

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program
Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia elágazás

Doktori (PhD) értekezés

TETTEK, SZAVAK, SZABÁLYOK

**Formulaszerűség és interakciós rutinok
küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók
beszélt nyelvi szövegeiben**

Dóla Mónika

Témavezető: Dr. Andor József, címzetes egyetemi tanár



Pécs, 2016.

6/a. sz. melléklet³

Témavezetői nyilatkozat a dolgozat benyújtásához

Alulírott Dr. ANDOR JÓZSEF nyilatkozom, hogy
..... DÓLA MONIKA doktorjelölt

..... Tettek, szavak, szabályok.

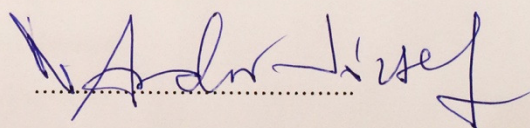
..... Formulaszerűség és interakciós rutinok

..... küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi

..... tanulók beszélt nyelvi szövegeiben

című doktori értekezését megismertem, nyilvános vitára bocsátását támogatom.

Dátum: Pécs, 2016. február 8.



témavezető aláírása

³ A módosítást Kari Tanács 2013. október 16-i ülése fogadta el. Hatályos 2013. október 16. napjától.

6. sz. melléklet

Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről

Alulírott

név: DÓLA MÓNIKA

születési név: DÓLA MÓNIKA

anyja neve: BOLLA ILONA

születési hely, idő: AJKA, 1974.08.09.

Tettek, szavak, szabályok: Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbhezintő magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben című doktori értekezésemet a mai napon benyújtom a(z)

..... Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi

Doktori Iskola

..... Alkalmazott Nyelvészet

Programjához

Témavezető neve: DR. ANDOR JÓZSEF

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet

- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Dátum: Pécs, 2016.02.08.

.....
.....

doktorjelölt aláírása

*"Words, after speech, reach
Into the silence. Only by the form, the pattern,
Can words or music reach
The stillness, as a Chinese jar still
Moves perpetually in its stillness.
Not the stillness of the violin, while the note
lasts,
Not that only, but the co-existence"*

*(T. S. Eliot: *Burnt Norton*; 1963/1974, 194)*

Tartalomjegyzék

Nyilatkozat	ix
Köszönetnyilvánítás	x
A rövidítések jegyzéke	xii
A táblázatok jegyzéke	xiii
Az ábrák jegyzéke	xv
1. Bevezetés	1
1.1. A kutatási probléma	1
1.1.1. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelvben (problémafelvetés)	1
1.1.2. Téglá és habarcs: a többmorfémás interakciós rutinok analitikus és holisztikus megközelítése	9
1.1.3. A probléma leszűkítése a kutatás céljaira	19
1.2. A kutatás céljai	29
1.2.1. Az értekezés célkitűzései, metodikája és felépítése	29
1.2.2. Kutatási kérdések	34
2. Elméleti megközelítés	37
2.1. A kutatás elméleti keretei	37
2.1.1. A pragmatizmus mint kutatási paradigma	38
2.1.2. Használati alapú nyelvelmélet	40
2.1.2.1. Funkcionalista szemlélet a nyelvtudományban	41
2.1.2.2. A nyelv használati alapú vizsgálata	48
2.1.3. Formulaszerű nyelvhasználat	56
2.1.3.1. A részek és az egész	57
2.1.3.2. A Wray-modell	61
2.2. A többmorfémás interakciós rutinok lexikai grammatikája	79
2.2.1. Lexikon és grammatika kapcsolatáról	79
2.2.2. Idiómák, idiomatikus kifejezések, az idiómaelv	86
2.2.3. Szótöbbesek, kollokációk, lexikai csoportok	94

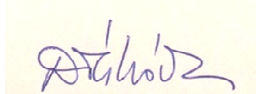
2.2.4. Lexikalizálódott grammatikai konstrukciók, félkész keretek	101
2.2.5. Lexikai-grammatikai szempontok a TIR-ek vizsgálatában	108
2.3. A többmorfémás interakciós rutinok pragmatikája	112
2.3.1. Beszédaktusok	112
2.3.2. Rutinizáció, konvencionalizáció, ritualizáció	120
2.3.3. Szituációs megnyilatkozások, rutinformulák, konverzációs rutinok, helyzethez kötött megnyilatkozások	123
2.3.4. Pragmatikai szempontok a TIR-ek vizsgálatában	129
2.4. A többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelvben	131
2.4.1. Többmorfémás elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – feltevések, hiedelmek	131
2.4.2. Többmorfémás elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – a valóság	141
2.4.3. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában	152
2.4.4. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelv tananyagaiban és oktatásmódszertanában	160
2.4.5. Köztesnyelvi szempontok a TIR-ek vizsgálatában	177
2.5. A formulaszerű interakciós rutinok többszemponútú beazonosítása (identifikációs kritériumrendszer)	179
3. Kutatás	187
3.1. Kutatás-módszertani keretek	187
3.1.1. Pragmatizmus, problémaorientáltság, pluralizmus	187
3.1.2. A kevert módszereken alapuló kutatás jellegzetességei	189
3.1.3. A kutatás vizuális modellje (módszerek, eljárások, integráció)	190
3.2. Adatgyűjtés	195
3.2.1. A kvalitatív adatgyűjtés eljárásai	195
3.2.2. A kvantitatív adatgyűjtés módszerei	196
3.2.3. A kutatási minta	197
3.2.4. A kutatás résztvevői (az elemzők)	200

3.3. Kvalitatív elemzés	201
3.3.1. A beszélt nyelvi szövegek átírása	201
3.3.2. A beazonosítási eljárás	202
3.3.3. A korpuszban beazonosított többmorfémás interakciós elemsorok (kvalitatív és kvantitatív adatok)	207
3.3.3.1. A nyelvi intuíciónról, az interszjektív eljárásról és a beazonosítási kritériumrendszer használatáról	208
3.3.3.2. Az interakciós rutinok	225
3.3.3.3. A formulaszerű interakciós rutinok	231
3.3.4. A korpusz többmorfémás interakciós rutinjainak feltáró kvalitatív elemzése	237
3.3.4.1. Lexikai-grammatikai elemzés	239
3.3.4.2. Pragmatikai elemzés	248
3.3.4.3. Köztesnyelvi elemzés	278
3.3.5. A többmorfémás interakciós elemsorok kategorizálása és számszerűsítése	307
3.4. Kvantitatív elemzés	308
3.4.1. A többmorfémás interakciós elemsorok változóinak korrelációja a szóbeli nyelvvizsga eredményeivel	308
3.4.1.1. A többmorfémás interakciós elemsorok változói és az összesített vizsgaeredmény közti korrelációk	311
3.4.1.2. A többmorfémás interakciós elemsorok változói és a részeredmények közti korrelációk	313
3.4.1.3. A többmorfémás interakciós elemsorok használatbeli különbségei a legkevesebb és a legtöbb pontot elérő vizsgázóknál	317
3.5. Következtetések: az eredmények integrált értelmezése (hipotézisek)	324
4. Lezárás	335
4.1. Értékelés	335
4.1.1. Validitás, megbízhatóság, a kutató szerepe, a kutatás korlátai	335
4.1.2. A kutatás etikája	341

4.2. Összegzés és kitekintés	342
4.2.1. Az értekezés jelentősége	342
4.2.2. Előzetes javaslatok és várható eredmények a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlatára vonatkozóan	344
4.2.3. További kutatások	348
4.3. Zárszó	349
5. Függelék	351
5.1. Transzkripció jelek	351
5.2. Minta a korpuszból: A 6. számú interjú transzkripció átirata	352
5.3. Minta a beazonosítási eljárásból és a beazonosított elemsorokból	360
5.3.1. A 6. számú interjúban beazonosított többmorfémás interakciós elemsorok	360
5.3.2. A 6. sz. interjú többmorfémás interakciós elemsorainak összesített-kiegészített jegyzéke és minősítésük	363
5.4. A korpuszban előforduló TIR-ek gyakorisági sorrendben	368
5.5. Interjúkérdések az elemzőkhöz	372
5.6. A legjobb és a leggyengébb eredményeket elérő adatközlők többmorfémás elemsorainak tipológiája	374
Summary	378
Felhasznált irodalom	395

Nyilatkozat

Alulírott Dóla Mónika kijelentem, hogy ezt a doktori értekezést magam készítettem. A disszertáció megírásához csak az abban megjelölt forrásokat használtam fel. Minden olyan tartalmi részt egyértelműen megjelöltem, amelyet szó szerint idézve vagy átfogalmazva átvettem más forrásból. Nyilatkozom arról is, hogy a jelen disszertációt más intézményhez nem nyújtottam be, és azt nem utasították el.



.....
Dóla Mónika

Pécs, 2016. január 20.

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt nagyon köszönöm témavezetőmnek, Dr. Andor Józsefnek, hogy bízott bennem – hosszú-hosszú időn át, türelemmel –, és hogy közben folyton biztatott, bátorított. Hitt bennem és a dolgozatban, szakértelmével és baráti támogatásával segített megkeresnem az utat. Remélem, sokéves ismeretségünk még több évnyi barátsággal gyarapodik. Andor József támogatása nélkül ez az értekezés nem jöhetett volna létre. Ami kívánnivalót hagy maga után még a jelen formájában is a tanulmány, az természetesen csakis az én felelősségem.

Nagyon köszönöm az ajkai Bródy Imre Gimnáziumnak (volt középiskolámnak) és az ajkai Csorba Győző Városi Könyvtárnak, hogy helyet biztosítottak számomra a dolgozat megírásához.

Köszönettel tartozom a pécsi ECL Nyelvvizsgaközpontnak – különösen Dr. Huszti Juditnak –, hogy hozzáférést biztosítottak számomra a magyar szóbeli nyelvvizsgák anyagához és értékeléséhez.

Örök hálám kollégáimnak és segítőtársaimnak, Dr. Hárnyé Barta Ágnesnek és Dr. Wéber Katalinnak a lelkes, oldott hangulatú és élvezetes, ugyanakkor tanulságos közös munkáért, ösztönző meglátásaikért.

Hálás köszönettel tartozom továbbá tanáraimnak, kollégáimnak és családomnak, akiktől mindig volt mit tanulnom:

Dr. Makkay Lászlóné „Mária néninek”, aki kisiskolás koromban belém oltotta a magyar nyelv szeretetét és a tudás iránti vágyat, és aki megmutatta, hogy mekkora örömet szerezhet az olvasás, a képzelőerő és a gondolkodás;

Dr. Nádor Orsolyának és Giay Bélának, akik nemcsak felkeltették érdeklődésemet a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia iránt, hanem végleg el is csábítottak a szakma számára;

Dr. Szűcs Tibornak, hogy hungarológus válhat belőlem (csak remélhetem, hogy egyszer olyan hungarológus leszek, amelyet az ő értelmezése megkíván);

Dr. Nikolov Marianne-nak, aki először hívta fel a figyelmemet a *formulaic language* kutatási területére, és aki a PhD-tanulmányaim alatt hasznos kurzusaival és éles meglátásaival folyamatos szakmai támogatást nyújtott a számomra;

Prof. Alison Wray-nek, aki nemcsak publikációival, hanem a FLaRN (Formulaic Language Research Network) keretében személyesen is rengeteg ötlettel és inspirációval segített és lelkesített, és bátorított, hogy merjem feszegetni a határokat;

Volt tanárainnak, mai kollégáimnak, kiváltképpen Dr. Alberti Gábornak, Bocz Andrásnak, Dr. Komlói László Imrének és Dr. Medve Annának az elgondolkodtató eszmecsereért;

Nagyanyámnak és nagyapámnak, akik bár már nem testközelből, de még mindig vigyázon és nyugodt mosollyal figyelnek, úgy, mint régen: szeretetük egy életre szóló útravalónak bizonyult, belém vetett bizalmuk a legnagyobb hajtóerőnek;

Édesapámnak, hogy sok nehézség árán, de végül megtanultam, hogy nem feltétlenül az a jó nekünk, ami hozzánk hasonló, illetve nem feltétlenül rossz az nekünk, ami más, mint amilyenek mi vagyunk;

Az engem mindig elfogadó, támogató és szerető édesanyámnak és az én egyetlen, megismételhetetlen húgomnak, akik majdhogynem megint iskoláskorú gyermekként és testvérként fogadtak be újra, hatalmas részt vállalva anyai kötelezettségeimből és anyagi terheimből, így téve lehetővé, hogy végre megírhasam ezt a dolgozatot;

Férjemnek, Kalmár Lajos fotóművésznek a soha nem szűnő testi, lelki és szellemi támogatásért, a hasznos visszacsatolást nyújtó beszélgetésekért, azért, hogy elviselte/elviseli azt a sokszor monomániás érdeklődést, amellyel mindenben a formulaszerűséget keresem és vélem felfedezni, továbbá köszönet illeti azért is, mert parancsoló sürgetésével arra ösztönzött, hogy bármilyen lehetetlennek is tűnik a számomra, tegyek (három) pontot a dolgozat végére;

A dolgozat születése közben világra jött két kisfiámnak, Boncának és Domos Daninak, hogy életem derekán mindennap gondoskodnak róla, hogy nehogyan elfelejtsem, mi az, ami igazán fontos.

