettséggel összefüggésben is vizsgálnunk. A szókinés kvantitatív vizsgálata nem mutatott szignifikáns eltéréseket az anyagban, de a kvalitatív vizsgálat során néhány helyen megmutatkoznak a szociokulturális változókhöz köthető különbségek.

A korpusz néhány interjújában e változót tekintve is egyértelmű elmozdulás történik a közömbös tartománytól. A választékos magatartás felé mutat a határozói igenevek gyakori használata, amelyek általában a mondat bővítésére szolgálnak, a szó megtartására irányuló stratégia hatékony eszközeként (l. (33) példa). Szintén ide tartozik a gyermek által valószínűleg választékosabbnak tartott szavak használata, amelyek gyakran rossz alakban

szerepelnek, és hosszabb szókeresés előzi meg őket (ezt kitöltött vagy kitöltetlen szünet jelzi, l. Németh T. 1996).

Példa (33): lf_1 261

*CH1: a kutya meg rajta csüngött a kisiún (...) szomorogva [: szomorkodva] .

Ezekkel ellentétben, a laza attitűd irányába mutató elmozdulásként jellemezhető az a stratégia, amikor a negatív töltetű szó helyett újat keres a gyerek, hogy védje, illetve építse a saját arculatát. Ez még önmagában nem vinné a laza altartomány felé a magatartás változóját, de a (34) példában a gyerek igyekszik egyrészt a negatív töltetű(nek ítélt) szót viccesként, magát pedig játékos, viccelődő gyerekként feltüntetni. Teszi ezt annak ellenére, hogy a beszédpartner sem verbálisan, sem non-verbálisan nem jelezte, hogy negatívnak ítélné meg az adott nyelvi elemet.

Példa (34): lm_6 661–665

*CH1: hát ööö@fp ha [!] kitalálunk valami butaságot , akkor igen .

*FW1: mi az , hogy butaságot ?

*CH1: hát azt , hogy viccelődős szó .

*FW1: mhm .

*CH1: vagy ööö@fp nevetgélős szó .

Érdekes, hogy ezek a szókinccset érintő stratégiák csak az *l* csoportokban jelennek meg. A *h* csoportokban a szókinccset érintő választásokban nem volt felfedezhető a stílus szociokulturális tényezőinek hatása.

A morfoszintaktikai szerkesztettségben elsősorban a megnyilatkozások bővítése ((35), (36), (37), (39) példa) jellemző (különösen úgy, hogy a bővítmény szünet után következik), illetve bővítés a mondatok újrafogalmazásával ((38) példa). Ezek a morfoszintaktikai jellegzetességek csak az *lf* csoport interjúiban tűnnek föl. Emellett megjelenhet a kötőszavak sajátos használata (mint az *így* a (35) példában), illetve a túlzott artikuláció.

Példa (35): lf_1 115–124

*CH1: így (...) bújócskázni kezdtek .

*CH1: mindenki elbújt .

*CH1: de (...) a Zsuzsi elaludt .

*CH1: az anyukája felkeltette .

*CH1: így (...) mmm@fp nem látta sehol az állatokat , (...) se a társasjátékot .

*FW1: mhm .

*CH1: így (...) látta , hogy megy a tévé .

*FW1: mhm .

*CH1: és nézni kezdte .

Példa (36): lf_1 202–203

*CH1: s a (...) fát közbe [: közben] fogta .

*CH1: és állt a lábán (...) hátranézve .

Példa (37): lf_1 397–398

*FW1: mit csináltak a fiúk ?

*CH1: integetni kezdtek (...) egy fiúnak vagy egy néninek .

Példa (38): lf_1 216–219

*CH1: és a kisleány meglátott egy madarat , aki mérges volt .

*FW1: mhm .

*FW1: nagyon ügyes vagy .

*CH1: és meglátta a madarat , hogy fönt repked .

Példa (39): lf_2 169–174

*CH1: és utána felkelt a kisleány , a kutya .

*CH1: és kiszökött a béka .

*FW1: mhm .

*CH1: és egy kígyót talált , csizmát .

*FW1: mhm .

*CH1: és a kutya meg belebújt valamibe , az üvegbe .

A fenti példákban a magatartás a közömböstől a választékos altartomány felé mozdul el, és ez magával vonja a helyzet és az érték változók realizációját is, amelyek a formális, illetve értéktelítő altartományba esnek. Itt a beszélő igyekezett nagyon jó színben feltűnni, így kiemelt figyelmet fordított a beszédére. Az interjú előrehaladtával a beszédre fordított figyelem mértéke csökken, ami a fenti jelenségek ritkulását vonja maga után, de a *Szép beszéd* modulban ismét felerősödik, azonban itt már nemcsak a szöveg megformálása, hanem annak tartalma is mutatja a pozitív arculatépítés jellemzőit.

Bár az elemzésnél kiindulópontként feltételeztem, hogy a diskurzusszinthez hasonlóan a szövegszintű változók esetén is különbség lesz a képleírás és a beszélgetés közt, ez legfeljebb annyiban volt igaz, hogy a képleírások során valamivel több alkalom volt a választékosabb(nak tartott) szavak használatára és a mondatok bővítésére is.

8.6 Stílusok és stratégiák

Ahogy az előző két alfejezetben kiderült, bár a vártnál kevesebb interjúban, de a diskurzus és a szöveg szintjén is van hatása a stílusra a szociokulturális tényezőknek, illetve a feladattípusoknak. Láthattuk, hogy a stílus változása összességében nem köthető pusztán a beszédhelyzet formalitásához, sokkal összetettebb együttállások jellemzőek (Tannen 2005: 184–186).

A képleírások és a beszélgetések közt, illetve a beszélgetésen belül az egyes témákhoz kapcsolódóan a stílus nem mindig egy irányba változott, különösen, ha a szociokulturális változókat tekintjük – hasonló megfigyeléseket tett a BUSZI-2 interjúinak vizsgálatakor Bartha és Hámori (2010) is. A stílus heterogenitása, illetve inkonzisztenciája jelen dolgozat értelmezésében semmiképp sem negatív jelenség, hiszen az ideológiákhoz hasonlóan (I. Szabó 2011: 107) az inkonzisztencia a stílus egyik fő jellegzetességének tekinthető, amennyiben a stílust Eckert (2000) nyomán a valóság társas megalkotásának eszközeként értelmezzük. Ezzel az adott kommunikációs helyzetben létrejövő stílus a társalgás folyamán folyamatosan újraíródik. Azonban – ahogy a BUSZI-2-ben is – a MONYEK gyerek–felnőtt interjúiban is jellegzetes mintázatokat figyelhetünk meg, amelyek olyan beszélői **stratégiákra** utalnak, amelyek meghatározzák a szociokulturális tényezők altartományainak dominanciáját. Ez azonban felveti azt a kérdést, hogy a Tolcsvai Nagy-féle (1996, 2004, 2005) rendszer öt változója (magatartás, helyzet, érték, idő, hagyományozott nyelvváltozat) valóban egy szinten értelmezhető-e módszertanilag.

Tátrai (2012) a szociokulturális változók (Tolcsvai Nagy 1996, 2004, 2005) rendszerét újraértelmezve az attitűdöt – „inkább viszonyulásként, mint magatartásként értve” – nem az öt változó egyikeként, hanem a „szociokulturális tényezőket átfogóan jellemző fogalomként” értelmezi, amely segít megmutatni, hogy a többi tényező miképpen jelenik meg a nyelvhasználatban (Tátrai 2012: 58). A stilisztikai attitűd/viszonyulás ily módon Tátrai (2012) szerint alkalmas arra, hogy leírja a beszélő perspektíváját, amelyet a társalgásban a szociokulturális tényezők által jelölt összes tartományban érvényesít. A szerző kiemeli egyrészt azt, hogy a nyelvi megformáláshoz kapcsolható attitűd ebben az értelemben semmiképp sem tekinthető „tartós beállítódásnak” (Domonkosi 2007: 38–39), hiszen ahogy a stílust dinamikus jelenséggént értelmezzük, az annak mintegy alapját képező viszonyulás sem lehet állandó. Másrészt pedig fontosnak tartja hangsúlyozni azt is, hogy a

„stilisztikai attitűd érvényesítése nem feltétlenül tudatosan kontrollált folyamat”, inkább egyfajta fokozatosságról lehet szó (Tátrai 2012: 59).

A következőkben ismertetem, hogy a beszélgetésekben, a stílus különböző nyelvi tartományokban való megjelenése mentén milyen stratégiákat ismerhetünk meg, és ezek hogyan illeszthetők be a stílus szociokulturális változóinak rendszerébe. Az interakcionális stilisztikával foglalkozó szakirodalomban számos kutatásban találunk hasonló elemzéseket (l. pl. Tannen (1987, 1999, 2005, 2007) és Bartha-Hámori (2010) tanulmányaiban). A szerzők minden esetben kiemelik, hogy a nyelvi stílus a különböző nyelvi jegyek sajátos együttállásából alakul ki. Ezek a nyelvi jegyek a nyelv bármely szintjéhez tartozhatnak, ám jellemzően nem kizárólagos a megjelenésük az egyik vagy másik stílusban. Sokkal inkább az egyes jegyek dominanciája, míg mások ritkasága jellemző.

A felnőttekkel folytatott beszélgetéseket elemezve alapvetően megkülönböztethetünk társas és diskurzív jellegű stratégiákat, amelyekben az arcvédelem illetve a diskurzus társas viszonyainak meghatározása a hangsúlyos, valamint ezek mellett megjelenhetnek a stílus olyan „egyéni variációi”, amelyek a beszélő önjellemzését szolgálják (l. Bartha-Hámori 2010: 310–317). Jelen fejezetben megvizsgálom, hogy gyerek-felnőtt társalgásban milyen stratégiákkal találkozunk. „[A] stílus mint stratégia természetesen nemcsak a beszélő képének folyamatos megalkotására és újraalkotására irányul, hanem a közös figyelmi jelenet és a referenciális jelenet minden tényezőjének feldolgozásában és megkonstruálásában érvényesül” (Domonkosi 2012: 196).

A stratégiák vizsgálatában mind az 55 interjú feldolgozásra került.

Gyakran megjelenő stratégia a **határozott, kezdeményező**.³¹ Ennek elsőként szembevetendő jellemzője az önkiválasztásos beszélőváltások nagy száma, ami – ellentétben a többi stratégiával – a gyerek aktív részvételét mutatja, illetve biztosítja a társalgásban. Ahogy már a beszélőváltások szociokulturális meghatározottságának vizsgálatakor is kiderült, több olyan interjú is volt, amely már a bemutatkozás modulnál kitűnt a többi közül, elsősorban azzal, hogy a gyerek aktívan részt vett a beszélgetés alakításában, de ez nem minden interjúnál áll fenn, amelyben ez a stratégia a jellemző. A kezdeményező, iniciatív jelleg elsősorban a diskurzusszintű beszélőváltás jellemző megjelenési formájának köszönhető.

³¹ Határozott, kezdeményező stratégia jellemző például a következő interjúkra: hm_1, hf_2, hf_3, lf_1, lf_3, lf_4, lf_5, lf_6.

A stratégia másik fontos jellemzője az erőteljes involválódás. Ez azt jelenti, hogy a gyerek a minimálisan elegendő válaszadáson túl (vö. bizonytalan stratégia) is részt vett a feladatok megoldásában illetve a beszélgetésben. A képleírásban nem kellett minden megnyilatkozás után a vizsgálatvezetőnek újabb kérdést feltenni a feladat folytatásához, a beszélgetésben pedig nem szorítkoztak egy-két szavas válaszokra, hanem önállóan is kifejtettek hosszabban egy-egy témát.

A képleírási feladatokban magabiztosság jellemzi ezt a stratégiát:

Példa (40): hm_1 121–127

- *FW1: jó kis mese igaz ?
- *CH1: igen .
- *FW1: és most te jössz .
- *FW1: meséld el nekem , amilyen szépen csak tudod .
- *FW1: jó ?
- *CH1: jó .
- *CH1: az a Zuzi [: Zsuzsi] egyszer [: egyszer] a tévét nézte .

Ugyanakkor a határozottság az általános együttműködés ellenére időnként abban is megmutatkozott, hogy a gyerek határozott nemtetszését fejezte ki az olyan témákkal kapcsolatban, amelyekről nem volt kedve beszélni:

Példa (41): hm_1 438–443

- *FW1: és hogyha nincs jó idő , hanem bent kell játszani , akkor mit szeretsz játszani ?
- *CH1: ahra [: arra] má [: már] nem emlékszem .
- *FW1: bent a csoportban mit szeretsz játszani ?
- *CH1: lecsavahrom [: lecsavarom] a fülem , hogyha máhr [: már] ahra [: arra] nem emlékszem .

Ehhez hasonlóan az is előfordult, hogy a gyerek a képleírásnál fejezte ki nemtetszését, vagy adott hangot aggodalmának, hogy nem tudja megoldani a feladatot (l. (42) példa). Vagy a gyerek segítséget kért a feladat megoldásához ((43) példa). Ennek ellenére mégsem kapcsolhatóak ezek a részek a bizonytalan stratégiához, hiszen annak a stratégiának a többi eleme (hezitáció, töredezettség) nem jellemző ezekben a beszélgetésekben.

Példa (42): hm_4 163–165

- *CH1: egy szép napon a [*] állatok kijöttek a tévéből .
- *FW1: mhm .
- *CH1: és tovább még nem tudni .

Példa (43): hm_4 228–230

- *FW1: meséld el nekem , amilyen szépen csak tudod .
- *CH1: de majd segíts ebbe [: ebben] .
- *CH1: jó ?

Ebben a stratégiában volt a legnagyobb a kérdések aránya a gyerekek beszédében. Talán arra vezethető ez vissza, hogy ezek a gyerekek bátrabbak voltak az interjú során, mertek kérdéseket föltenni, akár a feladatokkal, akár más, őket érdeklő dolgokkal kapcsolatban (például a helyszín részletei, a diktafon stb.).

A gyerek aktivitásának függvényében ez a stratégia több formát is ölthetett. Megjelenhetett például már az interjú elejétől fogva, egészen a bemutatkozástól (bár a bemutatkozásnál, annak rövidebb és kötöttsége miatt viszonylag kevés lehetősége volt a gyerekeknek egy erőteljesebb stratégia alkalmazására) az önkiválasztásos beszélőváltások látványos elemével, majd végigvonult az egész interjún. Ebben az esetben a gyerek már az interjú elején meghatározta a beszédpartnerek viszonyát, magát a vizsgálatvezetővel szinte egyenrangúnak pozicionálva. A személyközi kapcsolat ilyen konkrét befolyásolása lényegében csak ebben a fajta stratégiában figyelhető meg.

Emellett megjelenhetett a határozott, kezdeményező stratégia úgy is, hogy az önkiválasztás csak a gyerek kedvenc témáiban tűnt fel, az interjú többi részében a stratégia kevésbé látványos összetevőivel. Jellemzője e stratégiának az összetettebb mondatszerkezetek gyakoribb alkalmazása, a diskurzusjelölők és töltelkésző funkcióban megjelenő elemek ritka használata, kevés hezitáció, kevés téves szókezdés.

Viszonylag gyakoriak azonban itt a betét- és mellékszekvenciák, amelyek elsősorban az interjúhelyzet részleteivel (diktafon, helyszín) voltak kapcsolatosak.

A határozott, kezdeményező stratégia fent bemutatott jellemzői abba az irányba mutatnak, hogy a beszélő (elsősorban a gyerek) megszólalások alatti viselkedése a közömböstől elmozdulva a laza tartomány felé tart. Ezzel együtt jár, hogy a beszédpartnerek kapcsolata, vagyis a helyzet, mint a társalgások kiemelten fontos jellemzője (Tátrai 2012: 58, 63) az informális tartományhoz közelít, amit elsősorban a gyerekek pozicionálnak így módon. Az érték mentén mindemellett megmarad a közömbös altartomány dominanciája. A határozott és kezdeményező stratégia leginkább az *lf* csoportra jellemző.

Természetesen az, hogy a gyerek meg tudta-e egyből oldani a képleírási feladatokat, nem határozza meg elsődlegesen, hogy a határozott, vagy a bizonytalan stratégiához sorolható-e a nyelvhasználata, ez sokkal inkább egyfajta együttjárásként jelenik meg a többi jellemzővel együtt. De, ahogy a példákban is kitűnik, a határozott stratégiához sorolt interjúkban is találunk olyan esetet, amikor a gyerek nem akarta megoldani a feladatot.

A legtöbb interjúra a **határozott de nem kezdeményező**³² stratégia a jellemző. Erre a stratégiára a határozott és kezdeményező stratégia szinte legtöbb jegye igaz, a feladatok megoldásától a hezitációk megjelenéséig. Például itt is előfordult, hogy nem voltak benne biztosak a gyerekek, hogy meg tudják oldani a feladatot, azonban ezt határozottan közölték is:

Példa (44): hf_5 110–112

- *CH1: Zsuzsi egy napon a &té [//] ezt igazából nem tudom .
- %com: a gyermek kiejtése nehezen érthető
- *CH1: de amíg tudom , addig elmesélem .
- *CH1: jó ?

A különbség a kezdeményező stratégiához képest az volt, hogy itt semmilyen szinten nem jelent meg az iniciatív jelleg, bár ettől eltekintve az involválódás itt is megfigyelhető. Fontos jellemzője a stratégiának az, hogy itt (csakúgy mint a kezdeményező stratégia esetén) a fordulók, különösen a beszélgetésekben, jóval hosszabbak, mint a bizonytalan stratégia esetében. Sokkal kevésbé van szükség a vizsgálatvezető jelenlétére, biztatására. A bizonytalanság itt nem volt jellemző, sem a feladatmegoldásban sem pedig a nyelvi megformálásban.

Ezekben az interjúkban a magatartás maradt közömbös, s ezzel együtt a helyzet és az érték változója is a közömbös altartományban maradt.

A határozott, nem kezdeményező stratégia az abszolút domináns a *hf* csoportban, de nagy számban megjelenik a *hm* csoportban is.

Természetesen voltak egyéni különbségek az azonos stratégiához sorolt interjúk közt, például előfordult, hogy bár a határozott, nem kezdeményező stratégia legtöbb jegye jellemző volt egy interjúra, viszonylag sok hezitáció is szerepelt benne.

Esetenként előfordult, hogy a gyerek beszélgetés alatti magatartása egészen közel került a laza tartományhoz, ami a személyközi kapcsolatok terén is az informális altartományt vonta magával – míg az érték maradt közömbös. A határozott és kezdeményező stratégia meghatározó jegyein túl az **informális** stratégia fontos jellemzője az, hogy lexikai szinten is megjelenik a közeledés, ami a bizalmas attitűd erősödését eredményezi, ez a többi stratégiában nem jellemző. Az informális stratégia sosem jellemezte az interjú egészét, jellemzően a feladatok után, a beszélgetés részben és csak kevés interjúban jelent meg.

³² Határozott, de nem kezdeményező stratégia jelenik meg például a következő interjúkban: hm_2, hm_7, hm_10, hf_1, hf_5, hf_7, hf_9, hf_10, hf_11, lm_1, lf_2.

Példa (45): hf_6 320–323, 357–358

- *FW1: és a memóriával hogy kell játszani ?
- *FW1: azt elmondod nekem ?
- *CH1: úgy , hogy mindegyik Hello Kittys .
- *CH1: és *képzeld el* , *hogy* mindig én nyerek .
- ...
- *CH1: öö@fp az a szabály , hogy hogy nem szabad lesni .
- *CH1: mert akkor *simán* megtalálhatjuk a párját .

Példa (46): Im_12 552–556

- *FW1: hú , hova jársz úszni ?
- *CH1: hát , ööö@fp mm@fp ide a ööö@fp Csepejbe [: Csepelbe] .
- *FW1: mhm .
- *CH1: aova ööö@fp ahova ööö@fp ahova
tudod a ööö@fp testvéjem [: testvérem] jáj [: jár] .

Példa (47): Im_12 614–618

- *CH1: hát , jeginkább [: leginkább] a a a ööö@fp a a ööö@fp
mm@fp *tudod kivej* [: kivel] szeetek [: szeretek] jáccsani
[: játszani] ?
- *FW1: na , kivel ?
- *CH1: testvéjimmal [: testvéremmel] .

Bár az informális elemek sem távolodnak el túlságosan a közömbös tartománytól, a többi interjúval összevetve mégis érzékelhető a különbség. Ezeknek a lazább elemeknek a használata egyfajta bizalmasságot von be a beszélőpartnernek kapcsolatába, nem jellemző az, hogy az „egyéni önmegjelenítés” eszközei lennének (vö. Bartha–Hámori 2010: 315). Ilyen elem kevés alkalommal jelent meg a vizsgált interjúkban.

Az önreprezentáció sajátos példája az **erőteljes pozitív arculatépítés**, amely kétféle módon is megjelenik. Az egyik egy bizonytalan stratégiából indul, az jellemző végig a képleírásokban, majd a beszélgetésekben egyre magabiztosabb és határozottabb kezd lenni a beszélő, és szembetűnően igyekszik magáról jó képet kialakítani. Ahogy a 8.5.2 fejezetben bemutattam, ez a stratégia jellemzően elsősorban a lexikai választásokban nyilvánul meg, oly módon, hogy a használt negatívabb töltetű szavakat pozitívrá cseréli a gyerek, és igyekszik „elviccelni” a negatív tartalmat. Ezzel a stilisztikai attitűd mindenképp a laza altartomány irányába mozdul el, magával vonva az informális altartományt a helyzet mentén, míg az érték közömbös marad. A lexikai választáson túl azonban megjelenik ez a stratégia abban is, hogy a gyerek mindenképp válaszolni akar a feltett kérdésre, akkor is, ha nem tud, semmiképp sem mondja azt, hogy nem tudja. Az erős arculatépítés abban is

megnyilvánul, hogy több gyerek minden kérdésre igyekezett válaszolni, akkor is, ha nem tudta a választ.