„Mid van ugyanis, amit nem kaptál volna?”

(I. Kor. 4-7)

„tanulj meg mindenkitől tanulni”

(Weöres Sándor: Útravaló)

A rövidítések jegyzéke

ADVP	határozói csoport
AP	melléknévi csoport
BA	beszédaktus
CC	korrelációs együttható (correlation coefficient)
DETP	determinánsi csoport
DJ	diskurzusjelölő, gemit
ESz	egyszerűbb szintaxis (Simpler Syntax)
FE	formulaszerű elemsor
FFSG	fejvezérelt frázisstruktúra-nyelvtan (Head-Driven Phrase Structure Grammar vagy HPSG)
FIE	formulaszerű interakciós elemsor
FIR	formulaszerű interakciós rutin
GASG	generatív/általánosított argumentumstruktúra-grammatika
HANyE	használati alapú nyelvelmélet
HL	heteromorfikus lexikon
IFID	Illocutionary Force Indicating Device (az illokúciós erőt magában foglaló eszköz)
INFL	inflexió
INFP	főnévi igenévi csoport
KG	kognitív grammatika
KxG	konstrukciós grammatika
LCS	lexikai csoport
LFG	lexikai-funkcionális grammatika
LM	lexikalizált mondattő
MEE	morféma-ekvivalens egység
MG	mintázatgrammatika (Pattern Grammar)
MINY	magyar mint idegen nyelv
NFE	nem formulaszerű elemsor
NP	főnévi csoport
PA	párhuzamos architektúra (Parallel Architecture)
SzSzE	szükség szerinti elemzés (Needs Only Analysis)

TIE	többszóval szembe fordított interakciós elem
TIR	többszóval szembe fordított interakciós rutin
VP	igei csoport

A táblázatok jegyzéke

1. táblázat	<i>A formalista és a funkcionalista irányzatok alapvető különbségei</i>	49
2. táblázat	<i>A Wray-modell kettős rendszere</i>	67
3. táblázat	<i>A heteromorfikus lexikon</i>	69
4. táblázat	<i>Többszóval szembe fordított elemek (terminusok a magyar leíró nyelvészetből)</i>	90
5. táblázat	<i>A lexikai csoportok kategorizációja</i>	99
6. táblázat	<i>Lexikalizálódott grammatikai konstrukciók</i>	108
7. táblázat	<i>Searle beszédaktus-taxonómiája</i>	115
8. táblázat	<i>Konvencionális kifejezések a Halló, itt Magyarország I. és a Lépésről lépésre c. MINY-tankönyvekben</i>	167
9. táblázat	<i>Tanítási tartalmak egymás mellé rendelése a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvben</i>	172
10. táblázat	<i>A kutatás áttekintő modellje</i>	190
11. táblázat	<i>Az interjúk adatai</i>	199
12. táblázat	<i>A beszélők adatai</i>	200
13. táblázat	<i>A formulaszerű elemek beazonosításakor eredetileg adott elemzői pontszámok Spearman-féle korrelációja</i>	215
14. táblázat	<i>A beazonosítási eljárás tárgyalásos szakasza utáni elemzői pontszámok Spearman-féle korrelációja</i>	221
15. táblázat	<i>Az elemzők által adott végleges értékelések pontszámok szerinti megoszlása</i>	222
16. táblázat	<i>A korpusz formulaszerű és nem formulaszerű interakciós rutinjai</i>	233
17. táblázat	<i>A TIR-ek csoportosítása grammatikai megszerkesztettségük és lexikális kitöltöttségük szerint</i>	240
18. táblázat	<i>A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint I: Beszédaktusok</i>	249
19. táblázat	<i>A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint II: Diskurzusjelölők</i>	258

20. táblázat	<i>A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint III: Attitűdjelölő rutinok</i>	267
21. táblázat	<i>A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint IV: Referenciális funkciót ellátó rutinok</i>	269
22. táblázat	<i>Az egyes adatközlők által használt többmorfémás interakciós elemsorok főbb mutatói</i>	308
23. táblázat	<i>A korpuszban előforduló többmorfémás interakciós elemsorok tipológiája</i>	309
24. táblázat	<i>A statisztikai elemzésekben mért változók értékei</i>	310
25. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós rutinok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	311
26. táblázat	<i>A formulaszerű interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	311
27. táblázat	<i>A rutinszerűen használt formulaszerű interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	312
28. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	312
29. táblázat	<i>A funkcionálisan jelölt köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	312
30. táblázat	<i>A formailag jelölt köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció</i>	313
31. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a nyelvhelyességre kapott pontszám közti korreláció</i>	314
32. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a szóbeliségre kapott pontszám közti korreláció</i>	314
33. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a szókincsre kapott pontszám közti korreláció</i>	314
34. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a stílusra kapott pontszám közti korreláció</i>	315

35. táblázat	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a kommunikatív hatékonyságra kapott pontszám közti korreláció</i>	315
36. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a nyelvhelyességre kapott pontszám közti korreláció</i>	315
37. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szókincsre kapott pontszám közti korreláció</i>	316
38. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szókincsre kapott pontszám közti korreláció</i>	316
39. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a stílusra kapott pontszám közti korreláció</i>	316
40. táblázat	<i>A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a kommunikatív hatékonyságra kapott pontszám közti korreláció</i>	316
41. táblázat	<i>A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők vizsgaeredményei</i>	318
42. táblázat	<i>A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők által használt többmorfémás interakciós elemsorok változói</i>	319
43. táblázat	<i>A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők által használt többmorfémás interakciós elemsorok tipológiai megoszlása</i>	321

Az ábrák jegyzéke

1. ábra	<i>Tégla és habarcs arányai egy ház falában</i>	18
2. ábra	<i>A kutatás tervezete</i>	39
3. ábra	<i>A nyelv szerveződésének egy komponenciális modellje</i>	57
4. ábra	<i>A vakok és az elefánt</i>	61
5. ábra	<i>A többmorfémás elemsorok egymáshoz való viszonya</i>	65
6. ábra	<i>A formulaszerű nyelvhasználat funkciói</i>	74
7. ábra	<i>Párhuzamos Architektúra</i>	81
8. ábra	<i>Szemponatok a TIR-ek vizsgálatához I.</i>	111
9. ábra	<i>Szemponatok a TIR-ek vizsgálatához II.</i>	130

10. ábra	<i>A lexikális frázisok Nattinger-DeCarrico által javasolt többszemponútú megközelítése az idegennyelv-oktatásban</i>	140
11. ábra	<i>Szemelvény az Egy szó mint száz c. kötetből</i>	156
12. ábra	<i>Párbeszéd a Halló, itt Magyarország I. c. tankönyvből</i>	163
13. ábra	<i>Párbeszéd a Lépésről lépésre c. tankönyvből</i>	165
14. ábra	<i>Szöveg a Jó szórakozást magyarul! c. tankönyvből</i>	169
15. ábra	<i>Szituációs dialógusok a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvben</i>	173
16. ábra	<i>A kérdés: szemelvény a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvből</i>	174
17. ábra	<i>Szemponatok a TIR-ek vizsgálatához III.</i>	180
18. ábra	<i>A kutatás részletes vizuális modellje</i>	194
19. ábra	<i>A beazonosítási eljárás folyamata</i>	204
20. ábra	<i>A korpusz többmorfémás interakciós elemsorainak formulaszerűség szerinti megoszlása</i>	208
21. ábra	<i>Az elemzők értékeléseinek együttmozgása (korrelációja) grafikonon szemléltetve (részlet)</i>	223
22. ábra	<i>A rutinszerű és a nem rutinszerű többmorfémás interakciós elemsorok aránya</i>	226
23.a. ábra	<i>A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban I.</i>	227
23. b. ábra	<i>24. b. A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban II.</i>	228
23. c. ábra	<i>24.c. A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban III.</i>	229
23. d. ábra	<i>24.d. A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban IV.</i>	230
24. ábra	<i>A formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek relatív megoszlása</i>	231
25. ábra	<i>A korpuszban beazonosított TIR-ek általános tipológiája</i>	238
26. ábra	<i>A többmorfémás interakciós elemsorok (TIE), a többmorfémás interakciós rutinok (TIR), a formulaszerű interakciós elemsorok (FIE) és a formulaszerű interakciós rutinok (FIR) arányai küszöbszintű MINY-beszélőknél</i>	324

1. Bevezetés

„megszentségteleníthetlenségkedéseitekért, [...] legeslegmegszentségteleníthetlenebbjeitekként [...] These words are not used in practice, but when spoken they are easily (?) [betoldás a szerzőtől] understood by natives. They were invented to show, in a somewhat facetious way, the ability of the language to form long words.”
(http://en.wikipedia.org/wiki/Hungarian_language)

1.1. A kutatási probléma¹

1.1.1. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelvben (problémafelvetés)

Mi végre és hogyan kellene tanulni-tanítani a magyar mint idegen nyelvben (MINY)² az olyan, közkeletűen gyakori és hasznos kifejezésként emlegetett nyelvi egységeket, mint a *köszönöm*, *azt hiszem*, *viszontlátásra* vagy *nincs kedved...?* Egy lehetséges válasz – kiindulásként intuitív megközelítésben – kibontható a kérdésből. A fentiekhez hasonló kifejezések hasznosak, mert gyakoriak, ugyanakkor azért gyakoriak, mert hasznosak. Ha egy beszélő gyakran kerül bizonyos társas-kommunikációs helyzetekbe (például gyakran vásárol a sarki kisboltban), gyakran kell azokhoz kötődő interakciós szándékokat megjelenítenie (pl. kérnie kell, és köszönetet kell mondania). Egyes kifejezéseket, amelyeket hatékonynak talál ezeknek a céloknak az elérésére (pl. *Z-t kérek*; *köszönöm*), előnyben részesíthet a további lehetséges verziókhöz képest, és újra meg újra megismételheti használatukat az adott társas-interakciós helyzetekben. Ez egyfajta rutinizációs folyamatnak tekinthető, amelynek eredményeként bizonyos *interakciós kifejezések* szokásszerű használatra tesznek szert adott kontextusokban. Ez a szokásszerűsödés nemcsak az egyes beszélők szintjén valósulhat meg; beszélők nagyobb csoportjai is rutinizálhatnak bizonyos kifejezéseket gyakran ismétlődő kontextusokban (Coulmas,

¹ Az 1.1. mint problémafelvető fejezet hangvételében szándékosan szubjektív, megközelítésében szándékoltan intuitív.

² A 'magyar mint idegen nyelv' terminus a jelen értekezésben a magyarnak mint nem anyanyelvnek a formális, intézményes keretek között történő, vezérelt tanítására-tanulására vonatkozik, felnőtt (18+) nyelvtanulók körében, illetve az így tanult-tanított magyar nyelv ismeretére és használatára utal.

1981; Hymes, 1968). Ha például ma egy idegen nyelvi beszélő megkérdezi, hogyan köszönünk meg valamit magyarul, vagy mit mondunk, ha koccintunk (illetve, hogy *szoktuk* mondani magyarul, hogy *thank you* és (koccintáskor) *cheers*), nagy valószínűséggel többségében ezeket a válaszokat kapja: *köszönöm* és *egészségedre* (szemben pl. az elvileg szintén lehetséges *köszönöm neked*-del vagy *isten-isten*-nel).

A személyközi interakcióban számos kifejezést használnak a beszélők nagy gyakorisággal adott társas-interakciós céljaik elérésére; bizonyos kifejezéseket „bejáratnak” egy-egy cselekvés rutinszerű elvégzésére. Ezek közül sok expliciten is megjeleníti a tetterejű interakciós szándékot; magában foglal ugyanis egy olyan konvencionális elemet, amely vagy közvetlenül, vagy közvetetten elvégzi a cselekvést (Szili, 2003, 295). A *köszönöm*-mel például rutinszerűen megköszönünk valamit, a *viszontlátásra*-val elbúcsúzunk valakitől a viszontlátás reményében, a *nincs kedved*-del közös programot ajánlunk valakinek azáltal, hogy a programra való hajlandósága felől érdeklődünk, az *igazából*-t pedig arra használjuk, hogy egy korábbi állítást pontosítsunk vagy helyesbítsünk. Úgy is lehet mondani, hogy az *interakciós rutinok* többé-kevésbé explicit módon és rutinszerű formában kódolnak különféle illokúciós aktusokat. Így – mivel gyakorlatilag minden helyzetben használhatóak az adott beszédszándék elérésére – rendkívül hasznosak lehetnek a MINY-beszélők³ számára.

Az interakciós rutinok magas kommunikációs haszonértékével és nagy relatív gyakoriságával szemben ott áll szerkezeti összetettségük, amely kevésbé hozzáférhetővé teheti őket a MINY-tanulók számára, és amelynek kapcsán felmerül a kérdés, hogyan kellene őket hatékonyan tanulni-tanítani. Grammatikájukat tekintve ugyanis többnyire komplex összetételű, azaz több morféma (szótövek, toldalékok, igeekötők) együtteseként előálló szavakról, szóalakokról és szókapcsolatokról van szó (pl. *egész-ség-ed-re*, *el-néz-és-t kér-ek*, *jó nap-ot kíván-ok*).

Mivel a ’szó’, ’szóalak’ és ’szókapcsolat’ elnevezés gyakran előfordul a jelen értekezésben, ezen a ponton szükséges tisztázni a fogalmukat. A ’szó’ fogalma nehezen megragadható; a nyelvészetben nincs is általánosan elfogadott definíciója.⁴

³ A ’MINY-tanuló’ és ’MINY-beszélő’ elnevezéseket a dolgozat egymással felcserélhető értelemben használja.

⁴ Eltérő adatok tükrében más-más szempontok érvényesülnek a szó definiálásakor, ld. pl. nyelvelsajátítás (pl. *micinász* vs. *mit csinálsz*), nyelvváltozás (pl. *beleül (belől)*> vs. *-ből*), szemantika (pl. *kerek asztal* vs. *kerekasztal*), morfológia és szintaxis (*bemegy* vs. *nem megy be*), helyesírás (pl.

A jelen értekezés 'szó' alatt a magyar szókészlet egy elemét érti, azaz 'lexéma' vagy 'szótári tétel' jelentésben használja azt. Ennek értelmében „azt az egységet is szónak nevezik, amely, bár hangtanilag talán több szóból áll, a jelentését külön meg kell tanulni, mert nem jósolható meg a felépítéséből és részeinek a jelentéséből, vagyis nem áttetsző a jelentése; idiomatikus” (Kálmán–Trón, 2005/2007, 75). A 'szóalak' egy adott szótó jelekkel és/vagy raggal ellátott⁵ alakjára vonatkozik, a 'szókapcsolat' pedig több szóalak szerkezetsorát jelenti. Mivel a dolgozat fókuszában álló egységek lehetnek szavak, szóalakok és szókapcsolatok is, egységesen *többszóalak* elemekként vagy röviden *elemszóalak*ként történik utalás rájuk.

A magyar nyelv többszóalak elemek sorai alaktanilag összetettek, és ez akár riasztó is lehet egy MINY-tanuló számára. A magyar grammatikában központi szerepet játszik az alaktan, így a MINY-beszélők számára is kulcskérdés a morfológiai rendszer működtetése. A fent említett, a kommunikáció szempontjából rendkívül hasznos interakciós rutinok többsége szintén gazdag morfológiáról tanúskodik, így a *többszóalak interakciós rutinok* (mostantól TIR) kapcsán is számolni kell alaktani problémákkal.

Az alaktan – mint ahogy a 'szó' is – alapvető kategóriának tűnik a magyar nyelv leírásában, státusza azonban legalább annyira bizonytalan, mint a szóé (Kiefer, 1998, 187-197). A morfológia tágabb értelemben vett tárgya a szavak és szóalakok belső szerkezetének vizsgálata (Ladányi, 2007a, 18). Ezekben a vizsgálatokban az alaktan számos ponton érintkezik a fonológiával, a szintaxissal, a szemantikával és a lexikonnal, sőt, a pragmatikával is (*ibid.*). Köztes helyen áll tehát, ugyanakkor a középpontban is; az egyik legérdekesebb, legkoncentráltabb vizsgálódási terület a magyar nyelvtanban. Egy olyan területet jelent, amelyben egyszerre tanulmányozható a (magyar) nyelv számos lényegi tulajdonsága a forma, a jelentés és a használat viszonylatában.⁶

papírzacskó vs. *műanyag zacskó*). A huszadik századi magyar szakirodalom szóértelmezéseinek egy elemző-kritikai bemutatását ld. pl. Fehér, 2007, 2008. A dolgozatban a későbbiek során a 'szó' fogalma kiegészül a 'kifejezés' fogalmával (ld. 2.1.2.1.).

⁵ A zérómorféma is ide tartozik.

⁶ Ilyen tulajdonság lehet például a szabályosság/szabálytalanság, a produktivitás/improduktivitás, a variabilitás/invariabilitás vagy a kompozicionalitás/non-kompozicionalitás problémája, illetve a gyakoriság, a kombinálhatóság, a kollokálódás, a szemantikai prozódia, a lexikalizálódás, a grammatikalizálódás vagy a nyelvfeldolgozás kérdése.

A magyar morfológia rendkívül gazdag; nyelvünk – ha nem is tisztán, de dominánsan – agglutináló jellegű. A szótövekre tapadó inflexiós toldalékoknak⁷ (pl. *egészség-ed-re*) az a szerepük, hogy különféle nyelvtani jelentéseket (ú.m. szám, személy, eset, idő, mód, stb.) fejezzenek ki, és kijelöljék a szóalak mondattani szerepét. A toldalékok másik csoportját a derivációs toldalékok (képzők) alkotják, amelyek tipikusan új lexémákat hoznak létre (pl. *egész-ség-ed-re*). A magyarban morfológiai, illetve lexikai értelemben szónak számítanak továbbá a szóösszetételek és bizonyos szókapcsolatok⁸ (például a pusztai névszói igemódosító és ige kapcsolatok, pl. *elnézést kér*), illetve az igekötős alakzatok⁹ is. Ezek szótári szerkezete nagyon hasonló lehet a képzett szavakéhoz: nagy valószínűséggel új lexikai egység jön létre, ha két önálló szót egy szóvá illesztünk össze (Kiefer, 1998, 267) (pl. *boldog szül-et-és|nap-ot*), illetve ha az igei alapszóhoz prefixumszerű előtagot kapcsolunk (Kiefer, 2003, 177) (pl. [*el-néz*]-és-t).

A többmorfémás interakciós rutinok számos nyelvtani és nyelvhasználati kérdést felvethetnek a MINY-ben, amelyeket hagyományosan a fonológia, a morfológia, a szintaxis, a szemantika és a pragmatika tárgyal. Jól példázza ezt a *jó napot kívánok*, amely mint TIR már a nyelvtanulás legelején sorra kerül, noha sem formáját, sem funkcióját tekintve nem nevezhető egyszerűnek: gondoljunk csak az igeragozásra (*kívánok*), a vonzatkeretre (*vmi-t kíván*), a tárgyesetre (-(V)t), a tárgyhatározottság szerinti egyeztetésre (*kívánok* vs. *kívánom*), a hangrendi

⁷ Az inflexiós toldalékok közé a leíró magyar nyelvtanban hagyományosan jeleknek és ragoknak nevezett affixumok tartoznak. A két toldaléktípus elkülönítése magyar jellegzetesség, amelyet azonban a modern grammatika sem a toldalékok szerepe, sem azok sorrendisége alapján nem tart indokoltnak (Kiefer, 1998, 195). A toldalékok jelölésében ennek ellenére a hagyományos elnevezéseket követjük (pl. számjel, esetrag).

⁸ Az összetett szavak és a szókapcsolatok elkülönítése fogalmilag problémás. Ezt a helyesírást tükrözi: pl. *kézhez vesz* vs. *véghezvisz*, *kézhezvétel*; a helyesírás ugyanakkor nem mérvadó abban, hogy egy alakzat összetétel-e vagy szókapcsolat (Kiefer, 1998, 270-271, 278-280).

⁹ Az „igekötős igék létrehozása a szóalkotáshoz tartozik, amely néha a szóösszetételhez, néha pedig a szóképzéshez hasonlít, de egyikkel sem azonos. Mindkettőtől megkülönbözteti az a tény, hogy az igekötős ige szintaktikailag nem szó [vö. pl. *elnézi / (nem) nézi el*; közbeékelés a szerzőtől.] [...] Az igekötős igék létrehozását [...] független szóalkotási műveletnek kell tekintenünk” (Kiefer, 2003, 177). Ennek okán és amiatt, hogy az igekötő nem tekinthető toldaléknak, ugyanakkor önálló szónak sem, valamint mert a jelen dolgozat szempontjából csupán az lényeges, hogy az igekötős alakok elkülönüljenek az inflexiótól, a dolgozat az igekötőt külön kategóriaként kezeli.

illeszkedésre (*nap-ot, kíván-ok*), vagy a szórendre (ti. hogy a puszta névszói igemódosító az ige előtti pozícióban áll). Még az összes, a különálló morféimokra és a szabályszerű összekapcsolásukra vonatkozó grammatikai és szemantikai ismeret sem elegendő azonban ahhoz, hogy a beszélő a nyelvhasználat konvencióinak megfelelő módon tudja használni a *jó napot kívánok*-ot. Az elemsor szemantikai jelentése (jókívánság) ugyanis nem egyezik meg pragmatikai jelentésével (magázott beszédpartner(ek) üdvözlése).¹⁰ Ennek következtében a beszélőnek nemcsak a megjelenített indirekt illokúciós aktust és annak használati feltételeit kell megtanulnia,¹¹ hanem azt is, hogy ez az interpretáció speciális megszorításokat gyakorol az elemsorra: az alkotórészek kombinálhatósága és variálhatósága jelentős mértékben lecsökken (vö. pl. *jó délutánt kívánok, jó napot kívánunk, szép napot*).¹²

¹⁰ E helyütt nem térünk ki a kevésbé markáns, kevésbé szembetűnő (*salient*) használatokra, pl. amikor a (*hát*) *jó napot kívánok* használati értéke valami olyasmi, hogy „Na, te is itt vagy?!” vagy „Na, te is megértetted végre!”

¹¹ Csak az alkotótagok szemantikájából következtetve lehetséges az elemsor személyes jókívánságként való értelmezése is (vö. *szép napot (kívánok)*). Nincs ugyanis csupán az alkotórészekből megjósolható kapcsolat az elemsor szemantikai jelentése (jókívánság) és pragmatikai jelentése (konvencionális használati értéke) között: az indirekt beszédaktus illokúciója üdvözlés, perlokúciós hatása pedig az üdvözlés elfogadása és viszonzása (t.i. *jó napot*), nem pedig a jókívánság megköszönése és viszonzása (vö. *köszönöm, önnek is*). Úgy is mondhatjuk, hogy a *jó napot kívánok* elemsorban megjelenő előfeltevést – miszerint egy E/I beszélő személyes jókívánságáról van szó (*kíván-ok*) – felülírja az a konceptualizáció, hogy – a komplex morfoszintaktikai szerkezet ellenére – valójában egy, az üdvözlés funkciójában rutinszerűen használt kifejezésről van szó.

Az is elképzelhető, hogy egy olyan MINY-beszélő, aki nem ismeri a nyelvhasználati konvenciót, tegező (vagy neutrális) formaként kezeli az elemsort; nem szerepel benne ugyanis testes személyes névmás, t.i. *nekedlönnek*. Ha szerepelne, nem üdvözlés, sokkal inkább jókívánság lenne az elemsorhoz társuló használati érték. A magázódás mozzanatát a pragmatika és a kontextus rendeli hozzá a megnyilatkozáshoz.

¹² Az adott használati érték mellett az ige csak kijelentő mód, jelen idő, egyes szám első személyben állhat (vö. *jó napot kívánunk*), ugyanakkor a kötelező és fakultatív vonzatok – az alany és a részeshatározó – nem jelenhetnek meg személyes névmás formájában (vö. *én jó napot kívánok, jó napot kívánok önnek*), és a mondat nem lehet nyomatékos semleges üdvözlésként (vö. *ÉN kívánok jó napot; JÓ napot kívánok*). Továbbá az NP-ben álló melléknév (*jó*) nem helyettesíthető semmilyen más melléknévvel (vö. *szép/rossz napot kívánok*), a főnév pedig csak napszakra utalhat – ezen belül is csak *reggel, nap* vagy *este* lehet (vö. *jó délutánt kívánok*). A további lehetséges megoldásokat az illokúció blokkolja: az üdvözlés beszédaktusa csak az adott elemek adott konstellációjában valósul meg (ti. *jó napot/reggelt/estét (kívánok)*) – egyébként a jókívánság (pl. *jó*

Felmerül a kérdés, hogy valóban mindig ekkora mentális erőfeszítést igényelnek-e a MINY-tanulóktól a TIR-ek. Számtalan idegen nyelvi beszélő alkalmaz a *jó napot*-hoz hasonló alakzatokat nap mint nap – olyanok is, akik nem rendelkeznek a fent leírt nyelvészeti ismeretekkel. A nyelvtan kreatív-kombinatorikus potenciáljával szemben ott áll ugyanis a nyelvtanulás és a nyelvhasználat valósága. A nyelvtanulást, illetve az idegen nyelvi beszélő nyelvhasználatát számos nyelven kívüli mozgatórugó irányítja. Ott van mindjárt maga a tanuló, aki – szerencsés esetben – a saját érdekeit szem előtt tartva tanulja a nyelvet, és nyelvtudását a maga javára szeretné felhasználni. Személyes érdekeinek érvényesítése adott esetben jelentheti azt, hogy a vezérelt idegennyelv-tanulásban résztvevő felnőtt tanuló egy többmorfémás elemsort a legapróbb részletekig meg kíván érteni, és szeretne képessé válni arra, hogy tudatosan manipulálhassa az alkotótagokat. Más esetben viszont diktálhatják azt az érdekei, hogy minél gyorsabban jól használható, kész kommunikációs panelekhez jusson. Éppen ez teszi olyan vonzóvá a TIR-eket már a kezdő MINY-tanuló számára is, aki a készen kapott társalgási panelek révén képes lehet úgy elérni elemi beszédszándékait (pl. üdvözlés vagy bocsánatkérés), hogy nyelvi kompetenciája nem tartalmazza az egyes elemsorok belső szerkesztettségére vonatkozó valamennyi információt.