Az önreprezentáció különösen jól vizsgálható a *Szép beszéd* modulban, ahol a gyerekeknek jó alkalmuk volt a pozitív arculatépítésre a „szép beszéddel” kapcsolatos ideológiák egyes szentenciáinak panelként való alkalmazásával. Ez azt jelenti, hogy a beszélők az általuk hallott, megismert nyelvi ideológiák jellemző kijelentéseit szinte változtatás nélkül használják, olyan beszédhelyzetekben, ahol megtanulták, hogy ezen megnyilatkozásokat „kell/illik” használni (Szabó 2011: 261). A következő példa egy olyan beszélőtől származik, aki a modul korábbi részében igyekezett a csúnya (általa csúnyának gondolt), de bevallottan használt szavakat vicces színben feltüntetni, és ezzel saját arculatát építeni.

Példa (48): Im_6 695–700

- *FW1: akkor mégis mi a különbség ?
- *CH1: hogy ööö@fp +/-
- *FW1: hm ?
- *CH1: hogy [/] hogy soha nem szabad csúnyán beszélni .
- *FW1: kivel ?
- *CH1: mindenkivel, aki a világon van .

Gyakoriságát tekintve a következő stratégia a **közömbös és bizonytalan**³³ (vö. Bartha–Hámori 2010: bizonytalan és távolodó). Az idesorolható interjúk többségében a stilisztikai attitűdöt mindenképpen egyfajta közömbösség és távolságtartás jellemzi. Ez adódhat egyrészt az interjú „kötelező jellegéből”, hiszen a gyereket minden esetben az óvónő jelölte ki, bár senkinek sem kellett akarata ellenére részt vennie a vizsgálatban. Másrészt adódhat ez a közömbösség a feladatjellegből is, mivel a legtöbb gyerek nem beszélgetésként, hanem inkább megoldandó feladatként fogta fel az egész interjút. A bizonytalanság megjelenik mind abban, ahogyan a gyerekek a feladatokra elsőként reagálnak („*de én ezt nem tudom*”), mind pedig a mondatszerkesztésben, megakadásjelenségekben (l. alább).

Tátrai (2012) modellje alapján tehát a közömbös attitűd a stílus összes szociokulturális tényezőjére hatással van. A helyzet ennek megfelelően főként a közömbös tartományban mozog. Az érték változója mentén szintén a közömbös tartomány a jellemző. A szociokulturális változók ilyen mintázatát mutatja az is, hogy a gyerekek sokszor jelezték, hogy nem fogják tudni megoldani a feladatokat – végül megoldották ugyan, de a

³³ Közömbös és bizonytalan stratégia jellemző például a következő interjúkban: hm_13, lm_2, lm_5, lf_9, lf_12.

vizsgálatvezető folyamatos segítségére és támogatására, biztatására volt szükség. Erre a stratégiára nem igazán jellemző az involválódás, az együttműködés, inkább a minimumra törekvés figyelhető meg. Az informalitás, ami egyfajta közeledést, együttműködést feltételezne, szinte semmilyen formában nem jelenik meg.

Példa (49): hm_3 120–125

- *FW1: akkor most te meséled el nekem .
- *FW1: jó ?
- *CH1: de +/.
- %par: nyafogva
- *FW1: emlékszel melyik volt az első kép ?
- *CH1: hát (...) én nem tudom , hogy (...) melyik +/.

Bár beszélgettek a témákról, a beszélgetés esetében legtöbbször egészen minimális információközlésre szorítkoztak, a kommunikáció fenntartása érdekében a vizsgálatvezető igazán aktív jelenlétére volt szükség az egész beszélgetés alatt (l. (10) példa). Ez a számokban is egyértelműen megmutatkozik, hiszen, ahogy a 3. táblázatban láttuk, az interjú megnyilatkozásainak és tokenjeinek csaknem felét a felnőtt adatok teszik ki, szemben például a BUSZI-2-vel, ahol a vizsgálatvezető megszólalásainak aránya lényegesen kisebb. Különösen magas a vizsgálatvezető részvétele az *lm* csoportban, ahol a leggyakoribb ez a stratégia (gyerek megnyilatkozások száma összesen: 3273, felnőtt megnyilatkozások száma összesen: 6034).

E stratégia egyik fő ismertetője a töredezettség, amit a rövid mondatok, gyakori (kitöltött és kitöltetlen) szünetek, hezitáció, a rossz mondatindítások/ újrakezdések nagy száma eredményez. Jellemző a diskurzusjelölők (főként: *hát, szóval*) magas száma. Ezeket a szövegszintű jellemzőket mutatja a következő példa:

Példa (50): lm_3 128–136

- *CH1: hogy szeretne &ját [//] hogy szeretnének játszani velle [: vele] .
- *FW1: mhm .
- *FW1: igen ?
- *CH1: és ööö@fp játszottak társasjátékot .
- *FW1: mhm .
- *CH1: és &azt [//] és [//] és ööö@fp utána ettek szendvicset .
- *FW1: mhm .
- *CH1: és bújócskáztak utána .
- *CH1: és ööö@fp és és &búj [//] és elaludt .

Ebben a stratégiában a betét- és mellékszekvenciák elsősorban arra vonatkoztak, hogy mennyi ideig tart még az interjú (akár már az első feladat után), illetve mikor játszunk. A közömbös és bizonytalan stratégia főként az *lm* csoportban jelenik meg.

A fiatalabb gyerekekre, különösen a fiúkra gyakran jellemző volt, hogy a vizsgálatvezető alig tudta őket a széken tartani. A stratégiát, amely csak részben utal a nyelvhasználatra, nagyobb részben inkább azon kívüli viselkedésükre, leginkább **izgágaként**³⁴ lehetne jellemezni. Nyelvhasználatuk a bizonytalan stratégiához áll a legközelebb, kiegészítve azzal, hogy megfelelő témák esetén (például a kedvelt játék szabályainak leírásakor, vagy egyéb sportról való meséléskor) rengeteg deiktikus elemet, indulatszót és hangutánzó szót használnak ((51) példa).

Példa (51): hm_11 715–729

- *FW1: gyere , csüccs ide vissza .
- *FW1: jó [>] .
- *CH1: de [<] [>] .
- *FW1: ülj [<].
- *CH1: de hol [/] ezt ki &szí [/] ezt ki készítette ?
- *FW1: nem tudom .
- *FW1: de gyere ide vissza .
- *FW1: szóval Lehel &ki mi a helyzet ezzel a gördeszkázással ?
- *CH1: hogy én csak [/] én fordulni sem tudok a gördeszkával .
- *CH1: de ha már tudok .
- *CH1: ha [/] így kell megfordulni a gördeszkával .
- *CH1: nézd .
- %act:mutatja , hogyan kell megfordulni
- *CH1: és akkor így megfordulsz .
- *FW1: mhm .

Bár nem biztos, hogy feltétlenül stratégiának számíthatjuk, mégis mindenképp szükséges megemlíteni itt a **nem explicit szövegalkotást**, hiszen annyira szembeűnő egyes interjúkban, hogy ezt tekinthetjük legfőbb jellemzőjüknek. A nem explicit szövegalkotás dominanciáját mutatja a *Foci* feladatból a következő példa:

Példa (52): lm_2 392–401

- *CH1: ott labdázna .
- *FW1: mhm .
- *CH1: és akkor ott a kisiú azok a &ket ez a egy kisiú .
- *CH1: az meg a kettő kisiú .
- *CH1: az meg a harmadik kisiú .
- *FW1: mhm .
- *CH1: és ott a labda .
- *CH1: xxx odarúgták a labdát .
- *CH1: ész [: ész] ott van a izé , ott van a három kisiú [: kisiú] .
- *CH1: és oda berúgta izé harmadik .

³⁴ Izgága volt a beszélő például a következő interjúkban: hm_11, hm_12.

A nem explicit szövegalkotásnak rendkívül nagy szakirodalma van, hiszen Bernstein (1971a,b, 1975) elméletében a zárt szerepviszonyokhoz kapcsolódó ún. korlátozott kód egyik legfőbb ismérve. Ez a beszédhelyzethez kötött, szinte csak az adott beszédhelyzetben használt támpontok segítségével érthető nyelvhasználatot jelent, amelyben a beszélők nagyban támaszkodnak a közös ismeretekre, amelyek származhatnak a múltban közösen megszerzett tudásból, élményekből, vagy az adott beszédhelyzetből (magyar nyelven vizsgálta ezt a jelenséget például Pap–Pléh 1972a, b, Pléh 1984) – ez utóbbi eset áll fenn például a képleírásánál is, ahogy a fenti példában is látható.

Jelen vizsgálat szempontjából releváns, hogy ez a fajta szerkesztési mód a bizonytalan stratégiával jár együtt és szinte csak a képleírási feladatokban jelenik meg, ami érthető is, hiszen a beszélőknek a MONYEK interjúiban sosincs múltból származó közös tudásuk vagy élményük, csak az adott beszédhelyzet jelentheti a fogódzót, annak részleteire vonatkozhatnak a deiktikus elemek. Ha mégis megjelent az implicit beszédmód a képleíráson kívül is, ott szinte már az érthetlenség határát súrolta:

Példa (53): Im_4 399–406

- *FW1: hogy kell játszani ?
- *CH1: az , hogy a gólba lőni .
- *CH1: nem oda .
- *FW1: mhm .
- *FW1: ez mit jelent pontosan ?
- *CH1: azt , hogy nem szabad .
- *FW1: micsodát ?
- *CH1: hogy nem szabad oda berúgni .

A hipotézisekben feltételeztem, hogy a legtöbb interjúban egyfajta **átmenetet**³⁵ figyelhetünk meg az alkalmazott stílusokban, hiszen bár a felvétel elején egyfajta távolságtartás jellemzi a gyerek (stilisztikai) attitűdjét, ez a beszélgetés folyamán oldódik, és ezzel a stílus egyre inkább a laza/informális tartományok felé közelít. Ez a feltevés az interjúknak csak egy részére volt jellemző. Sok esetben már az interjú elejétől felfedezhetőek voltak egy adott stratégia jellemző jegyei, a gyerek aktivitásától függően különböző mértékben. Volt azonban több interjú, amelyben valóban megfigyelhető volt átmenet, többségében olyan formában, hogy a bemutatkozásban és a képleírási feladatokban még a bizonytalan stratégia volt domináns, annak szinte minden jellemzőjével együtt. Amint azonban olyan témára került a sor, amelyről a gyerek szívesen beszélt, a határozott, vagy akár a kezdeményező stratégia elemei vették át az uralmat. Ha újra olyan téma került szóba,

³⁵ Átmenet jellemző például a következő interjúkban: hm_8, hf_6, lm_3, lm_6, lm_7, lm_8, lm_9.

amelyről a gyerek nem (annyira) szívesen beszélt, ismét a bizonytalan stratégia lett domináns, a töredezettséggel, hezitációkkal, folytonos újrakezdésekkel és javításokkal. Ez a fajta átmenet a domináns az *lm* csoportban.

Az átmenet létét igazolja az is, hogy voltak olyan stratégiák, amelyek sosem az egész interjúra, csak egyes részletekre jellemzőek, mint például az informális stratégia.

A vizsgálatban szereplő 55 interjúban több különböző stratégia megfigyelhető, amelyek diskurzusszinten és szövegszinten is számos jelenség sajátos együttállásából alakultak ki, így a stratégiák bemutatásával jobban megismerhettük a gyerekek nyelvhasználatát, mint pusztán a különböző nyelvi szintek külön vizsgálatával. Bebizonyosodott, hogy olyan kutatásban, ahol nem csak fonológiai (és morfofonológiai) jegyeket vizsgálnak, a formalitás eltérő szintje nem magyarázza mindenhol a stíluskülönbségeket. Ugyanakkor kiderült az is, hogy a szociokulturális változók azonos együttállásai mellett is jelenhetnek meg különböző stratégiák, akár egészen jelentős különbségekkel is az egyes nyelvi szinteken.

9 A kvantitatív és a kvalitatív eredmények összevetése és összefoglalása

Ez a fejezet a kvantitatív és a kvalitatív elemzés eredményeit összefoglalva bemutatja a MONYEEK gyermek–felnőtt interjúinak stílusjellegzetességeit.

Vizsgáljuk meg, mennyiben hangzanak egybe a kvalitatív és a kvantitatív eredmények. Emellett, mivel a kvantitatív elemzés összefoglalásakor arra jutottam, hogy a vizsgált változók esetében kapott szám adatok nem vezethetőek vissza stíluskülönbségre, nézzük meg, hogy a kvalitatív eredmények mennyiben árnyalják ezt a képet.

Nemek szerint a kvantitatív elemzés számos szignifikáns eredményt mutatott, különösen a beszédmennyiség, az MLU és az MLT terén. A kvalitatív elemzésben ez a különbség úgy jelenik meg, hogy a lányok nyelvhasználatában másféle stratégiák találhatók, mint a fiúkban. A lányoknál sokkal több a határozott, valamint a határozott és kezdeményező stratégia, mint a fiúknál.

Sőt, a kvalitatív elemzésben nemcsak a nemek, hanem helyenként (bár jóval kevesebbszer, mint a nemek esetében) **társadalmi csoportok szerint** is szembeötlő a különbség, mivel bár a lány csoportoknál más tendenciák figyelhetők meg, mint a fiú csoportoknál, a szociokulturális háttér eltérése más-más hangsúlyokat hoz. Erre jó példa, hogy a fiúk nyelvhasználatának változása az interjú folyamán jól látható az alkalmazott stratégiák vizsgálata során, hiszen a fiú csoportokban voltak a leggyakoribbak a stratégiai átmenetek, vagyis az interjúk előrehaladtával sok fiú nyelvhasználata közeledett a lányoké felé. Az átmenet az *lm* csoportra inkább jellemző volt, mint a *hm* csoportra. Ez a kvantitatív adatokban nagyon érdekesen jelenik meg: egyrészt nem támasztják alá a szám adatok ezt a közeledést, mivel a fiúk és a lányok nyelvhasználata közti különbségek (főként az MLU és az MLT tekintetében) mindvégig szignifikánsak maradtak. Más szempontból viszont igen: a kvantitatív elemzésben a MONYEEK csoportok közt a képíráásokban volt több jelentős (szignifikáns) különbség, az interjú vége felé már csak 2 változó, az MLU és MLT esetében találtam ilyen. Vagyis a csoportok eredményei közeledtek egymáshoz.

Cook-Gumperz és Kyratzis (2003) összefoglalója szerint a korai gyermeknyelvi diskurzussal foglalkozó kutatások azt hangsúlyozták, hogy a fiúk és a lányok nemileg elkülönülő csoportokban töltik legtöbb idejüket (a fiúk csak fiúkkal, a lányok csak lányokkal barátkoznak), és ezekben a csoportokban sajátos beszédstílusokat alakítottak ki, mivel beszédüket nemek szerint eltérő célok vezérik. Ezek végül olyan beszédmódokhoz vezettek, amelyek a beszélgetések során nagyjából változatlanok maradtak. A későbbi kutatások

inkább úgy vélik, hogy a gyerekek érzékenyen reagálnak a kontextus változásaira, különösen a hatalom, dominancia terén, és ennek megfelelően osztják el maguk közt a hatalmat (gyerek-gyerek beszélgetés esetén), és ez olykor összefüggést mutat a nemekkel, illetve egyes témákkal is (például a babakonyházásról inkább a lányok, az autóépítésről inkább a fiúk beszélnek hosszabban).

Maltz és Borker (1983) kutatásaik során a gyerekek kommunikatív kompetenciáját alapvetően meghatározónak találták a korai nemek szerinti elkülönülést (Separate Worlds Hypothesis, Maltz–Borker 1983). Ahogy Lever (1976) is megállapította, a lányok azt tanulják meg, hogy a beszéd a következő célokat szolgálja: 1) közeli és egyenlőségen alapuló kapcsolatok kialakítása és fenntartása, 2) mások kritizálása elfogadható módokon, 3) más lányok beszédének pontos interpretálása. Mondhatni, ezekkel ellentétesek azok a célok, amelyeket a fiúk kapcsolnak a beszédhez: 1) a domináns pozíció biztosítása, 2) a hallgatóközönség megszerzése és megtartása, és 3) önmaguk megerősítése, mialatt más beszél. Tehát a lányok beszédének célja inkább az együttműködés, míg a fiúkéé a versengés (Cook-Gumperz–Kyratzis 2003: 604). Ez elsősorban a gyerekek egymás közti kommunikációját jellemzi, de a célokra, és ebből kifolyólag a stílusra a beszédpartner nagy hatással van.

Azt mindenképp elmondhatjuk, hogy a fiúk és lányok beszédmódjának elkülönülése látható mind a kvantitatív, mind a kvalitatív adatokban. Az elsónél a nemek szerinti statisztikailag is jelentős különbségek nagy aránya, a másodiknál pedig a különböző stratégiák a legszembetűnőbbek. A gyermeknyelvi diskurzusvizsgálatok fent bemutatott vonatkozó eredményeit figyelembe véve kiemelendő, hogy a felvételek készítésekor tapasztalt együttműködés sokkal dominánsabb volt a lányok részéről, mint a fiúkéről (ez természetesen inherens részét képezi a használt stratégiának). Ez az együttműködés egyrészt megjelenik abban, ahogy a képleírási feladatok megoldását kezdik a gyerekek, mennyire visszakoznak, másrészt abban, hogy mennyire fejtenek ki egy-egy témát: csak a feltétlen szükséges információt adják meg, vagy bővebben válaszolnak, harmadrészt pedig abban is, hogy az interjú alatt hányszor léptek ki a feladatsituációból azért, hogy akár a helyszín felől, de főként a beszélgetés vége felől érdeklődjenek. Ahogy a 8.5 részben láttuk, ezeket a tényezőket tekintetbe véve a fiúkra jóval kevésbé jellemző az együttműködés, mint a lányokra.

Emellett a diskurzuselemzés arra is választ ad, miért lehet annyira jellemző a fiúk nyelvhasználatában az átmeneti stratégia, amikor a felvétel elején, különösen a képleírási

feladatokban még sokszor bizonytalanok, míg az interjú előrehaladtával a határozott stratégia válik hangsúlyossá. Egyrészt a gyerekek csoportjaiban kialakulnak olyan dominanciaviszonyok, amelyek mutatják azt is, hogy különböző témákban jók a fiúk és a lányok, ez vonatkozhat például a feladatmegoldásra is, amelyben a vizsgálat tanúsága szerint a lányok a jobbak (legalább is a magabiztosabbak) (Goodwin 2001, Kyratzis–Guo 2001, Cook-Gumperz–Szymanski 2001). Valamint a fiúknál valóban több szempontból is jellemző volt, hogy próbálták megnyerni a vizsgálatvezetőt, mint helyzetéből adódóan dominánsabb résztvevőjét a beszélgetésnek. Erre utal, hogy az interjú vége felé egyre inkább együttműködők voltak, míg a lányok többségére ez valamilyen mértékben a teljes interjú során igaz volt. Sajnos mivel a feladatok és szabad témák sorrendje minden interjúban ugyanaz volt, nem lehet élesen elkülöníteni, hogy valójában csak a feladattípusok, vagy az interjú előrehaladtának is hozománya a fiúk együttműködése, csak egyes kvalitatív jellemzőkből következtethetünk arra, hogy mindkettő, de talán hangsúlyosabban a második tényező játszik szerepet.

A MONYEEK csoportok és a nemek szerinti különbségek vizsgálata után nézzük meg részletesen, hogy a feladatok szerint milyen eltéréseket találunk a kvantitatív és a kvalitatív adatokban. A kvantitatív elemzés egyértelmű különbségeket mutatott a feladattípusok/témák szerint, a felvételek elején csaknem az összes változónál, míg az interjúk vége felé, a hosszabb szabad témákban már csak az MLUm és az MLTm változók esetében. Vizsgáljuk meg, hogy a számadatok mögé tekintve a kvalitatív elemzés milyen segítséget nyújthat a feladatok szerinti különbségek megismerésében.

Feltételeztem, hogy a képleírási feladatok és a szabadabb témák közti különbségek hasonlóak Vigotszkij proximális fejlődési zónájához, amely a gyerek segítő felnőtellel való együttműködésében azt a lehetséges fejlettségi szintet mutatja, amelyet a gyerek el tud érni. Ez a magasabb tevékenységi szint érhető tetten nyelvhasználati szempontból a képleírásokban, illetve egy, a gyerek mindennapi nyelvhasználatához sokkal közelebb álló változat pedig a szabadabb témákban (*Szabály, Béka*, szabad témák) látható.

A fejlettebbnek tekintett és korábban elsajátított nyelvi elemek megjelennek Ochs (1979) modelljében is. Ő a tervezett és nem tervezett szövegek jellemzőit vette sorra, elsősorban az írott és a beszélt szövegek elkülönítésére (a modell bemutatását l. a 5.2 részben). A fejezet következő részében azt vizsgálom meg, hogy ez az összevetés mennyiben igazolható a vizsgált interjúkban a feladatok közti különbségek vonatkozásában. Ehhez Ochs

modelljének kategóriáit vizsgálom³⁶ (l. 1. táblázat). A jellemzőket mindig tervezetlen – tervezett sorrendben adom meg.