Visszatérve a fejezet elején feltett kérdéshez: Milyen megközelítés szolgálná legjobban a TIR-ek tanulását a MINY-ben? Kezeljük őket lexikai elemként, mint ahogy például a *leves* lexémát, amelyet általában nem elemzünk szét a MINY oktatása során *lev-* ('lé') szótőre és *-es* (-(V)s) képzőre, csak a kombinálhatóságához és mondatba illeszthetőségéhez (pl. *húsleves*, *levest főz* stb.) szükséges grammatikai és szemantikai ismereteket tárgyaljuk? Vagy inkább tekintsünk rájuk úgy, mint grammatikai szerkezetekre, ahogy például a *nem ismeritek* alakzatot tárgyaljuk a szórend, az igeragozás, a tárgyhatározottság szerinti egyeztetés és a hangrendi illeszkedés szabályai szerint? Az nyilvánvaló, hogy az interakciós rutinok nagy kommunikációs haszonnal bírnak a MINY-tanulók számára; ebből pedig egyrészt az következik, hogy kitüntetett módon kell(ene) foglalkozni velük a MINY oktatásában, másrészt pedig az, hogy tárgyalásuk során előnyben kell(ene) részesíteni a

utat), illetve a búcsúzás (pl. *jó éjszakát*) funkció érvényesül. Az elemsor konvencionizáltsága mellett tanúskodik az is, hogy – noha nem szerepelteti az „önnek/önöknek” vagy „magának/maguknak” elemet –, üdvözlésként csakis a beszédpartner magázásakor használatos (Dóla, 2012, 132-133).

pragmatikai-funkcionális, illetve a pragmalingvisztikai szempontokat. A *köszönöm* szóalakot például lehet egészelegesen, egyetlen tömbként (holisztikusan) kezelni a MINY oktatásban, vagy (analitikusan) szét lehet bontani (a *köszön* szótőre és az *-Vm* igei személyragra), de pragmatikai jelentése, az, hogy milyen kontextusban milyen interakciós cél elérésére használatos, nem kerülhető ki, ahogyan a nyelvtanulás előrehaladtával pragmalingvisztikája sem (pl. más elemekkel való kombinálhatósága ugyanazon pragmatikai jelentés mellett).

További kérdés a 'hogyan' kapcsán, hogy hasznos dolgot cselekszünk-e, amikor szabályalapon, elemzés útján tanítjuk például a *köszönöm*-öt. A használat szempontjából kevésbé tűnik fontosnak, hogy egy ragozott igealakról van szó. Igaz ugyan, hogy ha valamit többedmagunk nevében köszönünk meg, a *köszönjük* alakot használjuk, a teljes ragozási paradigma azonban kitöltetlen marad az adott interakciós szándék (köszönetnyilvánítás) mellett (vö. pl. *köszönöd*).¹³ Vajon mi éri meg jobban egy alacsonyabb nyelvtudási szinttel rendelkező MINY-beszélő számára, aki – tételezzük fel – még nem ismerkedett meg a kétféle igeragozással, vagy csak nehézkesen tudja működtetni a rendszerüket, de szeretne gyorsan és hatékonyan köszönetet nyilvánítani magyarul: ha megismeri és alkalmazni próbálja a teljes paradigmát, vagy ha egészen tanul meg és használ két szóalakot (a jelentésükkel és a használati feltételeikkel együtt)?

A pszicholingvisztikából ismeretes, hogy többmorfémás elemsorok is elraktározódhatnak egyetlen egységként a mentális lexikonban, és onnan egészeleges szótári hozzáféréssel, szabályalkalmazás (komputáció)¹⁴ nélkül előhívhatóak (pl. Pléh–Lukács, 2001a). A mentális lexikonban tárolt lexikális egységek megnevezésére – a hosszukra, a grammatikai komplexitásukra és a szemantikai

¹³ Még egyértelműbbnek tűnik ez a németben, ahol az egyes szám első személyben ragozott *danke* igealak használatos minden kontextusban, függetlenül attól, hogy hány ember nevében mondanak köszönetet. Egy kezdő idegen nyelvi tanulóknak elég, ha kész panelként megjegyzi a *danke* alakot és azt, hogy mire való, és máris használhatja a társas interakcióban. Később persze nyelvtani tudása segítségével előállíthat a következőhöz hasonló mondatokat: *Danke schön für den Kaffee*. (Megjegyzem, én magam még jóval a némettanulásom előtt az ORF-on vetített *Tom és Jerry* német nyelvű főcímdalából kész panelként tanultam meg gyerekkoromban (és intuícióm azt súgja, hogy ma is egészen hívom elő az emlékezetemből, dallammal együtt) azt, hogy *Vielen Dank für die Blumen*.)

¹⁴ A komputáció itt arra a folyamatra utal, amelynek során az egységnyi tárolású lexikális elemeket (mentális szavakat) nagyobb egységekké (pl. mondatokká) szerkeszti össze a beszélő, nyelvtani szabályok alkalmazása által.

áttetszőségekre való tekintet nélkül – a pszicholingvisztikában bevezették a 'mentális szó' fogalmát (Gósy–Kovács, 2001), amely megkülönböztetendő a fent definiált 'szó' (lexéma), 'szóalak' és 'szókapcsolat' fogalmaktól (ld. 2-3.o.) Ha tehát egy MINY-beszélő egyetlen, „kész” szótári egységként tárolja és/vagy fér hozzá például a *köszönöm-höz* vagy a *köszönöm szépen-hez*, azok egy mentális szónak tekintendők, noha maguk az elemsorok lexikailag-grammatikailag nem egy szónak (lexémának), hanem egy szóalaknak (ragozott igealaknak), illetve egy szókapcsolatnak (V ADV) minősülnek.

Az előző gondolathoz visszatérve, természetesen később, ahogy fokozatosan fejlődik a MINY-beszélő nyelvtudása, képessé válhat – ha éppen arra van szüksége vagy igénye – lebontani-összeszerkeszteni a *köszönöm* szóalakot vagy variálni-kiegészíteni azt. Ahogy bővülnek a tanuló nyelvi ismeretei, automatizálódhatnak bizonyos szabályalkalmazási és lexikális hozzáférési folyamatai, ugyanakkor kísérletezhet is: megpróbálhatja kombinálni az elemeket. Ennek eredményeként azonban nemcsak 'helyes' elemsorok (pl. *köszönöm szépen a kávé*) születhetnek, hanem 'helytelenek' is (pl. **szépen köszönöm a kávé*). Még ebben a stádiumban is elképzelhető azonban, hogy takarékosabb a beszélő számára, ha a gyakran használt *köszönöm* szóalakot egyetlen mentális szóként is elraktározza, és a köszönetnyilvánítás kontextusában a spontán beszédprodukció során is egészlegesen, a részek elemzésének igénybevétele nélkül fér hozzá. Ezt a feltevést látszanak alátámasztani a MINY-beszélők általam tapasztalt hibázási mintázatai is: a kétféle igeragozás megismerése után sem hallottam vagy láttam még egyetlen MINY-beszélőtől sem, hogy köszönetnyilvánításkor a *köszönöm* helyett például a *köszönök* elemsort produkálta volna, pedig általában nagyon gyakoriak az általános/határozott igeragozással kapcsolatos hibák. Érdekes kérdés, hogy milyen előnyöket és hátrányokat tartogat a MINY-tanuló számára, ha szabályalapúan-dekompozíciósan, illetve ha egyetlen mentális szóként kezeli a TIR-eket.

Újrafogalmazva és kibontva a kiinduló kérdést: Mekkora szerep jusson a lexikai, grammatikai és pragmatikai szempontoknak a TIR-ek tanmenetbe történő beillesztése során, illetve azok tananyagban történő bemutatása, gyakorlása és alkalmazása során a MINY-ben? Milyen stratégiák támogatják a legjobban a TIR-ek tanulását és használatát (az észleléstől és a megértéstől a tároláson át a kódolásig)? Hogyan alakul ez a nyelvtudás fejlődésével és az egyéni változók tükrében? Mekkora és milyen szerepe van mindebben a szabályalkalmazásnak és a szótári

hozzáférésnek? Végül, de nem utolsó sorban: Milyen előnyöket tartogat a TIR-ek analitikus, illetve holisztikus kezelése a MINY-beszélők számára, és hogyan befolyásolja a nyelvtudásukat, illetve a nyelvi teljesítményüket (mind keresztmetszeti, mind hosszanti viszonylatban) az, ahogyan a TIR-eket használják?

Összegezve, a jelen értekezés a többmorfémás interakciós rutinokkal (TIR) foglalkozik a MINY keretein belül. A TIR olyan többmorfémás elemsor (szótövek, toldalékok és/vagy igekötők kombinációja), amelyet a MINY-tanuló nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ specifikus társas-interakciós célok elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott üzenet kifejezésére, és amely az egységnyi tárolású (mentális) szavak és a (komputációs) grammatikai szabályok határán áll. A TIR-ek központi jelentőségűek a MINY-tanulók számára, ugyanakkor – mivel tettek (pragmatika), szavak (lexikon) és szabályok (grammatika) találkozási pontjában állnak – számos kérdés felmerül a tanulásukkal-tanításukkal kapcsolatban. Noha a MINY szakterületén fontosak a fenti kérdések, nem állnak rendelkezésünkre megbízható adatok a megválaszolásukhoz. A jelen dolgozat figyelme ezért arra irányul, hogy feltáró jelleggel kutassa ennek a kérdéskörnek egy szeletét.

1.1.2. Tégla és habarcs: a többmorfémás interakciós rutinok analitikus és holisztikus megközelítése

Időnként megadatik, hogy bepillantást nyerhetünk abba, ahogyan egy idegen nyelvi beszélő „látja” a magyar nyelv egy-egy többmorfémás elemsorát. 2004-ben például megjelent egy kötet *Járt utat kétszer járj! (Vallomások a magyartalanságomról)* címmel; a szerzője Marc Martin, aki francia anyanyelvűként magyarul írt könyvet. A regény elbeszélője egy vad és végletes, időnként örömteli, ám többnyire fájdalmas és magányos utat jár be, amikor – szabadulni akarván az anyanyelv általi meghatározottság szorításából – megpróbálja birtokba venni „szerelme tárgyát”, egy számára idegen nyelvet; meg akarja „hódítani” a magyart. A szöveg (a szerelmi szállal párhuzamosan) a nem anyanyelvi beszélő szemével láttatja a magyar nyelvet, és számtalan, a szavak és szóalakok hangzására, jelentésére és belső szerkezetére vonatkozó elmélkedés tarkítja. Gondolatindítóként ezekből az érdekesítő fejtegetésekből szeretnék kettőt felidézni. Az első elemzés tárgya az egyik legnagyobb nyelvtanulói klasszikus, a *szeretlek*:

„(...) egyetlen szó az egész, de benne van minden. Szép sorban: ige, tárgy, alany. De nem ám csak úgy összemósódva, tébolyító meg-nem-különböztetésben. Hanem gyönyörűen, plasztikusan, ingerlően, mégis szigorúan tagolva. Négy részből, helyesbíték, testrészből áll, az igéből (pontosabban annak tövéből), a tárgyból (a *te*-ből *l* lesz), az alanyból (az *én*-ből *k* lesz) és a negyedik, talán legszebb alkotóelemből, a kötőhangból, amely harmonikusan összeköti a *te*-t meg az *én*-t az igével, mert hiába van valakivel, ha nincs összhangban magával az igével, azaz a tettel és az érzéssel.”
(Martin, 2004, 22-23)

Feltehető, hogy a legtöbb „naiv” anyanyelvi beszélőt meglepné ez az eszmefuttatás, mert nem értene, hogyan lesz a *te*-ből *l*, az *én*-ből *k*. A grammatikai tudatosságnak ez a foka vagy nyelvvel foglalkozó szakembert sejtet, vagy a MINY ideálisnak tartott tanulóját. Hogy ez utóbbit miért? Mert máig nem sikerült teljes mértékben leszámolni azzal a populista hiedelemmel, hogy a magyar nyelvhez az idegen számára szinte járhatatlan az út, mert az a kivételesen összetett magyar morfológia erdején át vezet. Ez a büszkén hangoztatott, a nyelvtanulót ugyanakkor elbátortalanító gondolat érhető tetten abban a szemléletben is, amely a MINY-beszélőtől teljes nyelvi tudatosságot vár el a nyelvtanulás elejétől fogva. Miért ne lehetne megtanulni és sikeresen használni a kommunikációban egy olyan elemsort, mint a *szerelemek*, anélkül, hogy a legkisebb részletekig ismernénk a belső szerkezeti felépítését? Hány olyan nyelven „fűjjük” a *szerelemek*-et, amelyet egyébként nem beszélünk? Végző soron pedig nem tudhatjuk, hogy egy beszélő, még ha képes is elemezni az igealakot, valóban a részeiből állítja-e azt elő minden esetben, amikor spontán módon használja.