A „kijelentések közti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye”, vagy „lexikalizált, formális, kohéziót biztosító eszközökkel” teremti meg a beszélő. A képleírásokra a legtöbb esetben a tervezett szövegre megadott kohézióbiztosítási forma a jellemző: az elhangzó szövegek csak az átiratokat olvasva is érthetőek. Kivételt képeznek ez alól azok az interjúk, amelyekben a deiktikus elemek nagyon nagy számban szerepeltek. A szabad témákban viszont, a spontán beszélgetésekhez hasonlóan gyakoriak a témaváltások (Boronkai 2009), itt a megértéshez sokszor tényleg szükséges a kontextus ismerete, a beszélők közös háttértudása.

Az előzővel szorosan összefügg a következő kategória: „deiktikus elemek túlsúlya”, vagy „határozott és határozatlan névelős formák túlsúlya”. Ahogy jeleztem, bizonyos interjúkban a képleírásokban meglepően magas volt a rámutató elemek aránya, azonban a megértést ezekben a feladatokban éppen a képek miatt szinte sehol sem akadályozta, ellenben ha a deiktikus elemek a többi feladatban is nagy számban voltak jelen, ott már igen. Összességében az mondható el, hogy a deiktikus elemek „túlsúlyáról” csak néhány interjú esetén beszélhetünk – amelyek mind az *lm* csoportban találhatóak –, az viszont mindenképpen igaz, hogy a képleírás feladatokban lényegesen több rámutató elemet találunk, mint a többi feladattípusban.

A következő kategória az alárendelő mondatok „kerülése”, illetve „használata”. Ahogy korábbi fejezetekben már utaltam rá (l. pl. 7. fejezet), a kvantitatív adatokban az MLU_m és az MLT_m utalhat a morfoszintaktikai komplexitásra, s ennek részeként az alárendelő mondatok alkalmazására. Az MLU és az MLT értéke is magasabb a képleírás feladatokban, mint a szabadabb témákban. Az interjúkban a gyerekek nyelvhasználatában meglehetősen kicsi az alárendelések aránya, leggyakrabban a *Béka* feladatban jelenik meg összetettebb mondat szerkesztés. A *Zsuzsi* feladat, ahogy korábban bemutattam, egyfajta bemelegítésként funkcionált, míg a *Foci* és *Cica* feladatok túl rövidek voltak ahhoz, hogy számottevő alárendelést tartalmazhassanak. A szabadabb témák közül a *Szabály* és a *Szép* beszéd feladatokban találunk számottevő alárendelést, különösen a gyerekek által meghatározott szabad témákhoz képest. Az alárendelések használatában a fiúk némileg lemaradnak a lányok mögött, főként az alacsonyabb szociokulturális háttérű csoportban, ahol a deiktikus

³⁶ Az első kategóriát (morfoszintaktikai szerkezetek) vonatkozó magyar adatok hiányában nem vizsgálom.

elemek száma is a legdominánsabb. Az alárendelő szerkezeteiben a *hogy*-gyal bevezetett mellékmondatok a legjellemzőbbek végig az interjúban (*és a madár meg látta , hogy ott van egy [//] hogy ott van ugyanaz a fiú a kőn [: kövön] [!] [*]* . (lf_1, 220–221). Összegezve azt mondhatjuk, hogy található némi eltérés az feladattípusokat illetően, azonban ez elsősorban azt jelenti, hogy a *Béka* feladatban, illetve a *Szabály* és *Szép beszéd* témákban volt nagyobb az összetettebb szerkezetek száma, mint a teljesen szabad témákban.

A következő kategória a „javító mechanizmusok túlsúlya”, illetve „hiánya”. A javító mechanizmusok olyan szövegalkotás során, amelynél a szövegalkotás szinte a szöveg „közlésével” egy időben történik, értelemszerűen nagyobb, mint olyan esetekben, ahol van idő előre megtervezni a szöveget. Azonban a vizsgálatban használt szóbeli interjú sehol sem ad ilyen előre tervezésre lehetőséget. Az azonban mindenképp okoz különbségeket a javító mechanizmusok megjelenésének gyakoriságában, hogy a gyerekek a gondolatait is meg kell-e formálni, vagy azokat „készen kapja”. Míg a képleírási feladatokban egyértelműen az utóbbi eset áll fenn (a gyerekek csak azt kell megterveznie, *hogyan* mondja el, ami a képen van), a *Szabály* beszédben egyfajta átmenet található, hiszen ott szorosán adott a téma, a *Szép beszéd*ben és a szabad témákban a gyerekek kell kitartlálnia azt is, hogy *miről* fog beszélni. Ebből következően a *Szép beszéd*ben és a szabad témákban a többi feladatnál nagyobb az önjavítások aránya. Egyes interjúkban a *Szép beszédre* különösen jellemző az önjavítások megjelenése, ami annak tudható be, hogy ismeretlen volt a téma a legtöbb gyerek számára, de mégis a pozitív arculat építése arra sarkallta őket, hogy igyekezzenek a társalgás ezen szakaszában is részt venni, és „kompetens”-nek tűnni. Ez megjelenik a következő kategória leírásában is.

Az utolsó előtti kategória: „párhuzamosság, ismétlések (lexikai elemek, hasonló szintaktikai szerkezetek)” magas, illetve alacsony száma több szempontból is vizsgálendő a jelen kutatásban. Egyrészt a lexikai elemek ismétlődése adódik abból, hogy a képeken ugyanazok a figurák szerepelnek, másrészt pedig a képeken lévő történet a szintaktikai szerkezetek párhuzamosságát is befolyásolhatja, valamint ez utóbbira hatással lehet az is, hogy a gyerek mely mondattani szerkezeteket használ már biztonsággal. Ezen indokok miatt ez a kategória a feladatok közti különbségekkel kapcsolatban nem értelmezhető. Érdekességgként fontos megemlíteni, hogy a *Szép beszéd* modulban meglepően gyakoriak a párhuzamos formák, amint azt a következő példában is láthatjuk:

Példa (54): If_1 672–683

- *FW1: akkor például te beszélnél csúnyán .
*FW1: ha nem kapnál ki érte [>] ?
*CH1: nem [<] .
*FW1: miért nem ?
*CH1: azért (...) mert [: mert] akkor se [: sem] szabad csúnyán beszélni , ha
(...)
nem kapok ki .
*FW1: mhm .
*FW1: miért nem ?
*CH1: azért [: azért] mer [: mert] [//] azért [: azért] mer [: mert]
[//] mer [: mert] ha csúnyán beszélsz , akkor (...)
anyukád főleg pofán vág .
*CH1: de ha nem beszélsz csúnyán , akkor nem vág &pof [//] pofon .

Itt a párhuzamos forma nem elsősorban nyelvi, sokkal inkább gondolati síkon jelenik meg. Mivel a gyerek számára új, viszonylag ismeretlen témáról beszélgetünk, és mivel mindenképp válaszolni szeretne, hogy arculatát építse, vissza-visszatér ahhoz a sémához, amelyet megközelítőleg lehetséges megoldásnak tart, ha nem tud megfelelő választ. Ez csak erre a modulra jellemző.

Az utolsó kategória az igeidők használatára koncentrál: narratív diskurzusokban „az indító múlt idő után váltás jelenre” illetve „múlt idejű elbeszélés”. A képleírásokban szinte mindenhol végig a múlt idő használata jellemzi az interjúkat. Az ettől eltérő, szabad témákban megjelenő narratív részekben ugyancsak a múlt idejű szövegalkotás a jellemző. Tehát ebben nincs eltérés a feladattípusok közt – bár ez nem meglepő, hisz mindenhol csak a narratív részleteket vizsgáltam.

Bár a MONYEK interjúkban csak beszélt nyelvi szövegek vannak, a különböző feladattípusokat érdemes volt összevetni a tervezettség mértékét illetően, hiszen láthattuk, hogy a beszélt nyelvi szövegeken belül is jelennek meg eltérések ilyen szempontból, bár ezek az eltérések sosem olyan markánsak, mint amilyeneket Ochs (1979) modellje feltételez. Nagyobb különbség található a deiktikus elemek megjelenésének arányában: a képleírásokban több rámutatás jelenik meg, mint a szabad témákban, azonban a modellben megfogalmazott „deiktikus elemek túlsúlya” csak nagyon kevés interjú szeparált részeire igaz. Emellett szembetűnő még, hogy a javítómechanizmusok aránya függ egyrészt a feladat típusától (a képleírásokban ritkább, mivel a gyerekeknek a mondandó tartalmával nem, csak formájával kell foglalkozni), másrészt a szabadabb témák esetén attól is függ, hogy a gyerek mennyire jártas a témában.

10 A stílus megjelenése metanyelvi szinten

A laikusok (vagyis a nem nyelvészek) nyelvről való vélekedései fontos helyet töltenek be a mindennapi kommunikációban. Berko Gleason (1992: 19) szerint a kutatásukban megfigyelt családi vacsorákon a beszélgetés legnagyobb részét a metanyelv tette ki. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a nyelvi szocializáció részeként a nyelvhasználatra való nevelés főként metanyelvi eszközökkel valósul meg. Ez tehát már a nyelvelsajátítás egészen korai szakaszában gyakorlattá teszi a gyerekeket a metanyelvi diskurzusban, valamint segítséget nyújt nekik ahhoz, hogy később nyelvvel kapcsolatos, de a nyelvi szocializációtól eltérő témájú véleményüket is verbalizálják.

A jelen fejezet célja az, hogy bemutassa, a vizsgálatvezető és gyermek által közösen alakított diskurzusban milyen formában jelenik meg az egy beszélőhöz kapcsolódó különböző nyelvváltozatok fogalma. Először bemutatok néhány metanyelvvvel, annak kialakulásával kapcsolatos főbb elméletet és azokhoz kapcsolódó főbb fogalmat, majd MONYEEK-interjúk kapcsolódó moduljának elemzésével vizsgálom a következőket:

- megjelenik-e már tudatosság ennél a korosztálynál azzal kapcsolatban, hogy egy beszélő különböző helyzetekben különféleképpen használja a nyelvet
- jellemző-e, hogy milyen gyerekeknél jelenik meg a tudatosság (szociokulturális tényezők)
- a beszélgetés egyéb jellemzői mutatnak-e összefüggést a metanyelvi tudatossággal
- mely nyelvi tényezők jelennek meg a kapcsolódó diskurzusban (téma, hely, beszédpartner)
- kapcsolódnak-e az itt talált eredmények más metanyelvi vizsgálatok eredményeihez (Lafontaine 1986, Szabó 2012, Szabó–Mátyus 2012, 2014)

A MONYEEK interjúinak utolsó modulja a *Szép beszéd*, amelyben a gyerekekkel a különböző nyelvhasználati módokról beszélgettünk. A korpusz ezen részének elsődleges célja, Szabó (2012) vizsgálatához kapcsolódva a nyelvi ideológiákhoz fűződő metanyelvi diskurzusok (ki)alakulásának vizsgálata, így a stílusokkal kapcsolatos metanyelvi tudás elemzése járulékosan válik lehetővé. Azonban a MONYEEK 62 felvétele már tartalmaz vizsgálható mennyiségű információt a stílusváltozatosságról.

Szabó (2012) interjúinak módszertanát követve, illetve azt az óvodásokra adaptálva irányított beszélgetésben a következő kérdések mentén szerveződött a beszélgetés (az iskolásoknál alkalmazott kérdéssorhoz l. Szabó 2012: 279):

Szeretsz beszélgetni? A barátaiddal? A szüleiddel? Más felnőttekkel?
Sokat beszélgetsz az csoporttársaiddal/barátaiddal? És más
gyerekekkel? A szüleiddel? Más felnőttekkel?
Van valami különbség abban, ahogy akkor beszélsz/beszéltek, amikor
nem vagy óvodában, meg aközött, amikor óvodában vagy?
Mondta már valaki, hogy „Nem szabad ilyet mondani”, vagy hogy
„Nem szabad így beszélni”? Ha igen, ki mondott ilyet? Elmondod
nekem, mire mondta ezt? (Csak ha el akarja árulni; erőszakkal nem
mondatható ki vele a felnőttek által tiltott szó.)
Vannak olyan dolgok, amiket csak otthon vagy barátok között szabad
csinálni vagy mondani, de az óvodában nem?
Vannak olyan dolgok, amiket csak óvodában szabad csinálni vagy
mondani, de otthon vagy barátok között nem?

A metanyelvi tudatosság elemzésében szem előtt kell tartani az interjú módszertani sajátosságait, nevezetesen azt, hogy a fent részletezett kérdéssorban a vizsgálatvezető alternatívákat kínál a gyerekeknek (otthon, óvodában, felnőttekkel, gyerekekkel való kommunikáció) arra, hogy mi minden befolyásolhatja a beszélgetés „szabályait”. A kérdéssor nyilvánvaló korlátozó volta ellenére azonban mégis úgy tűnt, hogy a felkínált lehetőségek több gyerekek is segítséget jelentettek gondolataik kifejezéséhez.

10.1 Metanyelv és kommunikatív kompetencia a gyermeknyelvben

Van Leeuwen (2004) szerint a metanyelvnek két megközelítési módja létezik: az egyikben a formán, a másikban a funkción van a hangsúly. Az első megközelítés középpontjában a reprezentáció áll. A metanyelvet olyan speciális tudományos regiszterként értelmezi, amely minden más tudományos regiszter fölött áll. Nem a világot reprezentálja közvetlenül, hanem a világról való reprezentációinkat. A másik megközelítés a metanyelvet a mindennapi kommunikáció részének tartja, és a hangsúly a formáról a funkcióra tevődik, ahol a metanyelvi funkció csak az egyik a kommunikáció párhuzamosan jelen lévő több funkciója közül. Itt tehát a metanyelv nem egy különleges regiszter, ahol speciális szakképzettségre van szükség a beszédről való beszédhez. Jelen dolgozatban ez utóbbi megközelítést követjük. A metanyelv használatának képessége az emberi nyelv egyik legfontosabb jellemzője (van Leeuwen 2004: 107–108). A metanyelv tudása metapragmatikai tudatosságot tükröz, amely a kommunikáció talán legfontosabb előfeltétele (Verschueren 2004).

A nyelvi szocializáció egyik része a nyelvhasználatra való nevelés. A gyerekek nyelvi fejlődésének fontos összetevője a nyelvhasználati szabályok elsajátítása. Tudjuk, hogy nagy

arányban találkoznak metanyelvi szövegekkel a gyermekek családi és óvodai-iskolai környezetben is (vö. Berko Gleason 1992), s ennek részét képezi a nyelvhasználat társas szabályai(ról való beszéd) is. Amennyiben a nyelvhasználat szabályainak elsajátítása nem sikeres, annak társadalmi megítélése egyáltalán nem kedvező (Berko Gleason–Weintraub 1976).

A nyelvhasználati szabályok tudása, elsajátítása a kommunikatív kompetencia részét képezi. A kommunikatív kompetencia fogalmának kidolgozása Hymes nevéhez fűződik, aki a kora 1960-as évektől hangsúlyozta, hogy a nyelvtani szabályok ismerete nem elégséges a sikeres kommunikációhoz (Hymes 1972a). Belső struktúráját tekintve a kommunikatív kompetencia a hatékonysághoz és alkalmassághoz köthető (*effectiveness* és *appropriateness*, l. Rickheit et al. 2010: 16), ahol a hatékonyság a kommunikatív kompetencia eredményét jelöli (mennyire sikerült elérnünk célunkat a megfelelő nyelvi eszközök alkalmazásával), az alkalmasság pedig a aktuális társas interakció szituációs feltételeihez köthető (mennyire illettek a választott nyelvi elemek a folyó társalgásba). Fontos azonban megkülönböztetni azt, hogy valaki a szabályok szerint cselekszik, vagy ismeri is (és verbalizálni is tudja) a szabályokat. A gyermek „rendelkezik a beszéd területén bizonyos jártasságokkal, de nem tudja, hogy ezekkel rendelkezik” (Vigotszkij 1967: 266). Mindez tehát szorosan összefügg a pragmatikára vonatkozó metanyelvi tudatossággal.

A metanyelvi tudatosságnak több meghatározása van: egyrészt ide sorolják azt a képességet, hogy a beszélő a nyelvvel műveleteket tud végezni, másrészt pedig a nyelvről való gondolkodást illetve beszédet, az arra való képességet értik rajta (Kassai 2001: 304, Göncz 2003). A metanyelvi tudás fejlődésének négy területét különbözteti meg Tunmer és Hoover (1992): a fonológiai tudatosságot, a szóra vonatkozó tudatosságot, a szintaktikai illetve a pragmatikai tudatosságot. Kialakulásának több szakasza van: 2-3 éves korban tudatosul a beszélés, és az, hogy a dolgoknak van nevük. 3-4-4,5 évesen tudatosul a beszédészándék, azt követően pedig 6 éves korig a beszélő előtérbe kerülése, a jelek formai és jelentésbeli jellegzetességeinek megismerése a legfontosabb. Iskolába kerülve az olvasás és írás tanulása miatt felgyorsul, illetve más hangsúlyokat kap a metanyelvi fejlődés (Kassai 2001).

A kommunikatív készségek elsajátítása egész életünkön keresztül történik, ám várható, hogy a nyelvi fejlődés nagy mérföldköveinek elérésével párhuzamban négyéves korra ez is megfelelően kialakul (Foster 2013). Az azonban vitatott, hogy a metanyelvi képességek mennyiben fejlődnek a nyelvelsajátítással párhuzamosan, vagy csak a produkció és

percepció bizonyos szintű fejlettségénél kezdenek megjelenni, ugyanakkor, bár néhány vizsgálat összefüggést mutatott ki a kognitív és a metanyelvi képességek közt, nem egyértelműen tisztázott azok kapcsolata (Göncz 2003). A vizsgálhatóságnak mindenképpen feltétele, hogy a gyerekek képesek legyenek a nyelvről, nyelvhasználatukról beszélgetni. Mivel a MONYEK adatközlői 4;6–5;6 évesek, legtöbbjükénél a metanyelvi tudatosság valamilyen szintű megjelenésére már biztosan számíthatunk (l. Kassai 2001), a vizsgálatban arra keressük a választ, hogy a nyelvhasználati szabályok terén már megjelenik-e ez a jelenség.

A metadiskurzusban való jártasság a narratív tudás részét képezi, így a metadiskurzusban fellelhető megoldások narratív gyakorlatként értelmezhetők (Hutto 2008; Taylor 2012). A nyelvhasználatról szóló diskurzus pedig csak témájában különbözik egyéb metanyelvi narratíváktól, így vizsgálatában felhasználható más, ilyen jellegű vizsgálat módszertana.

A metanyelvet Laihonen (2008) nyomán társadalmilag megkonstruált, nyelvről szóló (ön)reflexív diskurzusként értelmezem. Laihonen (2008) a metanyelv egy különleges témáját, a nyelvi ideológiák megjelenését vizsgálja a konverzációelemzésben használt módszertant alkalmazva. A nyelvről való vélekedések tudományos vizsgálatával foglalkozik a „folk linguistics” egyik ága, a diskurzusközpontú irányzat is (Preston 2010: 33), amely a diskurzuselemzésben használt módszerekkel dolgozik. Látható tehát, hogy a metanyelv vizsgálata számos kutatásban megjelenik, többféle módszertant is használva, azonban ezek a kutatások főként felnőtteket céloznak. Néhány gyerekekkel végzett kutatás azt is bizonyítja, hogy már iskoláskor előtt is látható és vizsgálható a metanyelv használata (Berko Gleason 1992, Lőrík 2006, Nardy–Barbu 2006).

Bár a metanyelvi tudás megjelenése már vizsgálható a választott korcsoportnál, Lafontaine (1986, idézi Nardy et al. 2013) 123 tanuló vizsgálatának (8, 12, 14 és 18 évesek) eredményei alapján kiemeli, hogy nyelvi értékítéletek már egészen korán megjelennek ugyan, de ezek alapja eltér a felnőtteknél tapasztalhatóétól. A gyerekeknél legfőképp a megnyilatkozás igazságértéke és udvariassága az elsődleges tényező. Először 9-10 éves korban jelenik meg a beszédpartnertől, illetve kontextustól függő norma.

10.2 Stílus a metanyelvben – az interjúk elemzése

A vizsgálat 55 interjúja közül 43-ban szerepel a *Szép beszéd* modul, amelynek része a különböző nyelvhasználati módok megtárgyalása is. Így ez a 43 *Szép beszéd* modul összesen körülbelül 21500 szavas gyűjteményt képez.

A vizsgálat elején fontos kiemelni, hogy az egész korpuszt tekintve ebben a modulban van a legnagyobb szerepe annak, hogy az interjú a vizsgálatvezető és a gyermek közös produkciója. Együtt alkotják meg, és mindvégig formálják a beszélgetés menetét, hiszen bár volt egy vezérfonal, amelyet a vizsgálatvezető minden interjúban igyekezett követni (l. Szabó 2012 forgatókönyvét), a beszélgetés folyamatossága és természetessége fontosabb volt. Így tehát az interjú, az elemzés alapjául szolgáló szöveg az interakcióban részt vevők együttműködésének eredménye. Bahtyin szigorúan kontextuális elmélete szerint minden megnyilatkozás válasz egy másik megnyilatkozásra (Baktin 1986: 91), és minden megnyilatkozás válaszra is vár. Amellett, hogy minden megnyilatkozás gondoltaink önmagában teljes megformálása, a körülötte lévő környezet olyan fontos szerepet játszik a jelentés megalkotásában, amelyet nem lehet kikerülni. Minden nyelvhasználati szituációban kialakítjuk, hogy mely megnyilatkozástípusokat fogjuk jellemzően használni. Ezen megnyilatkozástípusok összessége alkotja aztán a műfajokat. A társalgás műfajához kapcsolódó normák pedig megszabják a nyelvhasználati lehetőségeket – és ez, a beszéd témájával együtt jelentős hatással van a társalgás stílusára.