A második elemzés, amely valójában túl- vagy inkább félreelemzés, a *titok* szóval kapcsolatos:

„Magyarul ez a szó sose nyerte el a tetszésemet, eleinte csak úgy ösztönösen, pöfögő hangzása miatt, aztán pedig azért, mert tudatosodott bennem, hogy tulajdonképpen ez is összetett szó, *ti*-ből meg *tok*-ból. Ha *ti* már tudjátok, olyan titok a titok, melyről a tokás verebek is csiripelnek.” (Martin, 2004, 97)

A *titok* főnév személyes névmásra (*ti*) és igei személyragra (*-tok*) történő felbontása nyilvánvalóan téves elemzés eredménye. De nem kell nyelvésznek lennünk ahhoz, hogy ezt tudjuk. A magyar anyanyelvűek többsége minden bizonnyal azt mondaná, hogy a *titok* szót nem lehet felbontani további, jelentéssel bíró egységekre. Nyelvérzékünk szerint a *titok* abszolút tő. A nyelvtanuló azonban nem rendelkezik ezzel a detektorral a célnyelvet illetően. Valami más azonban az övé: a külső szemléletben rejlő kreativitás, amely viszont olyan kockázatokat is magában rejt, mint amilyen egy téves szegmentálás lehet, vagy egy nem szokásszerűen összerakott elemsor. Vannak-e, és ha igen, milyen előnyei és hátrányai vannak az ilyen idegen nyelvi kreativitásnak?

Továbbá miért van az, hogy mindkét, fent idézett gondolatmenet örömmel vegyes csodálkozást kelt bennünk? Talán mert az említett büszkeségünket legyezik? Vagy mert egy olyan, a miénktől alapvetően eltérő nézőpontból tekintenek a nyelvünkre, amelyből az még érdekesebbnek tűnik, mert nem jellemzi az anyanyelvi rutin? Ahogy ~~Marc~~ (sic!) Martin Márk írja:

„(...) azért jók nekem a magyar szavak, mert lehetővé teszik, hogy újraéljem azt a fölöttébb intenzív, rögzült formák által még nem korlátozott költői korszakot, amikor a fiatal gyerek megismerkedik a nyelvvel, és mérhetetlenül elcsodálkozik azon, ami a felnőttek számára évtizedek óta elgépiesedett, közömbös eszközzerré vált” (2004, 24).

Marc Martin természetesen egy elszigetelt eset. A magyar szépirodalom műfordítója ő, aki ráadásul filozófiát keres a nyelvben. Története csodálatraméltó, de kivételes, egyedi. A legtöbben talán nem így közelítenek a magyar mint idegen nyelv tanulásához, hanem sokkal kevésbé elemző, sokkal inkább pragmatikus módon. A szavak, szóalakok és szókapcsolatok belső szerkezetének feltárása nem minden nyelvtanulót hoz lázba, és a belső szerkezet feltárására való képesség sem jelenti feltétlenül, hogy minden alkalommal él is vele a nyelvhasználó.

Marc Martin elég időt és energiát tudott és akart szánni annak megértésére, hogy mi a szerepe *-lak* toldaléknak és hogyan működik, de ha valaki csupán arra kíváncsi, hogyan mondják magyarul, hogy *I love you*, elég lehet, ha egyetlen tömbként ismeri meg, egyetlen mentális szóként raktározza el és fér hozzá a *szeretlek*

többsmorfémás elemsorhoz. Az is elképzelhető, hogy Marc Martin, aki képes elemezni a *szertetlek*-et, és képes produktívan is használni a *-lAk* személyragot, spontán módon mégis úgy produkálja a *szertetlek* szóalakot, hogy nem ezt a tudását használja, hanem egészen, egyetlen mentális szóként hívja elő a nagy gyakorisággal használt, klisészerű kifejezést, amelyet készen, előre legyártott formában *is* elraktározott a szótárában.¹⁵

A pszicholingvisztikában hagyományosan kétféle elgondolás született arra vonatkozóan, hogyan történhet a többsmorfémás alaktani elemsorok feldolgozása:¹⁶ az elemző (szabályelvű, analitikus) és az egészsleges (hálózatelvű, holisztikus) felfogás. A szoros értelemben vett analitikus modellben minden morfémának külön-külön mentális reprezentáció felelne meg: az abszolút szótövek egy nagyobb, a toldalékok, igekötők és egyéb nyelvtani elemek egy kisebb tárban raktározódnának (Juhász–Pléh, 2001, 13). A feldolgozórendszer minden esetben szabályalapon és dekompozíció/integráció útján működne: a produkcióban például először morfémánként kikeresné az elemeket, majd valós időben összekombinálná őket, formai és szemantikai szabályok alapján (*ibid.*). Ez a *szertetlek* példájára levetítve azt jelentené, hogy a beszélő egy elsődleges folyamatban külön-külön eléri a *szeret* és a *-lAk*¹⁷ elemet, majd egy másodlagos folyamatban összeállítja azokat egy morfológiai komplex elemsorrá. A szabályelvűvel ellentétben egy teljesen hálózatelvű (konnekcionista) modellben minden egyes szóalaknak egészsleges reprezentáció és hozzáférés felelne meg (Thuma–Pléh, 2001, 40). Ebben a modellben a *szertetlek* elemsor „betanulással” (*rote learning*) rögzülne, egyben tárolódna, és egy egylépcsős hozzáférési folyamatban elérhető volna a beszélő számára.

Elméletben mindkét felfogás ellen felhozhatók ellenérvek. Egy tisztán analitikus feldolgozás ellen szólnának például az idiómák (pl. *hogy ityeg a fityeg?*, *lövéssem sincs*); minél idioszinkratikusabb egy többsmorfémás elemsor szemantikailag, szintaktikailag és/vagy lexikailag, azaz minél kisebb a

¹⁵ Ahogyan Pléh és Lukács folyamatosan hangsúlyozza, az alaktan feldolgozásában el kell különíteni a hozzáférést és a reprezentációt (Pléh–Lukács, 2001, 9). Marc Martin elmékedései sokkal inkább az adott elemsorok reprezentációjáról szólnak, semmint a hozzáférési folyamatokat tükrözik.

¹⁶ A többsmorfémás elemsorok feldolgozásának kérdéseivel a 2.1.3.2. fejezet foglalkozik részletesen.

¹⁷ A *-lak/lek* toldalék nyelvtörténetileg tovább is bontható *-l* és *-k* inflexiók toldaléka (és a kötőhangra). A toldaléknak ez a belső történeti-morfológiai szerkezete a naiv beszélő számára ma láthatatlan.

transzparenciája és a variabilitása, és minél inkább csak rá jellemző szavakat tartalmaz, annál inkább valószínűsíthető, hogy természetes, teszten kívüli szituációkban való spontán hozzáférése során nem történik komputáció (Wray, 2008, 30). Egy pusztán holisztikus modell ellen felhozható ellenérv az agglutinálás. A ragasztó nyelvekben, így a magyarban is – legalábbis egy olyan modell számára, amely takarékoskodni akar a memóriakapacitással – gazdaságtalannak tűnik egy teljesen egészszleges megközelítés, hiszen egy szótóból rengeteg (több száz) ragozott és képzett szóalak előállhat; egy ilyen modellben elvileg nagyon erőforrás-igényes volna valamennyi alakot egészszlegesen tárolni (Nickels-re (1997) hivatkozik Wray, 2002, 268; Thuma–Pléh, 2001, 40-41).

A kísérleti eredmények időközben igazolták, hogy a lexikonban nemcsak morfémaszintű, hanem komplex egységek is tárolódnak (pl. Aitchison, 2012; Shaoul–Westbury, 2011; Stemberger–MacWhinney, 1986; Tremblay–Baayen, 2010), ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a nyelvben vannak szabályszerűségek (Thuma, 2008, 14), hiszen például rengeteg újszerű formát létrehozhatunk a szabadon használható, szabályos és produktív inflexió révén. A fenti kérdés, következésképpen, átalakult, és az alapvető vita ma a pszicholingvisztikában arról szól, hogy egyetlen egységes konnekcionista mechanizmus működik-e a feldolgozásban (amelyben a használatbeli szabályok, a jelentés és a forma egyetlen, emlékezeti tárolásra hagyatkozó működésre vezethetőek vissza), vagy két, egymást támogató mechanizmus: egy szabályelvű, amely kategorikus és szimbólummanipuláló, valamint egy hálózatelvű, amely asszociatív és statisztikus (Pléh–Lukács: 2001b).¹⁸

Az utóbbi vegyes felfogások egyik változata Pinker és Prince (1994) kettős modellje (kiegészülve az elméleti modell létjogosultságát alátámasztó és az azt

¹⁸ „Talán a két felfogás a leírás más-más szintjén alkalmazható [...]. A szimbolikus reprezentációk és komputáció fogalmaival operáló hagyományos moduláris, szériális feldolgozási elméletek a tudatos elménk számára átlátható fogalmi szinten szolgálnak magyarázattal. A konnekcionista modellek viszont az idegrendszeri implementáció elvi szintjét mutatják (lásd Smolensky, 1996). Amennyiben így van, a feldolgozás konnekcionista és hagyományos kettős magyarázó modelljei inkább kiegészítik, nem pedig kölcsönösen kizárják egymást” (Thuma, 2008, 14-15).

árnyaló további kutatásokkal), amelyet – alapjaiban¹⁹ – Pléh és munkatársai is érvényesnek tartanak kutatási eredményeik alapján a komplex magyar alaktani elemsorok feldolgozására vonatkozóan (Pléh–Lukács, 2001a). E szerint a modell szerint „a nyelv egy része memorizált (reprezentáció), más része kiszámított (komputáció)” (Thuma, 2008, 6); a holisztikus hozzáférés és az analitikus integráció/dekompozíció egymással együttműködve, egymást kiegészítve vesz részt a nyelvfeldolgozásban. A memóriához kötődnek a mentális lexikon (hosszabb-rövidebb) egységei és a különböző grammatikai szabályok, amelyek ezen egységek kombinálásához szükségesek, a komputáció pedig olyan művelet, amelynek során a nyelvtani szabályok alkalmazásával nagyobb egységekké kombinálódnak a mentális lexikon egységei (*ibid.*). Felmerül a kérdés, hogy mekkora és milyen egységek raktározódhatnak a mentális lexikonban.

Pinker és Prince (1994), valamint Clahsen (1999, 2006; Clahsen és mtsai., 2003) eredeti elképzelése szerint az analitikus rendszer volna felelős a szabályos, produktív és kompozicionális alakokért, a holisztikus pedig a rendhagyó, terméketlen és non-kompozicionális elemsorokért. A grammatikai jegyeken kívül azonban más megfontolásokat is figyelembe kell venni. Ismeretes, hogy elemezhető, illetve kompozicionális, szabályos és produktív többmorfémás elemsorokat is elraktározhat egyetlen mentális szóként a beszélő a nyelvi emlékezetében, ha az gazdaságosabb a számára, mint hogy az alkotóelemeiből rakja össze őket minden egyes használatukkor (Stemberger–MacWhinney, 1986; Bybee–Hopper, 2001; Ullman, 2001, stb.) – a feldolgozórendszer ugyanis a gazdaságosság, a hatékonyság és a pontosság jegyében működik (Juhász–Pléh, 2001, 13). Eszerint elképzelhető, hogy bizonyos elemsorokat egészen (is) tárol (akár ideiglenesen) egy beszélő, ha az megéri a számára.

Spekuláció szintjén lehetséges, hogy egy MINY-beszélő esetében a holisztikus módot támogathatja, ha egy adott interakciós rutinnal gyakran találkozik, vagy ha azt hatékonyan találja (ezért gyakran használja) egy adott szociális-interakciós cél elérésére. Motiváló tényező lehet az is, hogy az előrekész elemsort (korlátozott nyelvtudása mellett) nem kell minden alkalommal idő- és energiaigényes munkával

¹⁹ Azzal a kiegészítéssel, hogy a két rendszer kapcsolata, illetve működése kapcsán – a Pinker és Prince (1994) által javasolt szigorú elkülönüléssel szemben – fokozatosságot feltételeznek (Pléh, 2000), nem egyedülálló módon (vö. pl. Thordardottir–Ellis Weismer–Evans, 2002).

az alkotórészekből előállítania, illetve annak reménye, hogy az előhívott elemsor nyelvtanilag jól formált lesz.

Noha egyelőre nem kutatták a kérdést specifikusan a MINY vonatkozásában, érdemes a kettős modellek felfogásában tárgyalni a MINY-ben tanult-tanított TIR-eket. Három érv szól emellett. Először is, a magyar morfológiai folyamatokat kutató, a beszélők különböző típusainak (pl. kisgyermek, egészséges felnőttek, afáziások) körében végzett kísérletek eredményei a hibridmodellek érvényességére mutatnak (Pléh–Lukács, 2001a). Másodszor, a MINY fogalomrendszerében és módszertani apparátusában egyértelműen és látványosan elkülönül a nyelvtani szabályokkal, illetve a szókinccsel és a szókészlettel való foglalkozás. A jelen értekezés kérdésfeltevése a MINY keretében fogalmazódik meg, és részben arra vonatkozik, hogy a TIR-eket egy lexikai egységként tárolják-e, illetve elemző szabályalkalmazás vagy egészes szótári hozzáférés útján dolgozzák-e fel a MINY-beszélők a produkcióban – ez a kérdés pedig értelmét vesztené egy teljesen konneccionista modellben. Végül, kevésbé strukturált, de problémafelvetésre jól használható személyes tapasztalataim és megfigyeléseim is a kettős modellek mellett szólnak.