A vonatkozó részletek értelmezését erősen befolyásolja az, hogy a beszélgetésben milyen szituációs kontextusban, milyen kulturális vagy személyközi tudás kontextusában jelennek meg a stílusról szóló részek (Cutting 2002: 3–5). A fejezet szorosan kapcsolódik az interjúk stílusának elemzéséhez, hiszen a kognitív stilisztika (Tolcsvai Nagy 2005) hangsúlyozza, hogy a stílus (értve ezalatt mind a produktív, mind pedig a perceptív oldalt) nagyban függ attól, hogy milyen a beszélő stílusértelmezése.

A következőkben Aro (2009) vizsgálatához hasonlóan külön vizsgálom a témákat és a hangokat, valamint az ágenciát. Először bemutatom, hogy a *Szép beszéd* modulban milyen témák jelennek meg azzal kapcsolatban, hogy mi befolyásolja a nyelvhasználatot (például a beszédhelyzet, vagy a beszédpartner), majd ezt követően megvizsgálom, hogy mindezeket a témákat hogyan jelenítik meg: milyen hangokat, szólamokat találunk, milyenek az ágenciaviszonyok, illetve mutatnak-e ezek az eredmények valamiféle mintázatot nemek vagy MONYEK csoportok szerint.

10.2.1 A beszélgetés témái

Mindenképp fontos hangsúlyozni, hogy a stílusról való beszélgetést nagyban befolyásolták egyrészt a vizsgálatvezető kérdései (vagyis a modul forgatókönyve), illetve az is, hogy az elővizsgálatok nyomán a beszélgetést vezető felnőtt felajánl témákat az egyes kérdésekhez, mert ez a módszer bizonyult a leghatékonyabb elicitációnak. Fontos hangsúlyozni, hogy bár a vizsgálatvezető vetette föl a témák többségét, ez egyáltalán nem jelentette azt, hogy a gyerekek beszéltek is adott dologról, illetve gyakran előfordult, hogy csak egészen rövid választ adtak (igen, nem). Ezeket a beszélgetéseket természetesen nem vettem számításba. Ugyanakkor, általában a felnőtt által bevezetett főtémákon belül voltak olyan esetek, amikor a gyerekek kezdtek új témáról beszélni (l. a következő példában).

A *Szép beszéd* modulban a következő témákban figyelhetünk meg valamilyen módon különböző beszédmódokat: a legáltalánosabban megjelenő téma a **köszönés** volt, mivel ezt a vizsgálatvezető szinte mindig felvetette. Ezen belül leggyakrabban, szintén a vizsgálatvezető által kezdeményezetten a felnőtteknek, illetve gyerekeknek szóló köszönések különbségeiről esett szó, általában arra koncentrálva, hogy a beszélgetésben részt vevő gyerek személyesen hogyan köszön különböző korú beszédpartnerek esetén. A témán belül felmerült az is, hogy nemcsak a felnőtt–gyermek különbség fontos, hanem az is, hogy ismerjük-e az illetőt – ezt az aspektust jellemzően a gyerekek vetették fel. Ez olvasható a következő példában.

Példa (55): hm_1 535–542

- *FW1: ugyanúgy beszélsz a felnőttekkel mint a gyerekekkel ?
- *FW1: gondolj arra , hogy például , amikor találkozol egy felnőttel , annak mit mondasz ?
- *CH1: egy idegennel vagy nem egy idegennel ?
- *FW1: egy idegennel mit mondasz ?
- *CH1: hogy jó napot .
- *FW1: és egy nem idegennel ?
- *CH1: azt , hogy szia .

A következő, ugyancsak nagyon gyakori téma, amelyet szintén a felnőtt beszédpartner vezetett be, a **csúnya beszéd**. Itt (a modul tulajdonképpeni fő céljaként) a „csúnya” illetve „szép” beszédmód meghatározásáról, a beszédpartnerek nyelvhasználatáról esett szó. Ennek három „alkategóriája” jelent meg: 1) a felnőttek és gyerekek, illetve a 2) fiúk és lányok nyelvhasználatának különbségei, valamint az 3) óvodai és az otthoni beszédmód eltérései.

Gyakran előfordult a **felnőtteknek és a gyerekeknek szóló beszéd különbségeinek** megtárgyalása (a gyerek szemszögéből). Ennél a témánál általában a gyerekek vagy

félreértették a kérdést, vagy még nem tudták pontosan értelmezni, esetleg egyszerűen inkább valami olyan dologról beszéltek, amit tudtak, bár nem teljesen jó válasz volt a feltett kérdésre (hasonló megfigyelést tett Aro (2009) is vizsgálatának 7 éves gyerekekkel végzett részében). Például bár a kérdés úgy hangzott, van-e különbség aközött, ahogy felnőttekkel és gyerekekkel beszélünk (ahogy a gyerekek beszélnek a felnőttekkel, illetve gyerekekkel), a válasz sokszor inkább arra vonatkozott, hogy a felnőttek (általánosságban) másként beszélnek, mint a gyerekek. Itt sokszor hallhattuk annak kifejtését, hogy a gyerekeknek (még) nem szabad valamit mondaniuk – szemben a felnőttekkel, akiknek igen. Ez tehát a csúnya beszédhez kapcsolódik, ami a felnőtt–gyermek különbségeken belül jellemzően önindítottan jelenik meg, vagyis a gyerekek vetették fel. Ez látható az alábbi példában (előtte arról beszélgettünk, hogy a kislány testvére időnként csúnyán beszél).

Példa (56): hf_11 597–601

- *FW1: és akkor anya mit mondott erre ?
- *CH1: hogy Botondnak azt mondta , hogy Boti nem mondjál ilyeneket .
- *CH1: mert ezek csúnya dolgok .
- *CH1: és a kicsiknek nem szabad .
- *CH1: a gyerekeknek még nem szabad ilyet mondani .

Az, hogy a csúnya beszéd, és a csúnya szavak használatának „tudása” az életkorhoz köthető, számos helyen megjelenik. Abban mindenképp közösek a vélemények, hogy a gyerekeknek idővel meg kell tanulniuk a vonatkozó szabályokat. Erről olvashatunk a következő részletben:

Példa (57): lm_9 542–567

- *FW1: akkor mi a különbség abba [: abban], hogy a felnőttekkel beszélünk meg a gyerekekkel beszélünk ?
- *FW1: mit gondolsz ?
- *CH1: ezt se olyan nagyon értem .
- *FW1: mit mondunk máshogy a felnőtteknek , mint a gyerekeknek ?
- *CH1: hogy nem szabad nekik csúnyát mondani .
- *FW1: mhm .
- *FW1: de a gyerekeknek szabad csúnyát mondani ?
- *CH1: nem .
- *FW1: a felnőtteknek ?
- *CH1: szabad .
- *FW1: a felnőttek mondhatnak csúnyát ?
- *FW1: vagy a gyerekek mondhatnak a felnőtteknek csúnyát ?
- *CH1: a gyerekeknek nem szabad .
- *CH1: kor [: akkor] a bábik szoktak csúnyát mondani .
- *FW1: a bábik ?
- *CH1: mhm .
- *FW1: miért ?
- *CH1: mert akkor nem tudják , hogy nem szabad csúnyát mondani .

- *FW1: áhá .
- *FW1: és ahogy megnőnek , akkor ?
- *CH1: már tudják , hogy nem szabad csúnyát mondani .
- *FW1: az nagyon érdekes .
- *FW1: és szerinted ez mikor történik , hogy az ember megtanulja ?
- *CH1: a bölcsödébe [: bölcsödében] .

A fenti szemelvény arra is jó példa, hogy nemcsak a gyerekek és felnőttek beszédmódja, hanem a különböző életkorú gyerekek beszédmódja is eltér egymástól. Emellett azt is láthatjuk, hogy a kisfiú nem egészen a kérdésre válaszolt, bár azt nem tudjuk, hogy ez azért történt-e mert nem értette teljesen a kérdést, vagy inkább erről (az egyébként szorosan kapcsolódó) témáról szívesebben mesélt.

A felnőttek és gyerekek beszédének különbsége a csúnya beszédetől eltérő témákban is felmerült: a különböző beszédpartnerek és a különböző beszéd témák szintén a gyerekek önindított narratíváinak részei, nem a vizsgálatvezető vetette fel őket. A következő részletben a kislány azt fogalmazza meg, hogy a fő különbség a felnőttek és gyerekek beszéde közt egyrészt az, hogy a felnőttek inkább felnőttekkel, a gyerekek pedig inkább gyerekekkel beszélgetnek, valamint az is, hogy különböző beszéd témák jelennek meg.

Példa (58): hf_8 592–608

- *FW1: és szerinted a felnőttek máshogy beszélgetnek , mint a gyerekek ?
- *CH1: idén [: igen] .
- *FW1: hogyan máshogy ?
- *CH1: hát .
- *CH1: hát a felnőttest [: felnőttek] úgy beszélgetnek [: beszélgetnek] , hogy mással .
- *CH1: meg a gyereket [: gyerekek] is mással .
- *FW1: igen ?
- *FW1: például ?
- *CH1: például [: például] még az [:az] [//] úgy is beszélgetnek [: beszélgetnek] máshogy , hogy őt [: űk] megbeszélgetnek [: megbeszélgetnek] , hogy mitör [: mikor] jönnek [: jönnek] .
- *CH1: a gyereket [: gyerekek] [//] a gyereket [: gyerekek] azt , hogy mit [//] hogy mitör [: mikor] játszánat [: játsszanak] .
- *FW1: mhm .
- *CH1: mit [//] mit játsszon [: játsszon] .

A beszéd témák különbsége több gyereknél is megjelenik általános megfogalmazásban, azonban konkrét példát sokszor már nem kapunk. Ez a jelenség több témánál is előfordult, bár nem mondható az egész modulra jellemzőnek. Ezt olvashatjuk a következő szemelvényben:

Példa (59): hf_1 419–433

- *FW1: mit gondolsz ?
- *FW1: a gyerekekkel ugyanúgy lehet beszélgetni , mint a felnőttekkel ?
- *FW1: mindent lehet mondani a gyerekeknek , amit a felnőtteknek is ?
- *FW1: és mindent lehet a felnőtteknek , amit a gyerekeknek is ?
- *CH1: nem .
- *FW1: miért nem ?
- *CH1: azért [: azért] , mert a gyerekek nem a felnőtt dolgot szeretik .
- *CH1: hanem a gyerekes dolgokat .
- *FW1: mhm .
- *FW1: tudsz mondani ilyet ?
- *CH1: mhm .
- *FW1: mhm .
- *FW1: na ?
- *CH1: például aztról [: arról] szeretnek a lányok beszélgetni ,
hogy öö@fp (..) hogy (..) hogy öö@fp , nem tudom .

Ugyancsak szóba kerül a **fiúk és a lányok beszédmódjának** különbsége is, főként a csúnya beszédhez kapcsolódva, de azon kívül is. Érdekes, hogy ez volt az a téma, amit a gyerekek a szinte mindig maguk vetettek fel. Ahogy az várható volt, az volt a vélekedés, hogy a fiúk szoktak csúnyán beszélni, a lányok nem (vagy kevésbé). Érdekes az, hogy ez a fiúk és a lányok beszédében ugyanúgy jelent meg. A következő részlet egy kisfiútól származik:

Példa (60): hm_15 564–576

- *FW1: óvodában volt már olyan , hogy az óvónéni rád szólt , hogy így nem szabad beszélni ?
- *CH1: nem , öö@fp én nem szoktam , de ők igen .
- *FW1: kik ők ?
- *CH1: a többi lány , meg fiú azt szokta mondani , valami csúnya szót .
- *FW1: aha , és akkor az +/.
- *CH1: vagy inkább inkább a fiúk mondanak csúnya szót .
- *FW1: nem a lányok ?
- *CH1: a lányok nem szoktak .
- *FW1: miért van ez így , hogy a fiúk inkább , mint a lányok ?
- *FW1: mit gondolsz ?
- *CH1: mert a lányok ilyen nem csúnyák .
- *CH1: de a fiúk is szoktak .

Van olyan interjú is, amelyben arra is választ kapunk, miért van ilyen különbség a fiúk és a lányok beszéde közt. Ennek egészen részletes kifejtése olvasható az alábbi hosszabb példában:

Példa (61): lf_10 717–738

- *FW2: szerinted a fiúk máshogy beszélnek mint a lányok ?
- *CH1: mm@fp máshogy .
- *FW2: és +/.
- *CH1: csúnyábban mint a lányok .

- *FW2: igazán ?
- *CH1: igazán .
- *FW2: és mit gondolsz ?
- *FW2: mért [: miért] van ez így ?
- *CH1: hát , mer [: mert] így születtek .
- *FW2: értem .
- *FW2: értem .
- *CH1: mástól eltanultak ilyen csúnya beszédet .
- *FW2: de mit gondolsz ?
- *FW2: a kislányok mért [: miért] nem tanulták el ezt a csúnya beszédet ?
- *CH1: hát , mert ööö@fp kedves akartak lenni a fiúkhoz .
- *FW2: mhm .
- *CH1: és +/.
- *FW2: a fiúk meg ilyen +/.
- *CH1: undokok .
- *CH1: ilyen undokok +/.
- *FW2: mhm .
- *CH1: szoktak lenni a lányokhoz .

Érdekes, hogy volt olyan kisfiú, akinél a csúnya beszéd kifejezetten a nemi identitás kifejezéseként szerepelt:

Példa (62): Im_7 533–538

- *FW1: mi az , hogy csúnya ?
- *CH1: basszuszkulcs [: basszuskulcs] .
- *FW1: húha .
- *CH1: ilyet is szoktam .
- *CH1: mert szeretek .
- *CH1: a &fél [/] a fiúk szoktak ilyet mondani .

Ahogy a felnőtt-gyerek beszéd különbségeinél, úgy itt is megjelenik a különböző témák preferenciája. Ez, a fenti példához hasonlóan szintén egyfajta kifejezője a nem identitás nyelvhasználatbeli megjelenésének.

Példa (63): hf_3 770–772

- *CH1: de azt megmondhatom , hogy az a különbség , hogy a fiúk +/.
- *CH1: azt elmondhatom , hogy a fiúk a fiús dolgokat szeretik .
- *CH1: és a lányok meg a lányos dolgokat .

Példát azonban sajnos nem kapunk az általános megfogalmazás mellé.

A csúnya beszéden kívül a fiúk és lányok beszédének különbségeként említi az előző példában szereplő kislány még a hangmagasságot is.

Példa (64): hf_3 753–757

- *FW1: és szerinted ugyanúgy beszélnek a kisfiúk és a kislányok ?
- *FW1: nem ?
- *FW1: miért nem ?
- *CH1: mert a kisfiúknak kisfiús a hangja .
- *CH1: és a kislányoknak meg kislányos a hangja .

Ez érdekes vélemény, hiszen nyilvánvalóan csak idősebb korban igaz a hangmagasságbeli különbség, ahogyan az az interjú későbbi részében meg is jelenik.

Szintén a forgatókönyv részét képezi a **különböző helyszínekhez** (elsősorban óvoda és otthon) **köthető beszédmodok** részletezése – ez csak a csúnya beszédhez kapcsolódva jelenik meg, mindig a vizsgálatvezető veti fel a témát. A következő példában a kislány határozottan állást foglal a nem mondható szavakról:

Példa (65): hf_7 523–531

- *FW1: eszedbe jut valami olyasmi , amit felnőtteknek nem szabad mondani .
- *FW1: gyerekeknek pedig szabad ?
- *CH1: hát nem .
- *FW1: és olyan , amit otthon szabad mondani ?
- *FW1: az óvodában pedig nem szabad ?
- *CH1: hát , olyat tudok .
- *CH1: hát , de azt itt nem szeretném megmondani .
- *CH1: mer [: mert] az mind &halan [/] mer [: mert] az csak mind számárság .

Azonban általánosabb, hogy az ovihoz, illetve otthonhoz köthető nyelvhasználatról a következő példában láthatóhoz hasonló módon esik szó:

Példa (66): hm_11 798–811

- *FW1: akkor meséld el nekem [<] , hogy hogy kell beszélni otthon meg hogy lehet az óvodában .
- *FW1: jó ?
- *FW1: van aközött valami különbség ?
- *CH1: nem [>] .
- *FW1: hogy az &óvodá [<] mindent lehet mondani az óvodában ?
- *FW1: nem mindent ?
- *FW1: mit nem lehet mondani ?
- *CH1: azt , hogy ööö@fp basszuskulcs .
- *CH1: meg azt , hogy +/.
- *FW1: mhm .
- *FW1: és miért nem lehet ilyeneket mondani az óvodában [>] ?
- *CH1: meg azt , hogy hülye [<] .
- *CH1: meg azt , hogy bolond .

Tehát a gyerekek kezdték sorolni a konkrét példákat, szavakat, amelyeket nem szabad használni az óvodában. Azonban mikor azt kérdeztem, ezeket otthon használják-e, leggyakrabban akkor is azt válaszolták, hogy nem, ott sem, sőt, sehol sem szabad ezeket a szavakat használni. Persze ez alól voltak kivételek:

Példa (67): Im_7 557–563

*FW1: hanem hova való a csúnya szó ?

*FW1: mit gondolsz ?

*CH1: Amerikába .

*FW1: ott szabad csúnyán beszélni ?

*CH1: igen .

*FW1: miért ?

*CH1: mert [/] mert ott szabad .

Ez az egészen extrém példa ugyanattól a kisfiútól származik, aki a (62) példában, az interjúban alig pár sorral korábban azt mondta, hogy ő szeret csúnyán beszélni, hisz a fiúk szoktak. A két vélekedés első látásra kicsit üti egymást. Úgy tűnik, hogy bár jól ismeri a csúnya beszédről alkotott véleményt (amely feltehetően a családból származik), azt nem tette magáévá annyira, hogy a viselkedését is befolyásolja (legalább is elmondása szerint).

Nagyon sok gyerek a különböző kérdésekre válaszként először nem is azt mondta el, hogyan beszélnek, illetve hogyan „szabad”, vagy „nem szabad” beszélni, hanem azt hogy mit „szabad”, vagy „nem szabad” csinálni. Ez a motívum, amely végigkíséri a modul egészét, jól illeszkedik Szabó és Mátyus (2012, 2014) vizsgálatainak eredményeihez, amelyek szerint az óvodáskorú gyerekek a nyelvi ideológiákról szóló metanyelvi narratívákban túlnyomórészt a beszédaktusok tiltásáról beszéltek, nem pedig egyes nyelvváltozatok értékeléséről (tehát a tiltás sokkal közelebb áll magához a cselekvéshez, mint a beszédmódhoz).

A felmerülő témák, amint látható, a *Szép beszéd* modul forgatókönyvéből, illetve a vizsgálatvezető kérdéseiből erednek, azonban ezeken belül több olyan eset is akadt, amelyekben a gyerekek maguk vetettek fel témákat – ezeknek az önindított narratíváknak különösen nagy figyelmet szenteltem.

10.2.2 Hangok és ágenicaviszonyok

Ebben az alfejezetben sorra veszem a főt bemutatott témákat, és megvizsgálom, milyen hangok és ágenicaviszonyok figyelhetők meg a narratívákban. Míg az előző alfejezet arra koncentrált, hogy *mit* mondtak a gyerekek, ebben a részben a *hogyan*-on van a hangsúly (vö. Aro 2009). Emellett kiemelet szerepet kap itt a kontextus: az, hogy a kérdésfeltevés, a téma bevezetése milyen módon befolyásolja a gyerekek válaszában megtalálható hangokat és ágeniciát. Ahogy az előző részben is, külön figyelmet fordítottam az önindított elbeszélésrészletekre. Nemcsak a főt bemutatott példákat vizsgálom, hanem a stílus összes metanyelvi megjelen(ít)ését az interjúkban.

A vizsgálatvezető jellemzően általános megfogalmazásban tette fel a kérdéseket, majd ezt „szabta személyre” az egyes szám második személyű folytatással:

Példa (68): hf_10 635–642

*FW1: eszedbe jut olyan , hogy a felnőttekkel máshogy kell beszélni , mint a gyerekekkel ?

*FW1: hogy a felnőtteknek nem mondhatsz valamit , amit a gyerekeknek mondhatsz .

*FW1: hm ?

*FW1: például az jut eszembe , hogy ha egy felnőttel találkozol , akkor neki hogy köszönsz ?

*FW1: egy felnőttel , akit mondjuk nem ismersz .

*FW1: annak hogy köszönsz ?

Ha a gyerekek már az általánosan megfogalmazott kérdésre is válaszoltak, akkor a személyesebb megfogalmazásra csak a téma részletezésekor, a személyes példák elmesélésekor került sor – amennyiben eljutott odáig a beszélgetés. Bár ez a leggyakoribb forma, olyan esetek is voltak, amikor elsőként a személyes megfogalmazás hangzott el, és azt követte az általánosabb forma. Illetve gyakran előfordult az általános kérdések kiegészítése olyan elemekkel, amelyek a személyességet erősítették (például: *Szerinted miért van az, hogy a felnőttekkel máshogy kell beszélni?*). A kérdések ilyen formájú bevezetése hatással lehetett a válasz megfogalmazási módjára és a megjelenő hangokra is.

A legáltalános válaszfajta, amely legtöbbször megjelenik, a készen kapott vélemény, szabály hangoztatása mindegyik témában. A következő példában a köszönés különbségeinek okairól beszélgettünk:

Példa (69): hf_2 587–589

*FW1: és mit gondolsz , miért van ez a szabály ?

*CH1: hát , mert nem illik , ha nem ismered , ha idegen , akkor azt kell mondani , hogy viszont látásra .

Az ilyen jellegű válaszokban a gyerekek úgy tűnek föl, mint olyan egyének, akiknek nincsen választási lehetősége, hiszen a szabályokat követni szokás. A csúnya beszéd tárgyalásakor rákérdeztem arra is, hogy miért kell követni a szabályokat. A válaszok szint mindig valamilyen negatív következmény elkerüléséről szóltak:

Példa (70): hf_1 497–501

*FW1: miért nem használnak a gyerekek ilyen szavakat az óvodában ?

*CH1: azért , mert akkor vagy , amikor megyünk reggelizni , akkor a sor végére állnak .

*CH1: vagy mérgesek lesznek a felnőttek .

*CH1: és büntetésbe kerülünk .

Ahogy a fenti példában is, legtöbbször valamiféle büntetés elkerülése ösztönzi a szabályok betartását.

Időnként a kerülendő negatív következmény egészen különös módon, félig kimondatlanul tűnik fel:

Példa (71): hm_11 836–844

- *FW1: és miért nem &szaba [//] szabad csúnya szavakat mondani ?
- *CH1: hát mert akkor megbüntet a rendőr .
- *CH1: meg az apukám is rám is lesz mérges .
- *FW1: mhm .
- *FW1: és ha nem büntetne meg a rendőr .
- *FW1: meg apukád nem lenne mérges , akkor szabadna ilyen mondani ?
- *CH1: hát akkor a rendőr is meghallaná , meg a mikulás is , meg a [*]
apukám is .
- *CH1: meg az anyukám .

Az elkerülendő dolgok közt szerepel isten szeretetének elvesztése, az ördöghöz kerülés, a klasszikus óvodai sarokba állítás vagy a leültetés is.

Az nem mindig derül ki, hogy a szabályok kitől származnak. Időnként valamilyen felsőbb hatalomtól, aki lehet az óvónő, vagy a szülők, gyakoribb azonban az, hogy afféle örök érvényű igazságokként tűnnek föl. Abban mindenképp közősek ezek a vélekedések, hogy az elkerülendő büntetések felelősei az előbb említett felsőbb hatalmak: a szülők és az óvónők, esetleg ritkán a rendőr. Az alábbi példában ez a felsőbb autoritás többlépcsősen jelenik meg:

Példa (72): lf_1 550–555

- *FW1: és a gyerekeknek nem szabad csúnyán beszélni , csak a felnőtteknek ?
- *CH1: igen , mer [: mert] a felnőtteknek megengedik .
- *CH1: és ha +/.
- *FW1: kicsoda ?
- *CH1: hát , az anyukájuk a felnőtteknek megengedik [: megengedi] .
- *CH1: mer [: mert] az anyukájuk is a felnőtteknek csúnyán beszél .

A készen kapott vélemény olyan normarendszert tükröz, amely viszonyítási pontként szolgál a gyerekek számára a nyelvhasználat megítélésében. Ezekben az esetekben, amikor ilyen készen kapott véleményt, örök érvényű szabályt tartalmaz a válasz, a gyerekek mindig páciensként, a szabályozás alanyaiként vagy „elszenvedőiként” jelennek meg, akiknek semmilyen hatásuk sem lehet a körülmények alakulására. Formai megjelenésében gyakori a többes szám első személyű megfogalmazás (*Idősebbeknek így köszönünk*), a *nem szabad* és a *nem illik* kifejezések használata. Abból a szempontból is érdekes az általános érvényű

vélemények ilyen nagyszámú megjelenése, hogy a vizsgálatvezető sokszor ösztönözte a gyerekeket a személyes gondolatai kifejtésére (*Miért van ez így szerinted? Te mit gondolsz?*).

Érdekes, hogy bár a büntetés elkerülése a vezető motívum, ha rákérdeztem, hogy a büntetés elmaradása esetén például beszélnének-e csúnyán, ahogy a (71) példában is láttuk, akkor mindig nemleges választ kaptam.

Várakozásommal ellentétben a kérdés megfogalmazásának nem volt hatása a gyerekek válaszána formájára. Akkor is készen kapott vélemények jelentek meg a válaszokban, ha a kérdés a személyes tapasztalatot hangsúlyozta.

A gyerek saját véleménye expliciten ritkán jelenik meg az interjúkban. A következő példában épp a csúnya beszédről beszélgettünk a kisfiúval. A válaszok előtt a kérdésekben nem szerepelt a *szerinted* szóalak, illetve az interjú többi részében sem találtam rá példát, csak itt:

Példa (73): hm_6 700–705

- *FW1: miért nem szabad ?
- *CH1: azért (...) , mert az meg van tiltva szerintem .
- *FW1: ki tiltja meg ?
- *FW1: hmm ?
- *FW1: ki tiltja meg ?
- *CH1: az óvónéni szerintem .

A személyes hang sokkal inkább a saját példák bemutatásánál jellemző, ahol az egyes szám első személyű narráció a fő formai jellegzetesség, ahogy az alábbi szemelvényben is látható:

Példa (74): hf_1 434–443

- *FW1: és figyelj csak , volt már olyan , hogy anyukád vagy az óvónéni vagy valaki rád szólt , hogy "Rita , így nem szabad beszélni " .
- *FW1: volt már ilyen ?
- *FW1: hogy ilyen nem szabad mondani .
- *CH1: az anyukámmal , meg az apukámmal volt ilyen .
- *CH1: meg velem is most .
- *FW1: elmeséled nekem , hogy mi volt ?
- *CH1: az volt , hogy hogy ööö@fp hogy (..) hogy Emmával veszekedtünk a gépnél .
- *CH1: és és akkor és és amikor nagyon elkezdtünk sírni , akkor anya engem (..) megvert .

Ebben a részletben is látszik, hogy bár a kérdés a beszédmódra vonatkozott, a válasz ehhez csak érintőlegesen kapcsolódik, illetve a veszekedés egyfajta kerülendő beszédmódként jelenik meg. Jellemző, hogy a gyerekek a beszédmódot taglaló kérdésekre vagy valamilyen,

a csúnya beszéddel kapcsolatos dolgot válaszoltak, vagy beszédaktusok tiltásáról beszéltek (*nem mondjuk azt, hogy fúj torta*). Vagy pedig a fentihez hasonló, részben kapcsolódó választ adtak, amely rendszerint egy kerülendő cselekvéshez (*veszekedés*) kötődik.

A személyes hang megjelenése mutatkozik meg a következő részletben is:

Példa (75): hf_2 541–545

- *FW1: mindent lehet mondani a felnőtteknek , amit a gyerekeknek is .
- *CH1: ilyen , hát nem olyan .
- *CH1: csúnyán beszélni a felnőttekkel , se a gyerekekkel szoktam [*] .
- *FW1: tessék ?
- *CH1: nem szoktam csúnyán beszélni .

A *szoktam* szóalak jellemzően megjelenik a személyes hanggal együtt (l. még a (62), és a (60) példákat), akár a többi ember nyelvhasználatával szembeállítva is. De az egyéni hangok tükröződése még a személyes példákkal együtt sem olyan gyakori, mint az általános, készen kapott vélemények, örök szabályok megjelenése.

Olyan vélekedés is megjelent, amely szerint a csúnya szavak használatának szabályai valamiféle tanuláshoz köthetők, tehát ilyen módon a gyerekek bizonyos szinten aktív szerepe van nyelvhasználatának alakításában, van választása, hiszen megtanulhatja a szabályokat, ahogyan az a (57) példában is láttuk. A tanulás, gyakorlás motívuma tűnik fel a következő két rövid példában is:

Példa (76): lf_6 628–631

- *FW1: és miért nem szabad mondani csúnya szavakat ?
- *CH1: azt nem tudom .
- %par: mély levegőt vesz
- *CH1: arról még nem tanultunk .

Példa (77): hf_3 730–734

- *FW1: mit jelent az , hogy szépen beszélni ?
- *CH1: elmondhatom .
- *FW1: mhm .
- *CH1: de ne te ne , de nem beszéltem (...) annyira sokat erről mamának .
- *CH1: ezért csak egy kicsit tudom elmondani .

Azok a választípusok, amelyekben a gyerekek a fentieknél aktívabb résztvevőkként tűnnek fel, meglepően ritkák voltak. Az ilyen válaszokban rendszerint megtalálható valamilyen erős meggyőződés (a csúnya beszéd mint a nemi identitás kifejezőeszköze), ahogy azt a (62) példában láttuk. Illetve arra is találunk példát, hogy maga a gyerek az, aki megmondja, hogy így nem szabad beszélni:

Példa (78): lf_3 507–513

*FW1: vagy tudsz olyat mondani , hogy volt már olyan , hogy rád szóltak , hogy ilyet nem mondunk .

*FW1: így nem szabad beszélni .

*CH1: én azt szoktam mondani , hogy el szoktam mondani , hogy ilyet nem szabad mondani .

*FW1: te szoktad ezt mondani másnak ?

*CH1: igen .

Bár csak részlegesen tartozik a hangok, szólamok témakörébe, érdemes kiemelni, hogy ebben a modulban jelenik meg leginkább az arcmunka. Itt érhető tetten a legjobban, hogy az interjúban részt vevő gyerek igyekszik minél jobb benyomást tenni a felnőtt beszédpartnerre. Ez több tényezőben is megnyilvánul. Egyrészt tartalmilag: ha a vizsgálatvezető véleményt nyilvánított a csúnya szavak használatát taglaló téma során, akkor igyekeztek ezeket a szavakat valami módon (például elvicceléssel) kevésbé rossz színben feltüntetni. Másrészt pedig úgy, hogy akkor is próbáltak válaszolni valamit, ha láthatóan nem tudták a választ a kérdésre. Ilyenkor vagy a kérdést fogalmazták át (ez látható a következő példában), vagy a korábban elhangzottakat (saját válaszukat) ismételtették, vagy valamilyen érintőleges témát hoztak fel.

Példa (79): lf_1 558–560

*FW1: és mi az , hogy csúnyán beszél ?

*CH1: az , hogy (...) nagyon csúnyákat mond (...) , amit nem szabad a gyerekeknek , csak az anyukáknak , meg az apukáknak .

Vizsgáltam azt is, hogy mennyire jellemző a többszólamúság az egyes interjúkban. A készen kapott vélemények, általános szabályok dominanciája és a saját hangok ritka megjelenítése már előrevetíti, hogy a polifónia nem sokszor tűnik fel a felvételekben. Jellemzően a következő három fajta előfordulásról számolhatunk be: 1) a saját szokások ütköznek a szabályokkal, 2) a családi szokások ütköznek a szabályokkal, és 3) saját szokások egymásnak mondanak ellent. Arra, amikor saját szokások kerülnek szembe az ugyanabban az interjúban általános érvényűként megfogalmazott szabályokkal, már láttunk példát (a (62) szemelvényben). Itt egyrészt, ahogy már írtam, a csúnya beszéd a nemi identitás egyik jelzőjeként tűnik fel, személyes hangként (*ilyet is szoktam. mert szeretek*), és ez áll szemben valamilyen általános érvényű igazságként megfogalmazott állítással (*a csúnya szó Amerikába való*). Olykor a család egyes tagjainak szokásai sem a szabályok szerinti, ám

ez még „belefér”, hiszen például a beszédhelyzet mintegy legitimizálja a szabályszegést, mint az alábbi példában:

Példa (80): If_4 595–612

- *FW1: van , hogy máshogy beszélgetünk a felnőttekkel, mint a gyerekekkel
- *CH1: igen .
- *CH1: azt nem lehet mondani a gyerekeknek .
- *CH1: egy nagyon csúnya szót .
- *CH1: azt , hogy bunkó .
- *CH1: azt nem lehet mondani a gyerekeknek .
- *FW1: mhm .
- *FW1: miért nem ?
- *FW1: mit gondolsz ?
- *CH1: azért , mert az csúnya szó .
- *CH1: és a felnőttek is nagyon [//] nagyon néha használják .
- *FW1: mhm .
- *CH1: az apukám egyszer már kimondta .
- *FW1: hűha .
- *CH1: azért mert előztek .
- *CH1: és a [//] &e [//] egy kamion , akinek nem is szabad előzni a kamionoknak ott .

Itt tehát az általánosan megfogalmazott szabály az esetenkénti (kivételes?) nyelvhasználattal áll szemben, és ez utóbbira ismét a személyeshez közeli hang jellemző. Előfordul, hogy a gyerek saját beszédét tekintve számol be egymásnak ellentmondó szokásokról. Az egyik szokás rendszerint az általános véleménynek megfelelő (ahogyan azt a (60) példában láttuk: *nem szoktam csúnyán beszélni*) – és az ezt tükröző szabály jellemzően meg is található máshol az interjúban, de markánsan megjelenik valamilyen ennek ellentmondó példa is:

Példa (81): hf_2 560–569

- *CH1: hát nem , de a bátyám már sokszor mondta rám , hogy hülye vagyok
- ...
- *CH1: de én is szoktam másra mondani .
- *FW1: hű[!] tényleg ?
- ...
- *CH1: hát , mm@fp nem sokszor , ritkán szoktam .

Az ilyen példákban jellemző az erőteljes pozitív arculatépítés, vagyis az általános szabálynak megfelelően – amelyet olykor expliciten is megjelenít a vizsgálatvezető is – alakítja, ahhoz közelíti a korrábbi, annak ellentmondó megnyilatkozását.

Ahogy Drew (2005) megfogalmazta: „az interjúkérdésekre adott válaszok nem a válaszadó kommunikációs szokásait vagy a nyelvről alkotott tudását tükrözik”, hanem azt mutatják, ahogy a beszélők „metanyelvi rutinjuk” és az „elsajátított nyelvi panelek, érvelési

technikák segítségével” megvalósítják azt, „ahogyan egyes nyelvi jelenségekről beszélni kell/illik az interjú adott szakaszában” (idézi Szabó 2011: 261).

10.2.3 Mintázatok a metanyelvben?

A *Szép beszéd* modulban mért összes szóalak számának szignifikáns különbsége azt mutatja, hogy a lányok jelentősen többet beszéltek erről a témáról, mint a fiúk. Ez a többlet főként olyan formában jelenik meg, hogy jellemzően a lányok fejtették ki részletesen egy-egy jelenség okát, hátterét. Érdekes módon azonban az interjúkban nem jelent meg olyan eset, hogy a lányok véleménye nagyban különbözött volna a fiúkéétól. A fiúk és lányok közti beszédmennyiségbeli különbségen kívül nem találtam más olyan mintázatot, amely akár MONYEK csoporthoz, akár valamilyen demográfiai jellemzőhöz kapcsolható.

10.3 Részösszefoglalás

A MONYEK kiválasztott 55 interjójának metanyelvi vizsgálatakor azt tapasztaltam, hogy a vizsgálatvezető által felvetett témákra a gyerekek (kevés kivételtől eltekintve) reagáltak, a kérdésekre általában részletesen válaszoltak, és számos olyan alkalom is volt, amikor önállóan vezettek be a főtémához kapcsolódó kérdéseket.

A vizsgálatvezető kérdéseiből eredően a felnőtt beszélőpartner által kezdeményezett témák a következők voltak: köszönés, csúnya beszéd, felnőttek és gyerekek nyelvhasználata közti különbségek, helyszínhez köthető nyelvhasználatbeli különbségek. Jellemzően a gyerekek vetették fel a beszélgetések során, hogy a fiúk és lányok nyelvhasználata különböző, a köszönésen belül azt, hogy különbséget kell tenni idegenek és ismerősök közt, illetve a felnőttek és gyerekek nyelvhasználata közti különbségek kapcsán az eltérő beszélőpartnereket és témákat.

Mindez azt mutatja, hogy ennek a korosztálynak már határozott elképzelése van arról, hogy az emberek különböző okokból eltérően beszélnek. A különböző okok közé tartozik a beszélők neme, kora, a köztük lévő kapcsolat, a beszélőpartner személye, vagy a beszédhelyzet helyzete. Ha azonban arra kérdeztem rá, hogyan nem szabad beszélni (a csúnya beszéd kivételével), akkor leggyakrabban valamilyen történettel válaszoltak, amelynek középpontjában egy cselekvés (például veszekedés, verekedés) tiltása, és nem a beszédmód helytelenítése állt. Emellett ritkán, de akadt olyan válasz is erre a kérdésre, amely beszédaktusok tiltásáról szólt (*nem mondjuk azt, hogy fíj torta*). Tehát úgy tűnik, hogy a nem követendő beszédmód témája ebben az életkorban a csúnya beszédben merül ki, nem

tartoznak bele az idősebbeknél megtalálható, gyakorta elítélt elemek, mint például a *deviszont* (l. Szabó–Mátyus 2014).

A válaszok túlnyomórészt valamilyen készen kapott véleményt, általános, örök évényű szabályt tükröztek. Egyéni hang a saját példák elmesélésekor merült fel, de saját véleményalkotás szinte sosem. Ebből azt szűrhetjük le, hogy ebben az életkorban az eltérő beszédmódokhoz az a nézet fűződik, hogy azokat viszonyítási pontként megjelenő normarendszer általános szabályai irányítják, nem pedig a személyes preferenciák szabják meg.

A *Szép beszéd* modulban a lányok jelentősen többet beszéltek, mint a fiúk. Ez főként abban nyilvánult meg, hogy ők több témát részletesebben kifejtettek. Ezen kívül nem találtam más eltéréseket demográfiai vagy más szempontból a vizsgálat metanyelvi részében.

11 Összefoglalás

A dolgozat a MONYEEK korpusz 62 interjújából 55-öt dolgoz fel és elemez részletesen. A vizsgálat fő célja az volt, hogy bemutassa, gyermek–felnőtt diskurzusban, interjúhelyzetben milyen különbségek jelennek meg a gyerekek beszédében, és ezek a különbségek milyen nyelvi, vagy diskurzusjegyekhez, illetve milyen demográfiai jellemzőkhöz köthetők, milyen stratégiákat figyelhetünk meg a diskurzusok alakításában. Ezeket a jellemzőket a dolgozat kvantitatív, kvalitatív és metanyelvi szinten vizsgálta.

A dolgozat főként az interakcionális stilisztika elméleti keretét használja, ehhez szorosan kapcsolódva a kvalitatív vizsgálatban a kognitív stilisztika legújabb megközelítéseit alkalmazza.

A kutatás eredményeiből képet kapunk arról, hogy az interjúban felhasznált különböző feladattípusokban, illetve az ezek megoldásakor születő diskurzusokban milyen különbségek jelennek meg a jelen dolgozatban vizsgált változók tekintetében, és az eltéréseket milyen tényezők befolyásolják. A kvantitatív elemzésben megismerjük a fordulók és megnyilatkozások száma és hossza, valamint a szókincs összefüggéseit a feladattípusokkal, illetve a társadalmi háttérrel. A kvalitatív elemzésben főként az interakciós szerkezet és a stílusstruktúra állt a középpontban.

Ilyen nagyságú korpusz részletes elemzéséhez nagy segítséget nyújthat a számítógépes feldolgozás, azonban a magyar nyelvre legfeljebb felnőtt nyelvhasználók írott szövegeire voltak eddig alkalmazások (lemmatizálás, morfológiai elemzés és egyértelműsítés). A dolgozathoz kapcsolódva számos új technikai megoldás született, amelyekben Orosz Györggyel együtt dolgozva a meglévő lehetőségeket beszélt gyermeknyelvi szövegekre adaptáltam, így képesek voltunk például az MLUm, az MLTm, a szókincs automatikus mérésére. Ezzel egyrészt lehetővé tesszük, hogy a MONYEEK korpuszt más kutatásokban, a jelenlegi dolgozattól eltérő célokkal is hatékonyan felhasználják, valamint más, hasonló jellegű korpuszok is sikerrel alkalmazhatják ezeket a fejlesztéseket.

Ez a fejezet a fenti rövid általános bevezető után részletesen bemutatja, mennyire igazolódtak a vizsgálat hipotézisei, valamint ismerteti a kutatás legfőbb eredményeit, majd a MONYEEK feldolgozásának további lehetőségeit.

11.1 Hipotézisvizsgálat és a főbb eredmények bemutatása

A fordulók és megnyilatkozások morfémában mért átlagos hosszára (MLT_m és MLU_m) szignifikáns hatással volt a nem, oly módon, hogy a lányok hosszabb fordulókat és megnyilatkozásokat produkáltak, mint a fiúk – így ez a feltevés igazolódott. A különbségek a képleírási feladatokban nagyobbak, a szabadabb témákban pedig kisebbek. Azonban a társadalmi háttér hatása alig néhány helyen mutatkozik meg, jellemzően csak a hosszabb feladatokban – tehát ez a hipotézisem csak részben nyert igazolást. A társadalmi háttér hatásának gyengesége a vizsgálat egyik legmeglepőbb eredménye, hiszen hasonló korú és idősebb gyerekekkel végzett kutatások mind a család szocio-kulturális helyzetének erős befolyását mutatják. Úgy tűnik, hogy egyrészt beszélt nyelvi vizsgálat esetén (szemben például az országos kompetenciaméréssel), másrészt pedig a jelen dolgozatban vizsgált változóknál (vö. például a kifejezetten morfológiai, illetve morfoszintaktikai irányú kutatások) inkább a nemek szerinti különbségek jellemzőek, a társadalmi háttéré sokkal kisebb mértékben. A szülők iskolázottságának semmiféle hatása nem mutatható ki a vizsgált interjúkban.