Nyelvtanulói (orosz, angol, finn, német, szlovén és horvát) és nyelvtanári (angol és magyar) gyakorlatom során számtalanszor tapasztaltam, hogy noha a felnőttkori nyelvoktatásban az analitikus megközelítés élvez elsőbbséget, van, amikor nem érdemes vagy nem szükséges igénybe venni a szerkesztettség alacsonyabb fokait ahhoz, hogy például egy TIR-t alkalmazni lehessen a társas interakcióban. Sokszor elegendő (ha nem éppen a legalkalmasabb) a megfelelő nyelvi panel, tömb használata; különösen az olyan, rutinszerű szituációkban, mint a portás köszöntése reggel az iskolában vagy egy ismeretlen kikerülése az utcán. Ezekben az esetekben célravezetőbb lehet a holisztikus, „zsebből előhúzott” *jó napot* vagy *jó reggelt (kívánok)* és *bocsánat* vagy *elnézést (kérek)*, mint az analitikus stratégia; kiváltképpen akkor, ha idegen nyelvi beszélőként korlátozottak a nyelvi ismereteink.

Különösen érdekes ez a kérdés a MINY-ben, ha a kommunikációban gyakori és hasznos TIR-ekről van szó. Számos ilyen elemsorra tart ugyanis igényt a felnőtt nyelvtanuló – főleg, ha célnyelvi környezetben tanul – már akkor is, amikor még nem rendelkezik azokkal a nyelvi ismeretekkel, amelyeket ezek az elemsorok kódolnak. Az oktatóanyagok által promotált analitikus stratégiával szemben

lehetséges, hogy a TIR-eket sem minden esetben vagy teljes egészükben kezelik dekompozíciósan a MINY-tanulók – sem a megértésben, sem a produkcióban.

Számos nyelvészeti munka született a magyar nyelv szintetikus, logikus, transzparens és szemléletes jellegéről (pl. Nádasy, 2001). Emellett számtalan laikus hiedelem és szakmai vélemény szól arról, hogy milyen kevéssé ismert, szokatlan, egyedi és nehéz a magyar nyelv (Giay, 1998, 277-278; Magyar, 2009). Mindebből azonban nem következik, hogy a MINY-t kizárólag atomisztikusan, elemzéses-összerakó módszerrel kellene tanítani és tanulni. Gyakorlati tapasztalataim és olvasmányaim arra intenek, hogy érdemes figyelembe venni más lehetőségeket is.

Közel húszéves magyar mint idegennyelv-tanári pályafutásom alatt számtalanszor hallottam MINY-beszélőktől, hogy a nyelvtanulásuk egésze folyamán „papagáj módjára”, egészben tanulnak meg és/vagy produkálnak hosszabb-rövidebb elemsorokat. Nemcsak azokat, amelyeket kezdetben „műszájból” egészlegesen tanítanak nekik, hogy áthidalhassák velük a kommunikációs szükségleteik és az aktuális nyelvtudásuk közti szakadékot (pl. *egészségedre*), hanem akár olyan, általuk hasznosnak vagy tetszetősnek megítélt mondatnyi egységeket is, amelyeknek a belső felépítéséről lexikai és nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek. Ezek lehetnek a célnyelvi normának megfelelő változatok (pl. *Csak kicsit beszélek magyarul; Prágából jöttem; Igazából nem tudom, hogy...*) vagy köztesnyelvi, grammatikailag jelölt formák (pl. **szerintem, hogy; *bemutakozom magamról*).²⁰ A szakirodalom számos előnyt tulajdonít a holisztikusan feldolgozott többmorfémás elemsoroknak az idegennyelv-tanulásban. Növelhetik a beszédfolyamatosságot, segíthetnek a tanulóknak áthidalni a hiányos nyelvi kompetenciájuk és a társas-interakciós céljaik közti szakadékot, továbbá a „jól” használt elemsorok elősegíthetik a nyelvhelyességet, valamint a pragmatikailag helyénvaló és idiomatikus nyelvhasználatot (vö. R. Ellis, 1994; Hüttner, 2005; Nattinger–DeCarrico, 1992; Pawley–Syder, 1983; Wood, 2009; Wray, 2002, stb.)

Magyar mint idegennyelv-tanári tapasztalataimmal párhuzamosan, doktori tanulmányaim során meghatározó olvasmányaim közé tartoztak azok az elméleti és alkalmazott nyelvészeti munkák, amelyek a nyelv lexikai-grammatikai mintázataival (*patterning*), illetve a nyelvi elemek tömbösödésével (*chunking*) foglalkoztak.

²⁰ A szerző MINY-tanítványaival folytatott személyes beszélgetései alapján.

Mindezek hatására két gondolat – egyazon jelenség két vetülete – körvonalazódott előttem a MINY vonatkozásában.

Egyfelől a MINY leírásában és oktatásában (is) úgy kellene tekinteni a többmorfémás interakciós rutinokra, mint egészükben összetartozó egységekre – ahelyett, hogy kizárólag az őket alkotó legkisebb részek tulajdonságai és az azokat összekapcsoló szabályok alapján próbálnánk magyarázni őket (vö. Kálmán, 2007). Ez nyilvánvalónak tűnik az idiómaszerű²¹ és a lexikalizálódott alakok esetében, ahol a végeredményként kapott szótári egység egyértelműen nem kompozicionális, azaz jelentése nem számítható ki alkotóelemeinek a jelentéséből (pl. *borsot tör az orra alá, gyorsulás, látogat, igazából, szóval*), tetten érhető azonban olyan, szemantikailag transzparensbbnek tűnő szerkezeteknél is, mint amilyen a *Nincs kedved ...-ni? TIR*. A legkisebb elemek tulajdonságai és jelentése ugyanis ebben a szerkezetben sem ad magyarázatot arra, ahogyan az egész viselkedik a nyelvhasználatban. Az adott beszédközösség tagjai nyelvi konvenció útján megtanulják, hogy sajátos interpretációt ('baráti/tegező ajánlat vagy meghívás') asszociáljanak az adott elemek adott morfoszintaktikai szerkezetben elrendezett konstellációjához. Ez az asszociált pragmatikai jelentés korlátozza a szerkezet variabilitását: nem hajthatók végre rajta egyes olyan nyelvtani műveletek, amelyek a részek tulajdonságainak alapján végrehajthatók volnának (Dóla, 2006a, 43-45).

Másfelől számításba kell venni, hogy a MINY-beszélők sem mindig szerkesztenek meg vagy elemeznek szét mindig minden TIR-t a használat során – még akkor sem feltétlenül, ha offline üzemmódban képesek is rá. A MINY mint alkalmazott nyelvészeti diszciplína nem kezelheti a nyelvet a nyelvhasználótól, illetve a nyelvhasználat szocio-interakcionális és pszichológiai vonatkozásaitól függetlenül. Ha viszont ebben a keretben vizsgálódunk, a nyelvre tekinthetünk úgy, mint egy olyan eszközre, amelyet a beszélő/hallgató a saját érdekeinek előmozdítására használ, a nyelvhasználatra pedig úgy, mint egy olyan folyamatra,

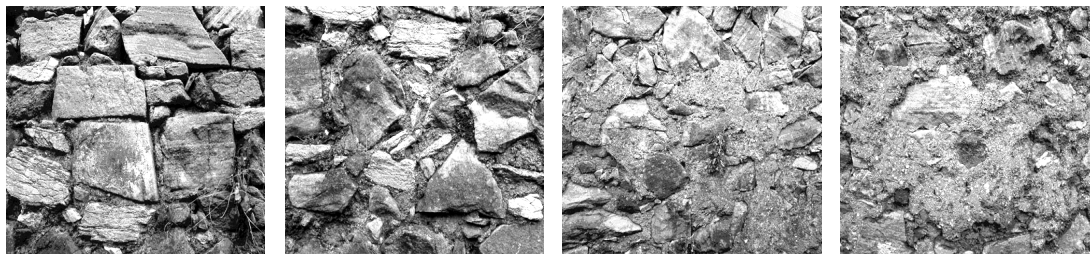
²¹ Az 'idióma' és az 'idiomatikus' fogalma szintén problematikus, az idevonatkozó többszavas lexikai egységek ugyanis az idioszinkratikus, kompozicionalitás/transzparencia és variabilitás különböző fokain állnak (Croft, 2001, 15-16; Kálmán-Trón, 2005/7, 52-54). Vö. pl. *száz szónak is egy a vége; a szavába vág; szót emel; megátadja a szót vkinek; állja a szavát; szóba áll vkivel; szó sem lehet róla; arról van szó, hogy*. A dolgot 'idiómaszerű'-nek vagy 'idiomatikus'-nak tekint minden olyan többmorfémás elemsort, amelynek egészes jelentése/használat nehezen vezethető le a részek jelentéséből.

amelyet a már említett gazdaságosság, hatékonyság és pontosság vezérel. Egy ilyen szemléletben könnyen elképzelhető, hogy – a fent leírtak szerint – egy szabályos és kompozicionális többmorfémás elemsort elemezetlenül, egyetlen mentális szóként tárol és/vagy hív elő a tanuló, ha az megéri a számára.

Összegezve elmondható, hogy nem rendelkezünk elegendő ismerettel arról, hogy mikor hogyan (analitikusan-e vagy holisztikusan) kellene megközelíteni a MINY-ben a többmorfémás interakciós rutinokat, hiszen egyelőre nem született a felvetett problémát célzottan kutató munka. A MINY elméletének és gyakorlatának fejlesztése érdekében szükséges feltárni, illetve jobban megérteni ezt a fontosnak tűnő problémát. A MINY szakirodalma és tananyagai eddig a többmorfémás elemsorok analitikus használatára, a kombinatorikus-kreatív nyelvtani szabályok és a szótár legkisebb elemeinek atomisztikus tanítására helyezték a hangsúlyt. Szükséges azonban, hogy ne kerüljék el a figyelmünket a holisztikus folyamatok sem, amelyek szintén fontosak lehetnek bizonyos többmorfémás elemsorok esetében.

Milyen TIR-eket hogyan dolgoznak fel a MINY beszélői? Miről árulkodnak a nyelvtanulók által jól vagy rosszul szétszedett-összerakott elemsorok? A kérdés feltehető így is: Ha a többmorfémás interakciós rutin egy ház, amelyben az elemek a téglák és a szabályok a habarcs, mikor milyen és mekkora téglákból és mennyi habarccsal építi házait a MINY-beszélő (szemléltetésképpen ld. *1. ábra*)? Érdeemes volna azt is megtudni, van-e, és ha igen, milyen összefüggés van a beszélők nyelvi teljesítménye és az általuk analitikusan, illetve holisztikusan feldolgozott TIR-ek között.

1. ábra: Téglák és habarcs arányai egy ház falában (Fotó: Kalmár Lajos)



1.1.3. A probléma leszűkítése a kutatás céljaira

Disszertációm középpontjában a magyar mint idegen nyelv (MINY) többmorfémás interakciós rutinjai (TIR) állnak, illetve az a kérdés, hogy milyen tanulási-tanítási realitásuk van ezeknek az elemsoroknak a MINY-ben. A TIR-t az *1.1.1* bevezető fejezetben a következőképpen határoltam el a többi magyar nyelvi egységtől: A TIR olyan többmorfémás elemsor (szótövek, toldalékok és/vagy igekötők kombinációja), amelyet a beszélő nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ egy specifikus társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott üzenet kifejezésére.

Elsődleges célom, hogy az oktatás számára – lexikai-grammatikai, pragmatikai, pszicholingvisztikai, köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontokat is érvényesítve – leírjam és kategóriákba rendezzem a TIR-eket. Ennek során kulcsfontosságú, hogy betekintést nyerjek abba, hogy milyen TIR-eket hogyan dolgoznak fel a MINY tanulói: Milyen és mekkora szerepe van az analitikus (szabályalapú) és a holisztikus folyamatoknak (egészleges szótári reprezentáció és/vagy hozzáférés) abban, ahogy a MINY-tanulók kezelik a többmorfémás interakciós rutinokat? Másodlagos célom, hogy megvizsgáljam, hogy van-e, illetve milyen összefüggés van a MINY-beszélők nyelvi teljesítménye és aközött, ahogyan a TIR-eket használják.

Noha a probléma már hosszú évek óta adott volt számomra mint eljövendő disszertációm tárgya, a kérdés kutathatóvá tétele korántsem volt egyszerű. Az első gondot az jelentette, hogy hosszú ideig *úgy általában* érdekelték a többmorfémás elemsorok, illetve az, hogy milyen analitikus és holisztikus folyamatokkal kell számolni a MINY-ben ezek kapcsán. A kérdés azonban ebben a formában annyira tág és megfoghatatlan volt, hogy nem lehetett megbízható módon kutatni. A többmorfémás elemsorok ugyanis nem egyetlen nyelvi jelenségre vonatkoznak, hanem több, különböző szakterületeken különböző módszerekkel és értelmezési keretekben vizsgált jelenségekre utalnak.