Az egyes feladattípusok más-más jellegű, elsősorban tervezettségük mértékében különböző szövegek megalkotását várták a gyerekektől. Míg a képleírási feladatok csaknem monologikus szövegeket vártak el a gyerekektől, a szabadabb beszélgetésekben a nyelvhasználat közelít a spontán beszélgetésekhez. Az előbbiben kevésszámú, de nagyon hosszú, míg az utóbbiban sok és rövid fordulóval találkozunk. A feladattípusoknak, feltevésünknek megfelelően, jelentős hatása van mind az MLT_m, mind pedig az MLU_m értékekre: a képleírásokban magasabb, míg a szabadabb témákban alacsonyabb értékeket találunk. A feladattípusok különbségét az MLT_m és az MLU_m tekintetében statisztikai próbák is igazolják.

Bár a szókincs a gyerekekkel végzett vizsgálatok egyik fontos mérőszáma, jelen dolgozatban, a felhasznált számítógépes nyelvészeti alkalmazások segítségével nemek és társadalmi csoportok szerint is egymáshoz nagyon közeli eredményeket tapasztaltam, így semmilyen szókincset érintő hatás nem mutatható ki.

A hipotéziseknek megfelelően a beszélgetések szerkezeti jellemzői (szekvenciális rendezettség, fordulók felépítése, beszélőváltások) tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg a képleírási feladatok és az interjú szabadabb témakifejtései között.

A feladattípusok közti kvalitatív és kvantitatív különbségek együttesen arra engednek következtetni, hogy míg a képleírásokban mutatott nyelvhasználat a gyerekek által birtokolt, jellemzően felnőttel való beszélgetésben megmutatkozó nyelvhasználat legmagasabb szintjét mutatja (összetett, szerkesztett szöveglakotás), addig a szabadabb témákban a spontán társalgáshoz közelebb, szükségszerűen kevésbé szerkesztett beszédmód jelenik meg. Ebből következően a két feladattípusban mutatott nyelvhasználatot mindenképpen meg kell különböztetni egymástól. Ezek az eredmények fontosak lehetnek a gyerekek nyelvi fejlődését, illetve a nyelvi zavarokat vizsgáló munkákban.

Ugyancsak a várakozásaimnak megfelelő eredményeket kaptam a stílus szociokulturális tényezőinek vizsgálatakor: ezek a faktorok jelentősen befolyásolják a nyelvi elemek használatát mind a diskurzus, mind pedig a szöveg szintjén. A magatartás és a többi változó mentén is főként a közömbös altartomány dominál. Diskurzusszinten a legnagyobb variancia a beszélőváltások terén jellemző: az önkiválasztásos beszélőváltást gyakran tartalmazó interjúkban a magatartás legtöbbször a laza tartomány felé mozdul el. Szövegszinten pedig a mondatok bővítése, a választékosabb szavak használata a választékos magatartás felé való közeledésre utal, de időnként a laza altartomány is megjelenik szövegszinten is. Az eredmények csak részben igazolták hipotézisemet: több interjú folyamán figyelhető meg elmozdulás az először használt stílushoz képest, de a legtöbb interjúban a közömbös altartományok a dominánsak.

Azonos feladattípusok és megegyező szociokulturális tényezők esetén is számos különbséget mutatott a gyerekek nyelvhasználata a vizsgált interjúkban. Ezek a különbségek az eltérő nyelvhasználati, interjúban való részvételt irányító stratégiáknak köszönhetők. Az interjúk során a gyerekek többféle stratégiát alkalmaztak, mint például a határozott, a bizonytalan, vagy az izgága. Azonban a várakozásaimmal ellentétben a stratégiai átmenet, amelynek során az interjú elején még visszahúzódó, bizonytalan beszélő a felvétel előrehaladtával egyre magabiztosabb lesz, viszonylag ritkán szerepelt. Érdekes ugyanakkor, hogy az átmeneti stratégia a beszélők egy meghatározott csoportjára, nevezetesen az *lm* csoportra a jellemző a leginkább.

Szintén igazolódtott a hipotézisem a metanyelvi vizsgálattal kapcsolatosan: ebben a részben jellemzően a vizsgálatvezető által felvezetett kérdéseket tárgyaltuk meg a gyerekekkel, azonban az már nem nyert igazolást, hogy a gyerekek többsége nem beszélget ezekről a témákról, hiszen a legtöbb interjúban hosszú, jól elemezhető válaszokat kaptam. Emellett több olyan téma is volt, amelyet jellemzően a gyerekek kezdeményeztek, mint

például a fiúk és lányok nyelvhasználatának különbségei. A metanyelvi részben az alkalmazott hangok tekintetében az általános szabályok, készen kapott vélemények voltak a leggyakoribbak, mégpedig olyan formában, hogy a gyerek általában páciensként jelent meg. A gyerek mint ágens viszonylag kevés interjúra jellemző, csakúgy, mint a polifónia.

11.2 A MONYEEK feldolgozásának további lehetőségei

A MONYEEK elsődlegesen abból a célból jött létre, hogy a jelen disszertációhoz anyagot szolgáltatson, de mivel nagyon kevés gyerekekkel készült beszélt nyelvi korpusz áll a dolgozat írásának időpontjában a kutatók rendelkezésére, érdemes itt röviden felvázolni, hogy milyen más felhasználási lehetőségek rejlenek a korpuszban. Szerencsére, a korpuszt bemutató eddig megjelent cikkek (Mátyus–Orosz 2014, Orosz–Mátyus 2014), valamint egyéb híradások, szóbeli közlések eredményeképp sok ember megismerhette a gyűjteményt, így az már több kutatás alapjául is szolgálhatott. Ilyen például az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán folyó kutatás: Szabó Pál Tamás és Jakab Zoltán jelenleg is zajló kísérleteikben szinuszhullámú beszéd szintézissel előállított mondatok felismerhetőségét vizsgálják gyerekeknél és felnőtteknél. A beszéd szintézis alapjául szolgáló mondatlistát a MONYEEK szógyakorisági adatai segítségével állították össze. Brdar Mario, Brdar-Szabó Rita és Kugler Nóra közös kutatásukban az *-ék* morffal jelölt többség megkonstruálását vizsgálják kognitív nyelvészeti keretben, empirikus módszerekkel (Brdar et al. 2014), a MONYEEK adatait is felhasználják korpuszalapú elemzéseikben.

A korpusz anyaga referenciaként szolgálhat olyan kutatásokhoz is, amelyek azt vizsgálják, a gyerekeknél mikor és hogyan alakul ki a szövegek tervezése, mikor fedezhető fel náluk a tervezett/tervezetlen szövegek oppozíciója. Lehetőséget nyújt például a fatikus elemek vagy a diskurzusjelölők gyermeknyelvi vizsgálatára. Az interjúk lehetőséget adnak a gyermeknyelvi diskurzusok jellemzőinek kutatására is (mint például a fordulók, beszélőváltások megjelenése), hiszen ilyen vizsgálatra magyar nyelven, különösen pedig a gyermeknyelvben még kevés példa van (Tolcsvai Nagy 2001: 50). Emellett mindenképp érdemes megvizsgálni azokat a szociolingvisztikai változókat is, amelyek – eltérő okokból – a jelen dolgozattól kimaradtak, mint például az inessivusi (bVn).

Irodalom

- Andersen, Elanie Slosberg (1992) *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. London and New York: Routledge.
- Andersen, Gisle (2001) *Pragmatic markers and sociolinguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Andó, Éva (2006) A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: Tolcsvai Nagy (szerk.) 113–156.
- Aro, Mari (2009) *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Bakan, David (1966) *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Boston: Beacon Press.
- Bakhtin, Mikhail (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, Mikhail (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Balázs, Géza (1987) A kapcsolatfelvétel nyelvi formái. *Magyar Nyelvőr*, 111: 402–410.
- Bartha, Csilla – Hámori, Ágnes (2010) Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr*, 134(3): 298–321.
- Bata, Sarolta (2009) A társalgás fonetikai jellemzőinek alakulása a beszédpartnerek életkorának függvényében. In: Váradi, Tamás (szerk.): *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 3–12.
- Bata, Sarolta – Grácsi, Tekla Etelka (2009) Hatással van-e a beszédpartner életkora a beszélő beszédének szupraszegmentális jellegzetességeire. In: Keszler, Borbála – Tátrai, Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában, grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Kiadó. 74–83.
- Bell, Allan (1984) Language style as audience design. *Language in Society*, 13(2): 145–204.
- Bell, Allan (2001) Back in style: Reworking audience design. In: Eckert–Rickford (szerk.) 139–169.
- Berko Gleason, Jean (1992) *Language acquisition and socialization*. Boston: Boston University Press.
- Berko Gleason, Jean – Weintraub, Sandra (1976) The acquisition of routines in child language. *Language in Society*, 5: 129–136.
- Bernstein, Basil (1971a) A socio-linguistic approach to socialization: With special reference to educability. In: Bernstein, Basil (szerk.) *Class, codes and control. Vol 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul. 143–169.
- Bernstein, Basil (1971b) Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11: 47–57.
- Bernstein, Basil (1974) A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge, Zsuzsa – Háber, Judit (szerk.) *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 175–188.

- Bernstein, Basil (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap, Mária – Szépe, György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó. 393–431.
- Bóna, Judit – Imre, Angéla – Markó, Alexandra – Váradi, Viola – Gósy, Mária (2014) GABI: Gyermeknyelvi adatbázis és információtár. *Beszédkutatás* 2014. 246–252.
- Borbély, Anna – Vargha, András (2010) Az *l* variabilitása öt foglalkozási csoportban: Kutatások a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú beszélt nyelvi korpuszban. *Magyar Nyelv*, 106(4): 455–470.
- Boronkai, Dóra (2006) Napjaink családi kommunikációjának fő jellemzői. In: Balázs, Géza – Grétsy, László (szerk.) *Nyelv és nyelvhasználat a családban: Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból*. Budapest: Tinta Kiadó. 41–69.
- Boronkai, Dóra (2008a) Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia*. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> Utolsó letöltés dátuma: 2014.10.01.
- Boronkai, Dóra (2008b) Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás II. *Anyanyelv-pedagógia*. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> Utolsó letöltés dátuma: 2014.10.01.
- Boronkai, Dóra (2008c) *A dialógus szövegtani jellemzői drámai művek és beszélt nyelvi társalgások alapján*. Doktori disszertáció. ELTE.
- Boronkai, Dóra (2009) *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Boronkai, Dóra (2011) Az interakciós szerkezet és a szociokulturális tényezők összefüggése a spontán társalgásokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XI: 151–168.
- Boronkai, Dóra (2012) A társalgási struktúra mint stílustényező. In: Tolcsvai Nagy, Gábor – Tátrai, Szilárd (szerk.) 125–157.
- Boronkai, Dóra (2013) A beszélőváltások és a szociokulturális tényezők összefüggései társalgási szövegekben. *Magyar Nyelvőr*, 137 (1): 68–86.
- Bowerman, Melissa (1973) *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brdar, Mario – Brdar-Szabó, Rita – Kugler, Nóra (2014) A többség -ék jeles kifejezésének nyelvváltozási folyamata. Elhangzott: *Generációk nyelve – Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában* 5. konferencia. 2014. november 27. ELTE.
- Britain, David – Matsumoto, Kazuko (2005) Language, communities, networks and practices. In: Ball, Martin J. (ed.) *Clinical sociolinguistics*. London: Blackwell. 3–14.
- Brown, Roger (1973) *A first language: The early stages*. London: George Allen and Unwin.
- Brown, Gillian – Yule, George (1989) *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary – Hall, Kira (2005) Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7: 585–614.
- Bybee, Joan L. (2006) From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82(4): 711–733.

- Cedergren, Henrietta (1973) *The interplay of social and linguistic factors in Panama*. PhD thesis. Cornell University, Linguistics Department.
- Chambers, Jack K. (1995) *Sociolinguistic theory: Linguistic variation and its social significance*. Oxford/UK and Cambridge/USA: Blackwell.
- Chambers, Jack K. – Trudgill, Peter – Schilling-Estes, Natalie (eds.) (2004) *The handbook of language variation and change*. Malden/Oxford: Blackwell.
- Cook-Gumperz, Jenny – Kyratzis, Amy (2003) Child discourse. In: Schiffrin, Deborah – Tannen, Deborah – Hamilton, Heidi E. (eds.) *The handbook of discourse analysis*. London: Blackwell. 590–611.
- Cook-Gumperz, Jenny – Szymanski, Margaret (2001) Classroom „families”: Cooperating or competing – girls’ and boys’ interactional styles in a bilingual classroom. In: Kyratzis, A. (ed.) *Gender construction in children’s interactions: A cultural perspective*. Special issue of *Research on Language and Social Interaction* (34) 1: 107–129.
- Coupland, Nikolas (1980) Style-shifting in a Cardiff work-setting. *Language in Society*, 9(1): 1–12.
- Coupland, Nikolas (1985) “Hark, hark the lark”: Social motivations for phonological style-shifting. *Language and Communication*, 5(3): 153–72.
- Coupland, Nikolas (2001a) Dialect stylization in radio talk. *Language in Society*, 30(3): 345–375.
- Coupland, Nikolas (2001b) Language, situation and the relational self: Theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: Eckert–Rickford (eds.) 185–210.
- Coupland, Nikolas (2007) *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crump, Alison – Phipps, Heather (2013) Listening to children’s voices: Reflections on researching with children in multilingual Montreal. *LEARNING Landscapes*, (7)1: 129–148.
- Crystal, David (1974) Review of R. Brown 'A first language'. *Journal of Child Language*, 1: 289–307.
- Cutting, Joan (2002) *Pragmatics and discourse*. New York: Routledge.
- Csendes, Dóra – Csirik, János – Gyimóthy, Tibor (2004) The Szeged Corpus: A pos tagged and syntactically annotated Hungarian natural language corpus. In: *Proceedings of the 5th International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora (LINC 2004) at The 20th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2004)*. Geneva, Switzerland, 23-29 August. 19–23.
- Csendes, Dóra – Csirik, János – Gyimóthy, Tibor – Kocsor, András (2005) The Szeged Treebank. In: Matoušek, Václav et al. (eds.) *Proceedings of the 8th International Conference on Text, Speech and Dialogue (TSD 2005)*. Karlovy Vary, Czech Republic, September 12-16, 2005, Springer LNAI 3658. 123–131.
- Cs. Jónás, Erzsébet (2012) A nők nem verbális kommunikációjának nyelvi képe Németh László szövegvilágában (Gyász, Irgalom). In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 347–376.

- Deme László (1971) *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Deppermann, Arnuff (1999) *Gespräche analysieren: Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske–Budrich.
- Díaz-Campos, Manuel (2004) Acquisition of sociolinguistic variables in Spanish: Do children acquire individual lexical forms or variable rules? In: Face, Timothy (ed.) *Laboratory approaches to Spanish phonology*. Berlin: Mouton de Gruyter. 221–236.
- Díaz-Campos, Manuel (2005) The emergence of adult-like command of sociolinguistic variables: A study of consonant weakening in Spanish-speaking children. In: Eddington, David (ed.) *Selected proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 56–65.
- Domonkosi, Ágnes (2007) Attitűd, értékítélet, minősítés: Az érték szempont érvényesűlése a nyelvi-nyelvhasználati reflexiókban. *Acta Academiae Peadagogicae Agriensis*. Nova Series Tom. XXXV. Sectio Linguistica Hungarica. Eger. 35–51.
- Domonkosi, Ágnes (2012) Őnstilizáció, stűlusstratűgia, átértékeldű stűlusminták: Egy szeműlyes blog fűbb stűlisztikai sajátosságai. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 191–221.
- Drew, Paul (2005) Is confusion a state of mind? In: te Molder, Hedwig – Potter, Jonathan (eds.) *Conversation and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 161–183.
- Drew, Paul – Heritage, John (1992) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. New York: Cambridge University Press.
- Dromi, Esther – Berman, Ruth A. (1982) A morphemic measure of early language development: Data from modern Hebrew. *Journal of Child Language*, 9(2): 403–424.
- Eckert, Penelope (1988) Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in Society*, 17: 183–207.
- Eckert, Penelope (1989) *Jocks and Burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, Penelope (2000) *Linguistic variation as social practice*. Massachusetts: Blackwell.
- Eckert, Penelope (2005) *Variation, convention and social meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Oakland, CA: Jan.7, 2005.
- Eckert, Penelope (2012) Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41: 87–100.
- Eckert, Penelope – McConnell-Ginet, Sally (1992) Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21: 461–490.
- Eckert, Penelope–Rickford, John R. (eds.) (2001) *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, Sarita L. – Fersko, Tara M. – Lundgren, Cheryl (2001) The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10: 323–342.

- Evin-Tripp, Susan (1964) An analysis of the interaction of language, topic and listener. In: Gumperz, John–Hymes, Dell (eds.) *The ethnography of communication. Special issue of American Anthropologist*, 66(6), part II: 86–102.
- Ervin-Tripp, Susan (1973) *Language acquisition and communicative choice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fischer, John L. (1958) Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word*, 14: 47–56.
- Fónagy Iván (1999) *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina.
- Forgacs, David (1999) Marxista irodalomelméletek. In: Jefferson, Ann – Robey, David (szerk.) *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Budapest: Osiris. 189–232.
- Foster, Susan H. (2013) *The communicative competence of young children: A modular approach*. New York: Routledge.
- Foulkes, Paul – Docherty, Gerard – Watt, Dominic (2001) The emergence of structured variation. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 73: 67–84.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (1972) Remarks on ethnomethodology. In: Gumperz, John Joseph – Hymes, Dell (eds.) *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt. 39–324.
- Giles, Howard (1973) Accent mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15: 87–105.
- Giles, Howard–Ogay, Tania (2007) Communication accommodation theory. In: Whaley, Bryan B. – Samter, Wendy (eds.) *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giles, Howard – Powlesland, Philip (1975) *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.
- Goffman, Erving (1967/1990) A homlokzatról. In: Síklaki, István (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai I–II*. Budapest: ELTE Szociológiai Intézet, Tankönyvkiadó. 3–30.
- Goffman, Erving (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1999) *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Budapest: Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó.
- Goodwin, Marjorie H. (2001) Organizing participation in cross-sex jump roles: situating gender differences within longitudinal studies of activities. In: Kyratzis, A. (ed.) Gender construction in children’s interactions: A cultural perspective. Special issue of *Research on Language and Social Interaction*, (34) 1: 75–105.
- Goodwin, Charles –Duranti, Alessandro (1992) An introduction. In: Duranti, Alessandro – Goodwin, Charles (eds.) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–42.
- Gósy, Mária (1981) A beszédhang kialakulása a gyermeknyelvben. *Magyar Fonetikai Füzetek*, 7. 67–97.

- Gósy, Mária (1984) *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Nyelvtudományi Értekezések, 119.
- Gósy, Mária (1993) *Beszéd és beszédviselkedés az óvodában*. Budapest: Tanszer-Tár.
- Gósy, Mária (2008) A BEA spontánbeszéd-adatbázis. *Beszédkutató* 2008. 194–207.
- Gósy, Mária (2009) Gyermekek anyanyelvi kompetenciájáról. *Gyógynevelési Szemle*, XXXVII: 81–88.
- Gósy, Mária (2010) A -ban, -ben ragok ejtésváltozatairól a spontán beszédben. In: Csernicskó István (et al.) (szerk.) *Utazás a magyar nyelv körül: Írások Kontra Miklós tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 225–232.
- Göncz, Lajos (2003) A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2: 5–20.
- Gumperz, John J. (1964) Linguistic and social interaction in two communities. In: Gumperz, John J. – Hymes, Dell (eds.) *The ethnography of communication. Special issue of American Anthropologist*, 66(6) part II: 137–153.
- Gumperz, John J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1992) Contextualization and understanding. In: Duranti, Alessandro–Charles Goodwin (szerk.) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 229–252.
- Guy, Gregory (1991a) Explanation in variable phonology: An exponential model of morphological constraints. *Language Variation and Change*, 3(1): 1–22.
- Guy, Gregory (1991b) Contextual conditioning in variable lexical phonology. *Language Variation and Change*, 3(2): 223–240.
- Halliday, Michael A. K. (1978) *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London, Baltimore: University Park Press.
- Halliday, Michael A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1996) Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In: Weber, Jean Jacques (ed.) *The stylistics reader: From Roman Jakobson to the present*. London: Arnold. 56–91.
- Hámori, Ágnes (2006) A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 157–181.
- Hámori, Ágnes (2010) *A diskurzus stílusa: megfigyelések és kérdések a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú elemzése alapján*. (Kézirat).
- Hámori, Ágnes (2012) „Tudunk mi normális hangnemben is társalogni”: Stílus, személyesség és egyezkedés az internetes fórumokon folyó társalgásban. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 223–261.
- Have, Paul ten (2005) *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Hickey, Tina (1991) Mean length of utterance and the acquisition of Irish. *Journal of Child Language*, 18: 553–569.

- Horvath, Barbara M. (1985) *Variation in Australian English: The sociolects of Sydney*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, Ian – Wooffitt, Robin (2006) *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hutto, Daniel D. (2008) *Folk psychological narratives: The sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hymes, Dell (1964) Introduction: Ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66: 1–29.
- Hymes, Dell (1968) Ethnography of speaking. In: Fishman, Joshua A. (ed.) *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton. 99–138.
- Hymes, Dell (1972a) On communicative competence. In: Pride, J.B. – Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. London: Penguin. 269–293.
- Hymes, Dell (1972b) Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, John – Hymes, Dell (eds.) *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Reinhart and Winston. 35–71.
- Hymes, Dell (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell (1975) A beszélés néprajza. In: Pap, Mária – Szépe, György (szerk.) *Társadalom és nyelv: Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó. 91–146.
- Iványi, Zsuzsanna (2001) A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125: 74–93.
- Iványi, Zsuzsanna (2002) A szókins hiányosságainak problémája hétköznapi beszélgetésekben: Konverzációelemzési és kognitív nyelvészeti kutatások egybevetése. *Nyelvtudományi Közlemények*, 99: 281–304.
- Iványi, Zsuzsanna (2003) A "nyelvemen van" - jelenség német és magyar nyelvű beszélgetésekben: Nyelvészeti vizsgálatok a konverzációelemzés módszereivel. *Magyar Nyelvőr*, 127: 76–91.
- Jakobson, Roman (1960) Concluding statement: Linguistics and poetics. In Sebeok, T. A. (ed.) *Style in language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 350–377.
- Jakobson, Roman (1972) *Hang, jel, vers*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Jaworski, Adam et al. (eds.) (2004) *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Joos, Martin (1962) *The five clocks*. New York: Harcourt, Brace.
- Kaló, Zsuzsa – Rácz, József (2008) Droghasználókkal készített interjúk szövegtipológiai elemzése az ágencia szempontjából. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.). 198–205.
- Karasvvidis, Ilias – Pieters, Jules M. – Plomp, Tjeerd (2000) Investigating how secondary school students learn to solve correlational problems: Quantitative and qualitative discourse approaches to the development of self-regulation. *Learning and Instruction*, 10: 267–292.

- Kassai, Ilona (1988) A szünet kérdésköre a szöveglejegyzésben. In: Kontra Miklós (szerk.) *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Linguistica. Series A Studia et Dissertationes, 1. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. 23–43.
- Kassai, Ilona (2001) Metanyelvi tudatosság és olvasási képesség. In Csapó B. (szerk.) I. *Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program. Tartalmi összefoglalók. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottság, 304.
- Kenyeres, Elemér (1926) *A gyermek első szavai és a szófajok föllépése*. Budapest: Kisdednevelés.
- Keszler, Borbála (1983) Kötetlen beszélgetések mondat-és szövegtani vizsgálata. In: Rác–Szathmári (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 164–202.
- Kintsch, Walter – van Dijk, Teun (1975) Comment on se rapelle et on résume des histoires. *Langages*, 9: 110–128.
- Klee, T. – Fitzgerald, M. D. (1985) The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Child Language*, 12: 251–269.
- Kontra, Miklós (1987) *A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú*. Készítette Kontra Miklós – Balogh Lajos, Kassai Ilona, Szende Tamás, Wacha Imre és mások módosító javaslatainak részleges figyelembevételével és a próbainterjúk tapasztalatai alapján, 1987. július 5. MTA Nyelvtudományi Intézet, Élőnyelvi Kutatócsoport. Kézirat, 93 lap.
- Kontra, Miklós (1990) Budapesti élőnyelvi kutatások. *Magyar Tudomány* 1990/5. 512–520.
- Kontra, Miklós (szerk.) (2003a) *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra, Miklós (2003b) A vizsgálat keretei. In: Kontra, Miklós (szerk.) 41–84.
- Kontra, Miklós (2003c) A független változók hatásainak összegzése. In: Kontra, Miklós (szerk.) 169–228.
- Kontra, Miklós (2006) A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipőcz Katalin–Szeverényi Sándor (szerk.), *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. Szeged: SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. 83–106.
- Krepsz, Valéria (2012) Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11(3): 123–146.
- Kyratzis, Amy – Guo, Jiansheng (2001) Preschool girls’ and boys’ verbal conflict strategies in the United States and China. In: Kyratzis, A. (ed.) *Gender construction in children’s interactions: A cultural perspective*. Special issue of *Research on Language and Social Interaction*, 34(1): 45–73.
- Labov, William (1964) Stages in the acquisition of standard English. In: Shuy, Roger (ed.) *Social dialects and language learning*. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English. 77–103.
- Labov, William (1966) *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Labov, William (1984) Field methods of the project on linguistic change and variation. In: Baugh, J. – Sherzer J. (eds.) *Language in use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 28–53.
- Labov, William (1989) The child as linguistic historian. *Language Variation and Change*, 1: 85–94.
- Labov, William (1990) The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2: 205–254.
- Labov, William (2006) *The social stratification of English in New York City. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laczkó, Mária (1990) Az igék feltételes mód egyes szám első személyű alakjának (éntudnék/tudnák) használat különböző társadalmi csoportokban. In: Balogh, Lajos – Kontra, Miklós (szerk.) *Élőnyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 20–31.
- Laczkó, Mária (2011) Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr*, 135(4): 440–458.
- Lafontaine, Dominique (1986) *Le parti pris des mots*. Bruxelles: Mardaga.
- Laihonen, Petteri (2008) Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. *Journal of Sociolinguistics*, 12(5): 668–693.
- Langacker, Ronald W. (2001) Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics*, 12: 143–188.
- Lanstyák, István (2009) *A magyar beszélt nyelv sajátosságai*. Pozsony: Stimul.
- Lanstyák, István – Szabó Mihály, Gizella (1998) Nyelviváltozó-típusok a magyar nyelv szlovákiai változataiban. In: Sándor, Klára (szerk.) *Nyelvi változó – nyelvi változás. A 9. Élőnyelvi Konferencia (Szeged, 1996. augusztus 22–24.) előadásai*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 99–112.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, Denis (1974) *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Budapest: Gondolat.
- Leadholm, Barbara J. – Miller, Jon F. (1992) *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- van Leeuwen, Theo (2004) Metalanguage in social life. In: Jaworski, Adam et al. (szerk.) 107–130.
- Lengyel, Zsolt (1976) *Formation and development of the verb system in the language of a two-year-old child*. Narr, Tübingen: Akten des I. Salzburger Kolloquium über Kindersprache. 113–122.
- Lengyel, Zsolt (1977) Developments of parts of speech in the Hungarian child language. *International Journal of Psycholinguistics*, 4: 50–64.
- Lengyel, Zsolt (1981a) *Gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lengyel, Zsolt (1981b) *Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lever, Janet (1976) Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23: 478–487.

- Lőrík, József (2006) A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 2: 32–60.
- Macaulay, Ronald K. S. (1977) *Language, social class and education: A Glasgow study*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- MacWhinney, Brian (2000) *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahl, George F. (1972) People talking when they can't hear their voices. In: Siegman, A. W.–Pope, B. (eds.) *Studies in dyadic communication*. New York: Pergamon. 211–264.
- Malinowski, Bronislaw (1923) The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, C.K. – Richards, I.A. (eds.) *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul, Trench and Trubner. 451–510.
- Maltz, Daniel N. – Borker, Ruth A. (1983) A cultural approach to male-female miscommunication. In: Gumperz, J. A. (ed.) *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press. 195–216.
- Mátyus, Kinga (2008) Ötéves gyerekek és a (bVn) változó. II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 66–74. Elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf>. Elérés dátuma: 2012.10.04.
- Mátyus, Kinga (2009a) Az inessivusi (bVn) nyelvtani szerepei. In: Váradi, Tamás (szerk.): *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 69–86.
- Mátyus, Kinga (2009b) Öt- és tízéves gyerekek és a (bVn) változó. Borbély Anna, Vanconé Kremmer Ildikó, Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi Konferencia. MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar: Budapest – Dunaszerdahely – Nyitra. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 121–129.
- Mátyus, Kinga – Bokor, Julianna – Takács, Szabolcs (2010) „Abban a farmerba nem mehetsz színházba.” A (bVn) variabilitásának vizsgálata a BUSZI tesztfeladataiban. In: Váradi, Tamás (szerk.): *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 85–99.
- Mátyus, Kinga (2012) -ba, -ban elméletben és gyakorlatban. A (bVn) változó variabilitása a BUSZI-2 öt foglalkozási csoportjában. Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán, Márku Anita (szerk.) *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok. A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai*. Budapest – Beregszász. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 303–311.
- Mátyus, Kinga (2014) Stílus a gyermeknyelvben: Az átlagos megnyilatkozashossz (MLU) mint a stílus jelzője? In: Ladányi, Mária – Vladár, Zsuzsa – Hrenek, Éva (szerk.) *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE–Tinta, Vol. 1: 203–208.
- Mátyus, Kinga – Orosz, György (2014) MONYEEK: Morfológiailag egyértelműsített óvodai nyelvi korpusz. *Beszéd kutatás* 2014. 237–245.
- S. Meggyes, Klára (1971) *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*. Nyelvtudományi Értekezések 73. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- S. Meggyes, Klára (1985a) A hatéves óvodás gyermekek szófelhasználása összefüggő beszédben (I). In: Sugárné, Kádár Júlia (szerk.) 26–32.
- S. Meggyes, Klára (1985b) A hatéves óvodás gyermekek szófelhasználása összefüggő beszédben (II). A szóállomány elemzése a településjelleg és a nemek szempontjából. In: Sugárné, Kádár Júlia (szerk.) 179–190.
- Miller, Jon F. – Chapman, Robin S. (1981) The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24: 154–161.
- Milroy, Leslie (1980) *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, Leslie (1987) *Language and social networks*. Second edition. Oxford: Blackwell.
- Milroy, Leslie – Milroy, James (1992) Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21(1): 1–26.
- Modaresi, Yahya (1978) *A sociolinguistic analysis of modern Persian*. PhD thesis. University of Kansas.
- Molnár, Ildikó (1978) A hanghelyettesítés típusai a gyermeknyelvben 18–21 hónapos kor között. *Magyar Fonetikai Füzetek*, 1: 44–52.
- Moore, Emma F. (2003) *Learning style and identity: A sociolinguistic analysis of a Bolton high school*. Unpublished PhD dissertation, University of Manchester.
- Nardy, Aurelie – Barbu, Stephanie (2006) Production and judgement in childhood. In: Hinskens, F. (szerk.) *Language variation: European perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 143–152.
- Nardy, Aurélie – Chevrot, Jean-Pierre – Barbu, Stéphanie (2013) The acquisition of sociolinguistic variation: Looking back and thinking ahead. *Linguistics*, 51(2): 255–285.
- Németh T., Enikő (1996) A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása. *Nyelvtudományi Értekezések* 142. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nice, Margaret M. (1925) Length of sentences as a criterion of a child's progress in speech. *Journal of Educational Psychology*, 16: 370–379.
- Novák, Attila (2003) Milyen a Jó Humor? In: *Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2003)*. Szegedi Tudományegyetem. 138–145.
- Okamoto, Mari (2002) Magyar anyanyelvű gimnazisták viszonya nyelvjárásukhoz és a köznyelvhez. *Magyar Nyelv*, 98(3): 342–354.
- Okamoto, Mari (2004) A mai magyar gimnazisták köznyelv és nyelvjárás közti kódválasztása. *Magyar Nyelvjárások*, XLII: 33–41.
- Orosz, György (2012) PurePos: Hatékony morfológiai egyértelműsítő modul. In: Váradi, Tamás (szerk.): *VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 134–139.
- Orosz, György (2015) *Hybrid algorithms for preprocessing agglutinative languages and less-resourced domains effectively*. Doktori disszertáció. PPKE.
- Orosz, György – Mátyus, Kinga (2014) An MLU estimation method for Hungarian transcripts. *Text, Speech, and Dialogue, of Lecture Notes in Computer Science*, 865: 173–180.

- Orosz, György – Novák, Attila (2013) PurePos 2.0: A hybrid tool for morphological disambiguation. In: Angelova, Galia – Bontcheva, Kalina – Mitkov, Ruslan (eds.) *Proceedings of the International Conference on Recent Advances in Natural Language Processing (RANLP 2013)*. Bulgaria, Hissar. 539–545.
- Ochs, Elinor (1979) Planned and unplanned discourse. In: T. Givón (ed.) *Syntax and semantics* 12. Discourse and Syntax. New York: Academic Press. 51–80.
- Pap, Mária – Pléh, Csaba (1972a) Nyelvhasználat és társadalmi helyzet: Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. *Szociológia*, 1(2): 211–235.
- Pap, Mária – Pléh, Csaba (1972b) A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2): 52–58.
- Parker, Matthew D. – Brorson, Kent (2005) A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3): 365–376.
- van Peer, Willy (1986) *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. London: Croon Helm.
- Pléh, Csaba (1984) A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky, Béla – Egyed, András – Pléh, Csaba (szerk.) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés: A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Budapest: Tankönyvkiadó. 271–354.
- Pléh, Csaba (1986) A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásainak modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok*, XVI: 105–188.
- Pléh, Csaba (1998) *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pléh, Csaba (szerk.) (1990) *Hungarian child language research: 1970–1990*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Pléh, Csaba (2006) A gyermeknyelv. In: KieferFerenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 753–782.
- Pléh, Csaba – Kas, Bence – Lukács, Ágnes (2008) A nyelvi fejlődés zavarai. In: Kállai, János – Bende, István – Karádi, Kázmér – Racsmány, Mihály (szerk.) *Bevezetés a neuropszichológiába*. 287–337.
- Potter, Jonathan – Derek, Edwards (2001) Discursive social psychology. In: Robinson, W. Peter – Giles, Howard (eds.) (2001) *New handbook of language and social psychology*. 103–119.
- Preston, Dennis R. (1991) Sorting out the variables in sociolinguistic theory. *American Speech*, 66(1): 3–26.
- Preston, Dennis R. (2010) Methods in (applied) folk linguistics: Getting into the minds of the folk. *AILA Review*, 24: 15–39.
- Rácz, József (2006) *Kvalitatív drogkutatások*. Budapest: L’Harmattan.
- Réger, Zita (1985) Beszámoló a “Halmozottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség” című folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*, I: 87–118.
- Réger, Zita (1990a) Social setting of acquisition. In: Pléh, Csaba (szerk.) 24–26.

- Réger, Zita (1990b) *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Zita (1990c) Mothers' speech in different social groups in Hungary. In: Conti-Ramsden, Gina – Snow, Catherine E. (eds.) *Children's Language*, 7: 197–222.
- Retherford, Kristine S. (2000). *Guide to analysis of language transcripts* (2nd ed.). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Rice, Mabel L. – Smolik, Filip – Perpich, Denise – Thompson, Travis – Rytting, Nathan – Blossom, Megan (2010) Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53: 333–349.
- Rickheit, Gert – Strohner, Hans – Vorweg, Constanze (2010) The concept of communicative competence. In: Rickheit, Gert – Strohner, Hans (eds.) *Handbook of communication competence*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 15–62.
- Roberts, Julie (1997) Acquisition of variable rules: a study of (-t, -d) deletion in preschool children. *Journal of Child Language*, 24: 351–372.
- Roberts, Julie (2004) Child language variation. In: Chambers, Jack – Trudgill, Peter (eds.) 333–348.
- Roberts, Julie (2005) Acquisition of sociolinguistic variation. In: Ball, Martin J. (ed.) *Clinical sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. 153–164.
- Romaine, Suzanne (1984) The sociolinguistic history of /t/d deletion. *Folia Linguistica Historica*, 2: 221–225.
- Sankoff, Gillian (1972) Language use in multilingual societies: Some alternative approaches. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondworth, Middlesex: Penguin Education.
- Scarborough, Hollis S. – Rescorla, Leslie – Tager-Flusberg, Helen, (1991) The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics*, 12: 23–45.
- Schegloff, Emanuel A. – Sacks, Harvey (1973) Opening up closings. *Semiotica*, 8: 289–327.
- Schilling-Estes, Natalie (1998) Investigating self-conscious speech: The performance register in Ocracoke English. *Language in Society*, 27: 53–83.
- Schilling-Estes, Natalie (1999) Situated ethnicities: Constructing and reconstructing identity in the sociolinguistic interview. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 6.2 (Proceedings from N.W.A.V.E 27): 137–51.
- Schilling-Estes, Natalie (2004) Investigating stylistic variation. In: Chambers, Jack – Trudgill, Peter (eds.) 375–402.
- Schirm, Anita (2011) A diskurzusjelölők funkciói a számok tükrében. *Alkalmazott nyelvészeti közlemények*, 6(1): 185–197.
- Sebestyén, Tar Éva (2006) *A 3–6 éves kori fonológiai fejlődés kronológiai mintázata a magyarban*. Budapest: Open Art.

- Semino, Elena – Culpeper, Jonathan (eds.) (2002) *Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Silverstein, Michael (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23: 193–229.
- Sokolov, Jeffrey L., – Snow, Catherine E. (eds.) (1994) *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selting, Margaret (2008) Interactional stylistics and style as a contextualization cue. In: Fix, Ulla–Gardt, Andreas–Knape, Joachim (eds.) *Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and stylistics*. Halbband 1. Berlin, New York: De Gruyter. 1039–1053.
- Sólyom, Réka (2012) Fórumszövegek vizsgálata: Neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 263–300.
- Staley, Constance M. (1982) Sex-related differences in the stlye of children’s language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1(2): 141–158.
- Sugárné, Kádár Júlia (szerk.) (1985a) *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sugárné, Kádár Júlia (1985b) A szókincs fejlődése és alkalmazása óvodáskorban. In: Sugárné, Kádár Júlia (szerk.) 11–25.
- Sugárné, Kádár Júlia – Reök György (1985) A szociokulturálisan hátrányos és az átlagos szociális helyzetű 4–6 éves gyermekek beszédkészségének jellemzői. In: Sugárné, Kádár Júlia (szerk.) 151–179.
- Szabó, Tamás Péter (2011) *A nyelvi szabálytanulás, szabálykövetés és szabályközvetítés kérdése iskolások és tanáraik metanyelvi tudásában*. Doktori Disszertáció. ELTE.
- Szabó, Tamás Péter (2012) „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”: A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely/Dunajská Streda: Gramma.
- Szabó, Tamás Péter – Mátyus, Kinga (2012) Towards a developmental folk linguistics: A study of Hungarian. Előadás. Elhangzott: *Sociolinguistics Symposium 19*, Berlin 2012. augusztus 21–24.
- Szabó, Tamás Péter – Mátyus, Kinga (2014) Óvodások és kisiskolások nyelvi ideológiái. In: Ladányi, Mária – Vladár, Zsuzsa – Hrenek, Éva (szerk.) *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE–Tinta, Vol. 1: 215–221.
- Szalai, Andrea (2012-2013) Átok és contextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány, Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica VIII-IX*.
- Szathmári, István (1961) *A magyar stílisztika útja*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sziksza, Irma (1994) *Stílisztika*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Tannen, Deborah (1987) Conversational style. In: Dechert, Hans W. – Raupach, Manfred (eds.) *Psycholinguistic models of production*. Norwood, NJ: Ablex. 251–267.

- Tannen, Deborah (1999) New York Jewish conversational style. In: Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas (eds.) *The discourse reader*. London and New York: Routledge. 454–466.
- Tannen, Deborah (2005) *Conversational style: Analyzing talk among friends*. New York: Oxford University Press.
- Tannen, Deborah (2007) *Taking voices: Repetition, dialogue, and imaginery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tátrai, Szilárd (2004) A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*, 128: 479–494.
- Tátrai, Szilárd (2006) A narratív diskurzusokról – pragmatikai nézőpontból. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 211–232.
- Tátrai, Szilárd (2012) Viszonyulás és viszonyítás. Megjegyzések a stílus szociokulturális tényezőinek vizsgálatához. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 51–72.
- Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) (2008) *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) (2012) *A stílus szociokulturális tényezői: Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Taylor, Talbot J. (2012) Understanding others and understanding language: How do children do it? *Language Sciences*, 34: 1–12.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (1996) *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001a) *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001b) Két napihír összehasonlító stílusérték-vizsgálata befogadói változások alapján. *Magyar Nyelvőr*, 125: 299–309.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2004) A nyelvi variancia kognitív leírása és a stílus (Egy kognitív stíluselmélet vázlat). In: Büky, László (szerk.) *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI*. Szeged: SZTE Általános Nyelvészeti Tanszék, Magyar Nyelvészeti Tanszék. 143–160.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2005) *A cognitive theory of style*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) (2006a) *Szöveg és típus*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2006b) A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 64–90.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2012) *A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása*. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 19–50.
- Tomasello, Michaël (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trudgill, Peter (1974) *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, Peter (1997) *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGyTF Kiadó.