A lehetséges többmorfémás elemsorok körének a jelen értekezés céljaira való leszűkítéséhez végül pragmatikus megfontolásokból a beszédaktusok (BA) elméletét (Austin, 1962; Searle, 1969 stb.) használtam fel. A BA-elmélet abból a nyelvfilozófiai koncepcióból indul ki, hogy a beszéddel az ember cselekszik: a nyelv

használatával különféle tetteket hajt végre és célokat ér el (pl. ígér, gratulál, bókol). A BA-elmélet – a huszadik század közepére jellemző nyelvészeti strukturalizmus, valamint a generatív szintaxis ellenében – „radikálisan új gondolkodás felé nyitotta meg az utat az emberi kommunikációban használt nyelv szerepének és működésének értelmezését és leírását illetően”²² (Andor, 2011b, 113; ford. a szerző).²³ A BA-elmélet a nyelv *használatának*, a *kommunikációnak* a kutatását tűzte ki célul, illetve annak tanulmányozását, hogy hogyan, milyen *beszédaktusok* valósulnak meg a nyelv használata során (Andor, 2011b, 114). A nyelvnek, illetve a nyelv használatának ezen megközelítése különösen adekvátnak tűnik a MINY kontextusában, ha a kérdés a társas-interakciós célok, beszédshándékok elérésére rutinszerűen használt, gyakori és hasznos nyelvi kifejezések (TIR) tanítása és tanulása.

A BA-elmélet számos oknál fogva alkalmas lehet a TIR-ek tárgyalására. A beszédaktus mint technikai terminus, illetve mint az elemzés alapegysége viszonylag könnyen meghatározható fogalom (Searle Andornak adott interjújában: Andor, 2011b, 129), és típusainak osztályozására is több kísérlet született már (pl. Austin, 1962; Searle, 1969; Bach–Harnish, 1979). Searle meghatározásában a beszédaktus – *megnyilatkozás* értelemben – a beszéd olyan alapegységének tekinthető, amely egy illokúciós erőből és egy propozíciós tartalomból áll (Andor, 2011b, 129). Searle (1979) elképzelése szerint a propozíció egy állítás (amelyet egy nyelvi és konceptuális 'objektum' valósít meg: egy jelentéssel rendelkező, lexikailag-grammatikailag megszerkesztett kifejezés vagy mondat, illetve egy ahhoz kapcsolódó fogalom), míg az illokúciós erő egy olyan performatívum, amely adott kontextusban adott cselevést hajt végre verbálisan (adott kommunikációs célt valósít meg). Ez az elképzelés könnyen összefüggésbe hozható a nyelvoktatásban is használt forma-funkció párosítással: a formai oldalhoz tartoznának a grammatikai szabályok (fonológia, morfológia, szintaxis), valamint a szavak és kifejezések (lexikon), a funkcionális oldalhoz pedig a tettek – azaz a beszédaktusok, illetve az illokúciók.

Végül, de nem utolsó sorban a beszédaktusok összefüggésbe hozhatók a jelen dolgozat problémafelvetésében említett pszicho- és szociolingvisztikai kérdésekkel

²² Eredeti: “The theory itself and the framework [...] paved the way towards a radically new thinking about interpreting and describing the operation and the role of language in human communication” (Andor, 2011b, 113).

²³ A BA-elmélet hatására indult útjára aztán – többek között – a nyelvészeti pragmatika és a kognitív nyelvészet.

is. Felmerül például a (direkt és indirekt, a többé-kevésbé gyakori, konvencionális és intézményesült, vagy a szó szerint / nem szó szerint értendő) beszédaktusok nyelvi reprezentációjának és mentális feldolgozásának kérdése (Andor, 2011b, 121-122). Ezen kívül fontos tény, hogy a beszédaktusok megvalósításának stratégiái nyelvhez, kultúrához kötöttek, és mint ilyenek, egy adott nyelvi kultúra kommunikációs-viselkedési értékrendszerének (pl. nyelvi udvariasság) letéteményesei (Andor, 2011b, 127-129). A beszédaktusok „helyes” értelmezéséhez és a megfelelő következtetések levonásához a beszélőnek (vagy éppen a MINY-tanulónak) kulturális tudásra kell szert tennie, ismernie kell a konvenciókat (*ibid*).

A fentiek értelmében a lehetséges kifejezések körét végső soron olyan többmorfémás elemsorokra szűkítem le az értekezésben, amelyek révén a beszélők specifikus társas-interakciós szándékokat jelenítenek meg rutinszerűen. Ezek az elemsorok formailag leírhatóak úgy, mint grammatikai (alaktani, mondattani) szerkezetek (darabkái), használati szempontból pedig olyan megnyilatkozásoknak tekinthetők, amelyek vagy beszédaktusokat valósítanak meg (azaz illokúciós erejük által valamilyen személyközi cselekvő funkciót látnak el), vagy szervezik a diskurzust, és amelyeket a beszélő nagy relatív gyakorisággal használ adott kontextusokban adott gondolatok, viszonyok kifejezésére és/vagy interakciós célok elérésére. Ezeket az elemsorokat nevezem többmorfémás interakciós rutinoknak (TIR).

A kérdéses jelenség egyes példányait a nyelvészet különböző szakterületein²⁴ több elnevezés alatt klasszifikálták már. Ezek között található például a következők:

- szituációs megnyilatkozás (Becker, 1975)
- rutinformula (Coulmas, 1979)
- konverzációs rutin (Coulmas, 1981; Aijmer, 1996)
- konverzációs szándékot megvalósító intézményesült kifejezés (Nattinger–DeCarrico, 1992)
- pragmatikai frazéma/pragmatéma (Mel’čuk, 1995)
- helyzethez kötött megnyilatkozás (Kiefer, 1999)
- szituációhoz kötött megnyilatkozás (Kecskés, 2000, 2010)
- helyzetmondat (Balogh, 2003).²⁵

²⁴ Ú.m. a szemantikában, a pragmatikában, a szociolingvisztikában és a nyelvpedagógiában.

²⁵ Az ide kapcsolódó fogalmak és terminusok tekintetében ld. bővebben Dóla, 2006b.

Mivel azonban egyik fogalom sem fedti pontosan azt, ami a jelen dolgozat tárgya, bevezettem a TIR fogalmát. Ez az elnevezés egyrészt figyelembe veszi a tárgyalt elemsorok szerkezetét és használatát, másrészt – mivel a dolgozatot meghatározó (később részletezett) nyelvészeti modell egyik terminusa (*formulaic interactional (routine) sequence*) alapján (Wray, 2002) hoztam létre – jól illik az értekezésben alkalmazott elméleti megközelítéshez.

Hogy miért éppen a TIR-ekre esett a választásom? Az elmúlt két-három évtizedben a MINY-ben is hangsúlyossá vált a pragmatikai és kommunikációs szempontok érvényesítésének a szükségessége. Fontossá vált, hogy a kutatók, a nyelvtanárok, valamint a tananyag- és vizsgafeladat-készítők a nyelvhasználat kontextusában tanulmányozzák és mutassák be a magyar nyelvet, illetve hogy úgy tekintsenek arra, mint eszközre, amelyet az idegen nyelvi tanuló társas-interakciós céljai elérésére használ (Szili, 2010). Ennek a szemléletnek köszönhetően az utóbbi években felértékelődött a pragmatikai elemek szerepe a MINY oktatásában, és fellendült a magyar beszédaktus-kutatás, illetve a magyar nyelvi interakció vizsgálata.

Az előző két alfejezet példái egy-egy beszédaktust (illetve illokúciót) valósítanak meg. Mint már említettem, személyes tapasztalatom, hogy a nyelvtanulók, különösen a célnyelvi környezetben tanulók, nagy érdeklődést mutatnak az ezekhez hasonló elemsorok iránt a nyelvtanulás elejétől fogva. Mivel sürgető szükséglet számukra, hogy elboldoguljanak az őket körülvevő magyar nyelvi közegben a mindennapi életük során, rendkívül hasznosnak bizonyulhatnak a számukra a rutinszerű beszédhelyzetekben szokásszerűen használható kifejezések, amelyeket hatékonyan használhatnak társas-interakciós céljaik elérésére.

Kommunikációs hasznosságuk mellett a másik ok, amiért értekezésem tárgyául a TIR-eket választottam, az óvatosság volt. Egyfelől a beszédaktusok vizsgálata viszonylag hosszú múltra tekint vissza, és az évek során stabil elméleti és kutatási háttérre tett szert; a beszédaktus-elmélet számos ponton informálhatja a TIR-ek tárgyalását. Másfelől a dolgozat központi kérdése a TIR-ek analitikus, illetve holisztikus feldolgozása. A többmorfémás elemsorok tengerében az idiómák (pl. *olajra lép*) mellett a specifikus kommunikációs célokra szokásszerűen használt TIR-ek (pl. *egészségedre*) is egy olyan biztos szigetet jelenthetnek, ahol a holisztikus feldolgozás (legalábbis az elsődleges hozzáférés során) sokkal inkább valószínűsíthető, mint egyéb olyan elemtöbbséknél, ahol nem asszociálódik

speciális pragmatikai jelentés az adott formához – tehát például az *egészség-ed-re* egészes feldolgozása valószínűbb, mint a szerkezetileg hasonló felépítésű *boldogság-od-ra* elemsoré.

A probléma kutatási célokra történő további leszűkítését jelentette, amikor eldöntöttem, hogy küszöbszinten álló MINY-beszélők körében fogom tanulmányozni a TIR-eket. Mint korábban említettem, nyelvtanárként személyes, de kevésbé strukturált tapasztalatokhoz jutottam a felnőtt korú MINY-beszélők holisztikus nyelvtanulásával-nyelvhasználatával kapcsolatban. Oktatóként úgy vettem észre, hogy a diákok a nyelvtanulás elején, amikor a grammatikai kompetenciájuk még ugyancsak fejletlen, nagyon sok kész vagy késznek tűnő 'panelt' használnak. Számomra viszont az tűnik igazán érdekes kérdésnek, hogy mi történik akkor, amikor a tanuló eléri a minimumszintet (A1),²⁶ és egyre több grammatikai szabállyal ismerkedik meg, egyre bővül a szókincese, egyre jobban fejlődik a pragmatikai kompetenciája. Hogyan alakul az alapok elsajátítása után a TIR-ek holisztikus/analitikus használata? Lévén, hogy az alapszintű nyelvtudás (A1, A2) után a KER skáláján az önálló nyelvhasználat fokozatai, azon belül a küszöbszint (B1) következik, kutatásomhoz B1-es nyelvtudással rendelkező beszélőket kerestem.

Ami a kutatási anyagot illeti, annak megválasztása egyrészt személyes döntésen alapult, másrészt az elérhető adatközlőkön múlt. Egyfelől minimalizálni kívántam a kutató szerepét és egy teszhelyzet nem kívánatos torzító hatásait, másfelől a validitás növelése érdekében szerettem volna mind kvalitatív, mind kvantitatív adatokat gyűjteni, tehát szükségem volt egy viszonylag nagy és homogén mintára, hogy minél több, garantáltan küszöbszintű (B1) MINY-beszélő nyelvi produkciójához hozzáférhessek. Elegendő számú, bemérten küszöbszintű (B1-es) magyar mint idegen nyelvi produkció határos időn belül történő hozzáférésehez érdemesnek látszott kihasználni az ECL Konzorciumnak a helyi (pécsi) illetékességű magyarországi központja által adott lehetőségeket. A nyelvvizsgaközponttól beszerzett B1-es szóbeli nyelvvizsgák interjúiból lehetséges volt létrehozni egy olyan korpuszt, amely elegendő, az akkreditált nyelvvizsga által már bemért szintű beszélt nyelvi produkciót tartalmaz, és adatokkal rendelkezik a MINY-tanulókról.

²⁶ A nyelvtudási szintek meghatározásában és elnevezésében a Közös Európai Referenciakeret (KER) leírását követem (<http://www.keronline.hu/>).

Az, hogy végül a küszöbszintű MINY-tanulók által a szóbeli kommunikációban produkált TIR-ek korpusz-informált kutatása mellett döntöttem, jócskán leszűkítette a problémát (és egyben sajnos a lehetséges kifejezések körét is), ám a kutatás megtervezése során még így is számos metodikai nehézséggel kellett szembenéznem. Először is, nem létezik pontos definíció, amelynek alapján beazonosíthatóak volnának az analitikusan, illetve holisztikusan produkált többmorfémás elemsorok. Emiatt számolni kell a definíció és az identifikáció körkörös csapdájával: „egy definíció megfogalmazásához reprezentatív példák megbízható készletére van szükség, azokat viszont éppen ezért előbb be kell azonosítani”²⁷ egy definíció alapján (Wray, 2008, 93; ford. a szerző).

Másodsor, mivel kevés adat áll rendelkezésre a TIR-ek analitikus/holisztikus feldolgozására vonatkozóan a MINY-ben, először feltáró jellegű kutatásokat kell végezni. Lévén, hogy olyan témáról van szó, amelyet az adott közegben még nem vizsgáltak, nem ismeretesek a változók, így nem támaszkodhatom pontos meghatározásokra és leírásokra, és nem indulhatok ki hipotézisekből; csak sejtéseim, benyomásaim és kérdéseim lehetnek. A céloom éppen a hipotézisek, a definíciók és leírások megalkotása. Mindebből adódóan kutatásom csakis feltáró jellegű lehet, és mint ilyenek, a kezdetekben dinamikus definíciókkal kell dolgoznom, hogy egy elegendően tág térben mozoghat. Dolgozatomban ezért egy szándékosan inkluzív meghatározásból kell kiindulnom, amelyet a küszöbszintű MINY-beszélőkre mint egyetlen nagy csoportra vonatkoztathatok.