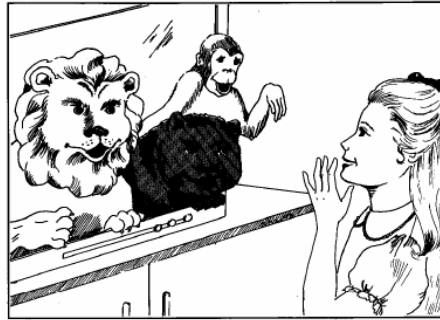
- Tukácsné, Károlyi Margit (1990) Az ingázók és a nem ingázók beszédének sajátosságai Hajdúhadházon. In: Balogh, Lajos – Kontra, Miklós (szerk.) *Élőnyelvi tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete: 200–208.
- Tunmer, William E. – Hoover, Wesley A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: Gough, P.B. – Ehri, L.C. – Treiman, R. (eds.) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Váradi, Tamás (1988) A beszédszünet szubjektív és objektív regisztrálásának összevetéséről. In: Kontra, Miklós (szerk.) *Beszélt nyelvi tanulmányok*. Linguistica. Series A Studia et Dissertationes, 1. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. 44–58.
- Váradi, Tamás (1995/1996) Stylistic variation and the (bVn) variable in the Budapest Sociolinguistic Interview. *Acta Linguistica Hungarica*, 43: 295–309.
- Váradi, Tamás (2003) A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú. In: Kiefer, Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–360.
- Varga, László (1987) Prozodémák a magyar beszédben és jelölésük az intonációs átíratban. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből*, III. Budapest: MTA. 91–119.
- Verschueren, Jef (1999) *Understanding pragmatics*. London/New York/Sydney/ Auckland: Arnold.
- Verschueren, Jef (2004) Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In: Jaworski, A. et al. (eds.) 53–74.
- Vida, Judit (szerk.) (2010) *Budapest statisztikai évkönyve*. Budapest: KSH.
- Vigotszkij, Lev Sz. (1967) *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Weinreich, Uriel – Labov, William – Herzog, Marvin I. (1968) Empirical foundations for a theory of language. In: Lehman, W. – Malkiel, Y. (eds.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press. 95–188.
- Wéber, Katalin (2011) *Rejtelmes kétféleség: A kétféle igeragozás elkülönülése a magyar nyelvben*. Bölcsészdoktori értekezés. Elérhető: <http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/WeberKatalin2012.pdf> Utolsó hozzáférés dátuma: 2014.03.20.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wolfram, Walt (1969) *A sociolinguistic description of Detroit negro speech*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Wolfram, Walt (1989) Structural variability in phonological development: Final nasals in Vernacular Black English. In: Fasold, Ralph W. and Schifffrin, Deborah (eds.) *Language change and variation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 301–332.
- Wortham, Stanton E. F. (2001) *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.
- Wortham, Stanton – Locher, M. (1996) Voicing on the news: An analytic technique for studying media bias. *Text* 16(4), 557–585.

Zsibrita, János – Vincze, Veronika – Farkas, Richárd (2013) magyarul: A Toolkit for Morphological and Dependency Parsing of Hungarian. In Angelova, Galia – Bontcheva, Kalina – Mitkov, Ruslan (eds.): *Proceedings of the International Conference on Recent Advances in Natural Language Processing (RANLP 2013)*. Bulgaria, Hissar, 763–771.

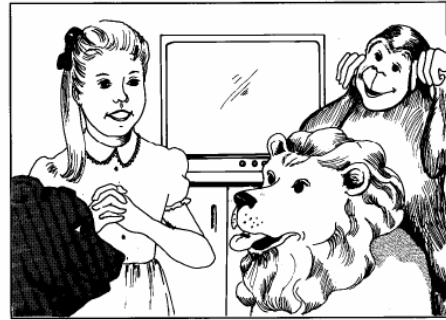
Mellékletek

1. Képleírási feladatok

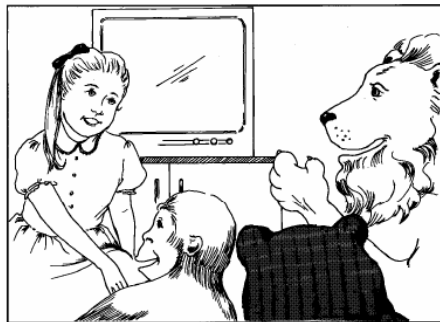
a) Zsuzsi feladat



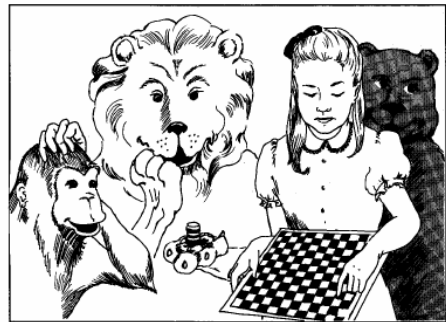
(b)



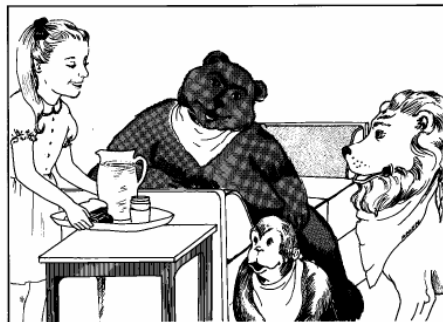
(b)



(c)



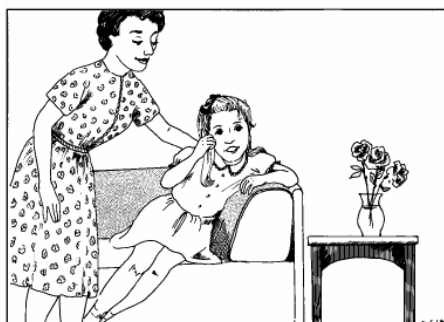
(d)



(e)



(f)



(g)



(h)

(a) Egy nap, amikor Zsuzsi a tévét nézte, csodálatos dolog történt. Az állatok kijöttek a tévéből és életre keltek Zsuzsi szobájában! Egy medve, egy majom és egy oroszlán állt ott, és nézte Zsuzsit, aki nagyon megijedt tőlük. Megpróbált kiabálni az édesanyjának, de nem jött ki hang a torkán.

(b) Akkor az állatok elkezdtek beszélgetni valami vicces állatnyelven, amit Zsuzsi nem értett. Végül halkán megkérdezte: „Ti honnan jöttetek?”

(c) Legnagyobb csodálkozására, az oroszlán beszélt magyarul. A tévére mutatott, és azt mondta: „Hát, mi a tévéből jöttünk. Szeretnénk veled játszani!” A hangján lehetett hallani, hogy igazán barátságos oroszlán, így hát Zsuzsi már egyáltalán nem félt.

(d) „Játsszunk társasjátékot! – mondta Zsuzsi. Az állatok egymásra néztek, és bólogatni kezdtek. Zsuzsi elő is szedte a társasjátékot, és megtanította az állatokat játszani vele.

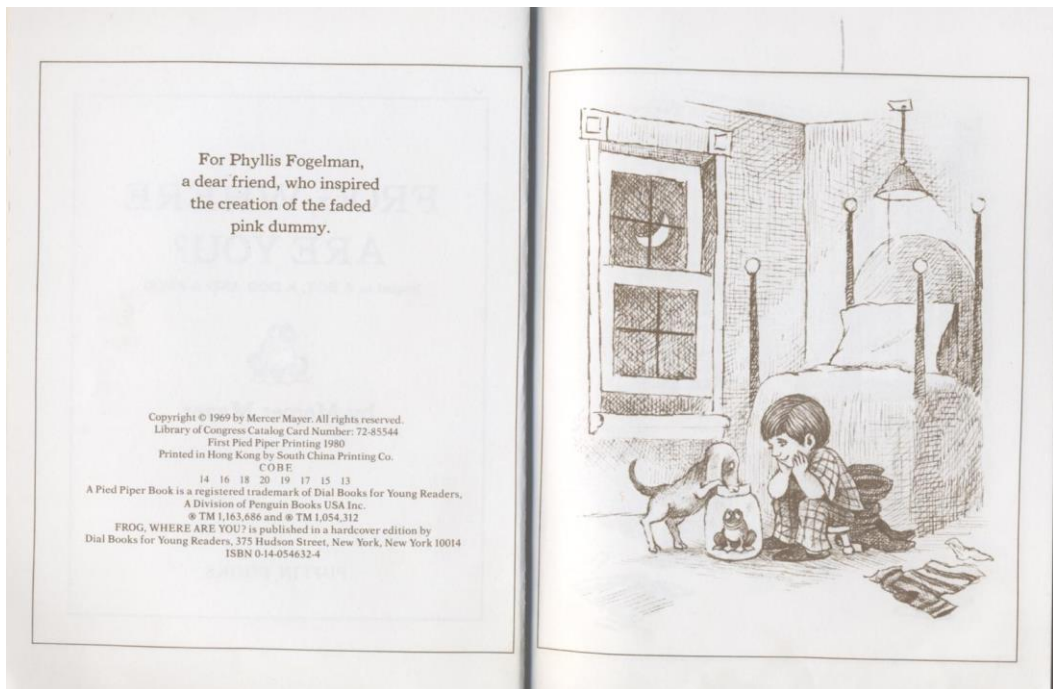
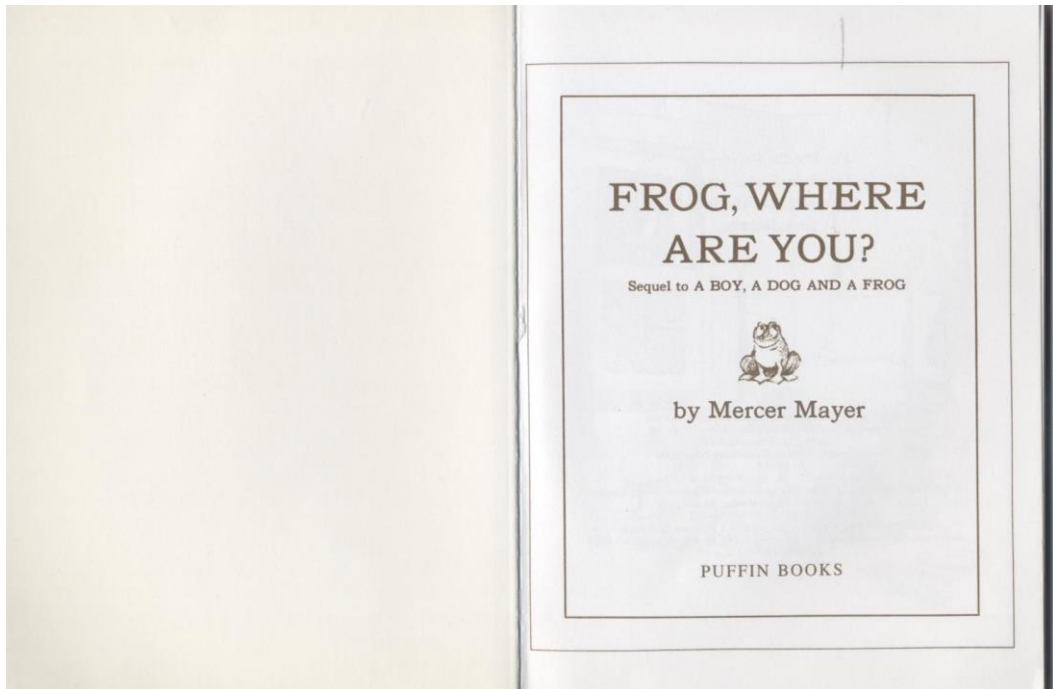
(e) A játék végén Zsuzsi megkérdezte: „Nem vagytok éhesek? Hozok nektek szendvicseket.” Az állatok bólintottak, így mindannyian leültek vajjas-lekváros kenyeret enni és limonádét inni.

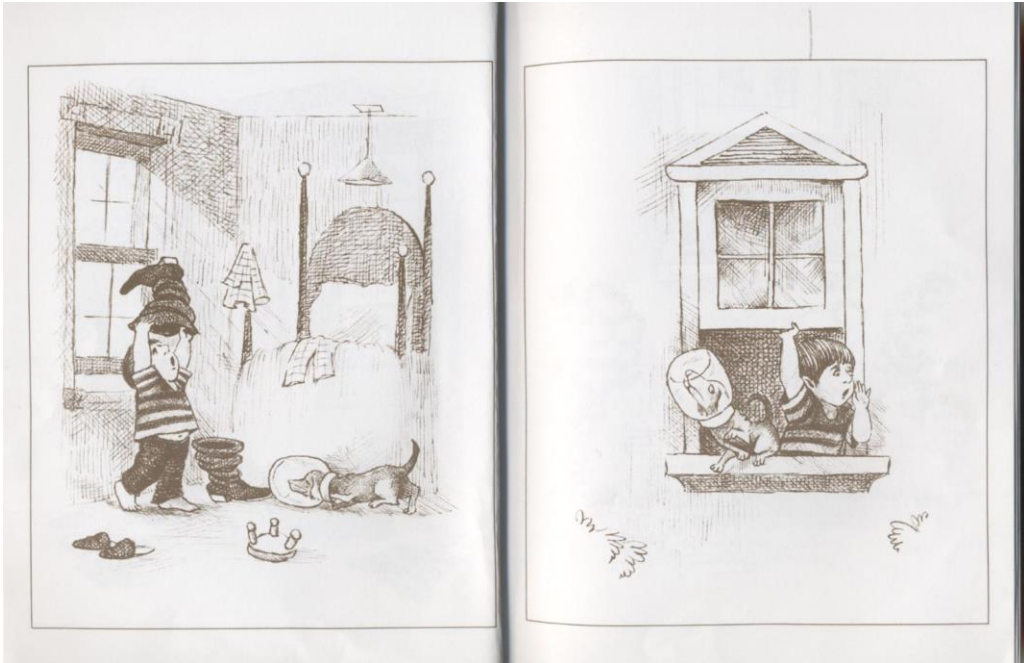
(f) Utána kitalálták, hogy bújócskázni fognak. Zsuzsi volt a hunyó. „Maradjatok itt, ebben a szobában!” – mondta – „Nem akarom, hogy az anyukám meglásson titeket.” De amíg az állatok mind elbújtak, Zsuzsi bizony elaludt.

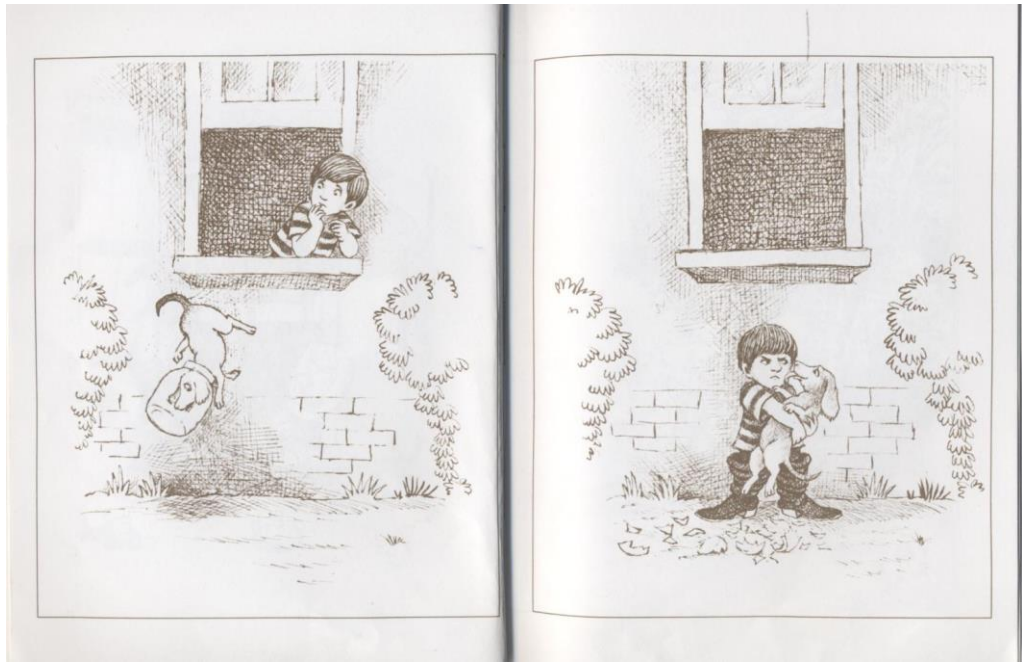
(g) Kicsivel később Zsuzsi anyja bejött a szobába, és felébresztette őt. Zsuzsi körülnézett a szobában. A tévé be volt kapcsolva, a társasjáték el volt rakva, és az asztalon nem volt se tányér, se pohár. Talán az egész csak álom volt?

(h) Aztán Zsuzsi a tévére pillantott. Az állatok ott kuncogtak a képernyőn, és Zsuzsit nézték. A medve, a majom és az oroszlán ott ültek, szendvicset ettek, limonádét ittak és társasjátékoztak a tévében.

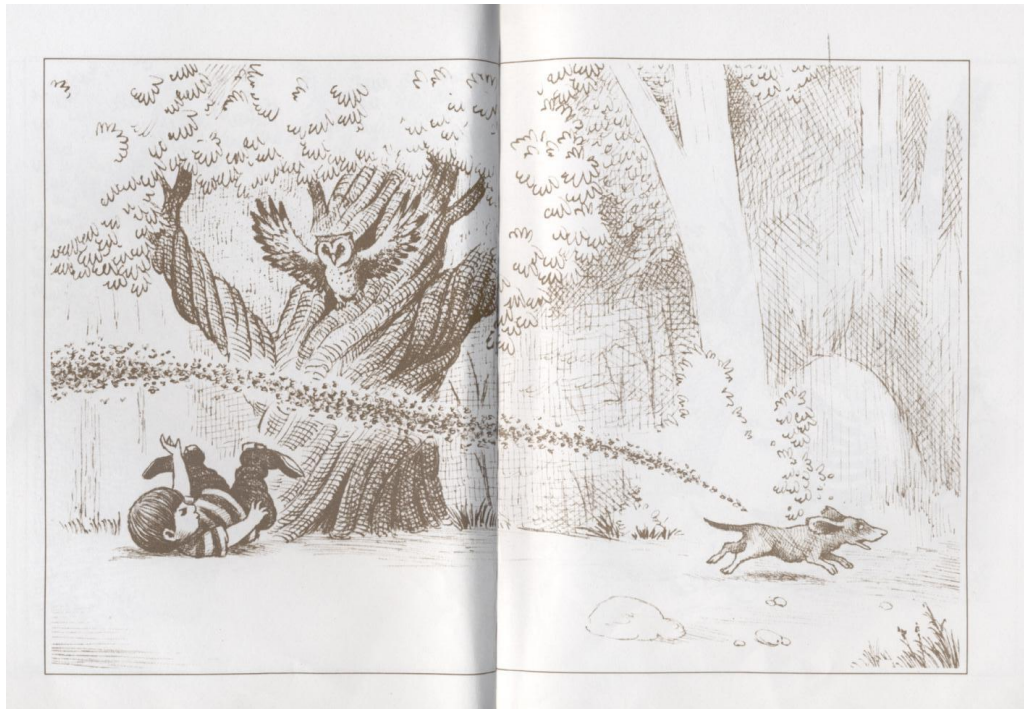
b) Béka feladat

















c) Cica feladat



d) Foci feladat



2. Tanulói kérdőív

Tisztelt Szülők!

Kérem, a kérdőív kitöltésével is segítsék munkámat. Az adatokra a gyermekek nyelvhasználatának pontosabb megértéséhez van szükség. Az adatokat titkosan fogom kezelni, csak én fogom látni, azokat harmadik személynek át nem adom. A tudományos munkákban a gyerekek semmilyen személyes adatát nem fogom megjeleníteni.

Kérem, a kérdőívet a mellékelt borítékban (lezárva) juttassák el az óvónőnek legkésőbb a következő reggel.

Köszönettel: Mátyus Kinga, MTA Nyelvtudományi Intézet

1. Gyermekek neve _____
2. Gyermekek születési éve és hónapja: 20_____, _____
3. Jelenlegi lakhely: _____, kerület _____
4. Élt-e a gyermek 3 hónapnál hosszabb időt folyamatosan külföldön? Igen/ nem
Ha igen, hány éves korában és mennyi időt, milyen nyelvterületen?

5. Hány éves korában kezdett óvodába járni? _____
6. Hány évet járt bölcsődébe? _____
7. Testvérek száma és kora: _____
8. Anyára vonatkozó kérdések:
Kora: _____, Anyanyelve: _____
Hol élt 14 éves koráig? _____
Legmagasabb iskolai végzettsége: Kevesebb, mint általános iskola
 8 általános
 Szakiskola
 Szakmunkásképző
 Szakközépiskola
 Gimnáziumi érettségi
 Főiskola
 Egyetem
Jelenlegi foglalkozása: _____
9. Apára vonatkozó kérdések:
Kora: _____
Anyanyelve: _____
Hol élt 14 éves koráig? _____
Legmagasabb iskolai végzettsége: Kevesebb, mint általános iskola
 8 általános
 Szakiskola
 Szakmunkásképző
 Szakközépiskola
 Gimnáziumi érettségi
 Főiskola
 Egyetem
Jelenlegi foglalkozása: _____
 Kevesebb mint egypolcnyi (kb. 0–50 könyv)

10. Otthon található könyvek száma
- Egypolcnyi (kb. 50 könyv)
 - 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)
 - 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)
 - 2 könyvszekrényre való (300–600 könyv)
 - 3 vagy több könyvszekrényre való (600–1000 könyv)
 - 1000-nél több könyv

11. Van-e a gyermeknek saját könyve? Igen / nem

12. Hány darab van a családban a következőkből?

	egy sincs	egy	kettő	három vagy több
Mobiltelefon				
Fürdőszoba				
Számítógép				
Személygépkocsi				
Házimozi				

13. Milyen gyakran történik a családban? (Minden sorban jelöljön meg egy négyzetet!)

	soha/ majdnem soha	havonta egyszer-kétszer	hetente egyszer- kétszer	minden nap / majdnem minden nap
megbeszélnek az óvodában történeteket				
beszélgetnek arról, amit valamelyik családtag olvas				
együtt végeznek házimunkát				

Köszönöm szépen az együttműködést!