Harmadsor, felmerül a probléma, hogy egy TIR holisztikus, illetve analitikus feldolgozása a produkcióban (is) egyénenként, sőt időben is változhat – attól függően, hogyan alakulnak az adott egyén nyelvhasználatai igényei. Kísérleti megerősítés hiányában nem tudhatni pontosan, hogy melyik beszélő mikor melyik elemsort hogyan reprezentálja és hívja vagy állítja elő. Az objektív, pszicholingvisztikai eszközökkel folytatott mérések előtt azonban, a változók ismeretének hiányában, tájékozódó jellegű kutatásokat kell végezni, az ilyen vizsgálatokhoz pedig, mint fentebb említettem, célszerű egyfelől nagyobb beszélőcsoportokat elkülöníteni,²⁸ másfelől érdemes dinamikus definíciókkal

²⁷ Eredeti: “[I]n order to establish a definition, you have to have a reliable set of representative examples, and these must therefore have been identified first” (Wray, 2008, 93).

²⁸ Wray (2002) például a következő nagyobb kategóriák elkülönítését javasolja: egészséges felnőttek, anyanyelvi beszélők, anyanyelvüket elsajátító kisgyermek, második nyelvet elsajátító gyerekek,

dolgozni. Feltáró kutatásomban tehát érdemes egységesen kezelnem a küszöbszintű nyelvtudású, fiatal-felnőtt MINY-tanulók csoportját, de tisztában kell lennem azzal, hogy számos tényező befolyásolhatja, hogy az adott nyelvtanuló a „kisebb-téglák-több-habarc” vagy a „nagyobb-téglák-kevesebb-habarc” stratégiáját választja-e egy adott pillanatban.²⁹

Végül, de nem utolsó sorban figyelembe kell vennem, hogy hungarológus és magyar mint idegennyelv-tanár vagyok, nem pedig pszicho- vagy neurolingvista. A kutatást annak tudatában kell megterveznem, hogy nem rendelkezem a nyelvfeldolgozás pszicho- és/vagy neurolingvisztikai vizsgálatához szükséges eszközökkel. Mivel B1-es MINY-beszélők beszélt nyelvi produkciójában kvalitatív eszközökkel tanulmányozom a TIR-eket, az azok tárolására és produkciójára vonatkozó adatok kezelését illetően számolnom kell bizonyos fokú bizonytalansággal és közvetettséggel. Emiatt egyrészt törekednem kell a minél nagyobb fokú megbízhatóságra, másrészt számolnom kell azzal, hogy az eredmények értelmezésénél nem fogok tudni különbséget tenni a reprezentációs és a spontán produkciós folyamatok között.

A fenti megfontolások eredményeként a következő megoldások mellett döntöttem, ami a küszöbszintű MINY-beszélők által a szóbeli nyelvvizsgán produkált TIR-ek kutatását illeti.

1) Feltáró jellegű kutatást végzek, amelyet egy korpusz-informált, kétfázisú, kevert-metódusú (egy kvalitatív és egy kvantitatív szakaszból álló) vizsgálat formájában valósítok meg.

2) Az értekezés stabilizálása érdekében a TIR-ek kutatásához egy olyan elméleti keretet alkalmazok, amely egyfelől egy magyarázó-értelmező jellegű, koherens konceptuális keretbe helyezi az értekezést, és kijelöl egy kutatás-módszertani irányvonalat a számára, másfelől ugyanakkor elegendően tág mozgásteret biztosít a feltáró jellegű kutatáshoz. Ezen okokból kifolyólag választottam a kutatás alapjául a pragmatizmus filozófiai irányzatát, a használati alapú nyelvelméletet és a formulaszerű nyelvhasználat elméletét (részletesen ld. 2.1).

második vagy idegen nyelvet elsajátító vagy tanuló tizenévesek és felnőttek, illetve nyelvi zavarral élők (pl. afáziások).

²⁹ Ezek között szerepelhet az anyanyelv, a már ismert nyelvek, a nyelvtanulás közege, az oktatási módszer vagy az egyéni változók (mint például az életkor, a motiváció, a tanulói stratégiák és a személyiségjegyek).

A TIR-ek tárgyalásában Alison Wray (1999, 2002, 2008) esernyőterminusát, a szándékosan tág és életlen kategóriaként funkcionáló *formulaszerű elemsort* (*formulaic sequence*), valamint Wray-nek a formulaszerű nyelvhasználatra (*formulaic language*) vonatkozó elméletét alkalmazom, mivel ez az elsődlegesen szocio- és pszicholingvisztikai motiváltságú modell nagyon közel áll az értekezés szemléletéhez, ugyanakkor kellően dinamikus egy feltáró jellegű kutatáshoz. A *formulaszerű elemsor* a formulaszerű nyelvhasználat egy-egy konkrét, szövegbeli megvalósulása, példánya, amelyet Wray a következőképpen definiál:

A formulaszerű elemsor „szavak, illetve jelentéssel bíró elemek olyan folyamatos vagy nem folyamatos sorozata, amely előre-gyártott, vagy látszólag előre-gyártott: a memóriában egészes tárolás, a használat során egészes hozzáférés jellemzi, nem pedig nyelvtani előállítás és/vagy elemzés”³⁰ (Wray, 1999, 214; ford. a szerző).

Ebben az értelemben a jelen kutatásban formulaszerűnek tekinthető minden olyan TIR, amelyet a beszélő látszólag vagy ténylegesen holisztikusan produkált, azaz amelyet – úgy tűnik – egyetlen mentális szóként tárolt a szótárban és hívott elő onnan.³¹ A nem formulaszerű TIR a fenti meghatározás tükrében olyan elemsorként értelmezhető, amelyet a MINY-tanuló kisebb egységekből³² komputált szabály-alkalmazással.

Mivel a TIR fontos eszköze a hatékony szociális interakciónak, és a formulaszerűnek megítélt elemsorok egyik gyakori típusa (Goffman, 1967/2005; Coulmas, 1981; Fraser, 1990; Aijmer, 1996; Kecskés, 2000), különösen alkalmasnak

³⁰ Eredeti: “[A formulaic sequence is a] sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar” (Wray, 1999, 214).

³¹ Wray definíciójának értelmében a TIR nem feltétlenül folyamatos elemsor. Az ezzel kapcsolatban felmerülő kérdések nem teljesen tisztázottak – ld. pl. az analitikus/holisztikus feldolgozási folyamatok problémája a nem folyamatos (üres helyekkel rendelkező) vagy módosításokat megengedő TIR-ekben (pl. *egészség-ed/é/ünk/etek/ük-re*).

³² Ezek a kisebb egységek önmagukban szintén lehetnek formulaszerű elemsorok. Ezzel a kérdéssel a beazonosítási eljárás kapcsán foglalkozunk (ld. 2.5.)

ígérkezik arra, hogy rajta keresztül bepillantást nyerjünk a MINY-beszélők által formulaszerűen produkált elemsorok világába.

3) Beépítem a dolgozatba a formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek határmezsgyéjét: megengedhetőnek tartom, hogy az analitikus és holisztikus produkciójú elemsorok határvonalán mozgó TIR-ek az utóbbi csoportba kerüljenek. Mint 2) alatt is olvasható volt, a formulaszerű elemsorok ténylegesen vagy *látszólag* holisztikus feldolgozású morfémaegyüttesekre vonatkoznak. A formulaszerű elemsor egy szándékosan tág és életlen kategóriát jelöl (Wray, 2008, 91); laboratóriumi kísérletek hiányában ugyanis lehetetlen objektív választ adni arra a kérdésre, hogy az adott többmorfémás elemsort holisztikusan dolgozza-e fel az adott egyén az adott pillanatban. De talán nincs is mindig szükség objektív ítéletre. Egy feltáró jellegű, kvalitatív kutatásban például nem szükséges, hogy csak a minden kétséget kizárólag egészen feldolgozott elemsorok kerüljenek be a célpéldányok közé (vö. Wray, 2008, 94-99).

Kutatásomban, amelyben feltáró jelleggel azt vizsgálom, hogy milyen TIR-eket hogyan használnak – és főleg: milyen TIR-eket produkálnak formulaszerűen – a küszöbszintű MINY-beszélők, megengedhetőnek tartom, hogy az analitikus/holisztikus feldolgozás határvonalán álló, kérdőjeles elemsorok is bekerüljenek a holisztikus vizsgálati körbe. A megbízhatóság érdekében ugyanakkor érdemes sokszögesítenem a vizsgálatokat. Mint általában a nem (csupán) kvantitatív vagy pszicholingvisztikai mérésekre épülő kutatások (pl. Foster, 2001; Wray és Namba, 2003; Boers és mtsai., 2006), saját vizsgálatomban is 'interszubjektív mérőeszközt' (*measures of inter-subjectivity*) alkalmazok annak eldöntésére, hogy egy adott elemsor formulaszerűnek tekinthető-e vagy sem; triangularizálom az elemzőket és a beazonosítási kritériumokat.³³

Miben járulhat hozzá a jelen kutatás a hazai és nemzetközi nyelvtudományhoz? Az idegennyelv-tanulásban használt formulaszerű elemsorokat eddig túlnyomórészt az angol nyelv vonatkozásában tanulmányozták; a MINY-ben még egyáltalán nem folytak ilyen irányú vizsgálatok. A nemzetközi kutatás centrumában álló angoltól jelentősen eltérő nyelv a magyar (tekintsük most ezt perifériának): sokkal kevésbé ismert, a finnugor nyelvcsaládba tartozik, és alapvetően agglutináló típusú nyelv, mint idegen nyelvként oktatótt tantárgy pedig szerényebb módszertani apparátussal

³³ Ld. 3.3.

bír, és eltérő nyelvtanítási metódusokat, eljárásokat, technikákat alkalmaz. Elképzelhető, hogy a formulaszerű elemsorokról a centrumban nyert ismereteket módosítaná azoknak a periférián (pl. a MINY-ben) történő tesztelése, hiszen nem lehet általános érvényűnek tekinteni egyetlen olyan elméletet sem, amely kizárólag vagy elsősorban angol nyelvi kutatásokra épül. Ez különösen fontos a többmorfémás elemsorok kapcsán, hiszen a magyar nyelv alaktana jóval gazdagabb az angolénál.

A jelen kutatás további előnye vagy erőssége, hogy beszélt nyelvi szövegekben kutatja a formulaszerű nyelvhasználatot. A korpuszalapú kutatások között³⁴ hagyományosan túlsúlyban vannak az írott szövegekre épülő vizsgálatok (pl. Altenberg–Granger, 2001; Cortes, 2004; Granger, 1998; Moon, 1998). Mivel az írott és a beszélt nyelv szerveződése, szerkezetei és alakzatai eltérőek, a formulaszerű elemsorokról írott nyelvi korpuszokból nyert adatok nem vonatkoztathatóak a beszélt nyelvre. Az utóbbi időben egyre több beszélt nyelvi korpuszon is tanulmányozzák a formulaszerű nyelvhasználatot (pl. Biber és mtsai., 1999; Biber, 2006; De Cock, 1999, 2004; Grigaliuniene–Jukneviene, 2011); a jelen dolgozat szintén a beszélt nyelvben megfigyelhető formulaszerű TIR-ekről kíván számot adni.

Ezzel párhuzamosan a MINY is profitálhatna a (formulaszerű) TIR-ek kutatásából. Jelenleg ugyanis nem rendelkezünk elegendő információval a MINY-beszélők által holisztikusan kezelt, kezelhető vagy kezelendő többmorfémás elemsorokra vonatkozólag, így kiaknázatlan marad a bennük rejlő, fent említett potenciál. A MINY elméletét és oktatási gyakorlatát eddig az a nézet uralta, amely az analitikus tanítási-tanulási folyamatokat, illetve a nyelvi egységeket a legkisebb részeikre LEGO-szerűen szétszedő-összerakó, explicit grammatizálást támogatja. Ha közvetlenül nem is vonatkoztathatók a MINY kontextusára, a nemzetközi kutatási eredmények legalábbis megkérdőjelezhetik ennek a nézetnek a kizárólagos igazságát, és utat nyithatnak egy új szemponthoz, amelyet érvényesíteni lehetne a MINY kutatásában, oktatásában és mérésében egyaránt. Összefoglalva, a formulaszerű TIR-eknek a MINY-ben történő kutatásából mind a nemzetközi nyelvtudomány, mind a magyar mint idegennyelv-oktatás résztvevői (a tananyag-szerkesztők, a nyelvvizsgakészítők, a tanulók) profitálhatnak.

³⁴ Az esettanulmányok, köztesnyelvi pragmatikai kutatások (pl. diskurzuskiegészítő teszt), valamint nyelvoktatási (pl. pre- és poszttesztelés) és pszicholingvisztikai kísérletek stb. mellett (bővebben ld. 2.4.2).

A jelen kutatás fókuszában tehát a küszöbszintű (B1), magyar mint idegen nyelvi (MINY) tanulók beszélt nyelvi szövegeiben produkált többmorfémás interakciós rutinok (TIR) állnak. Az értekezés egy korpuszinformált, feltáró jellegű, kevert metódusú kutatást alkalmaz, amelynek elsődleges célja a TIR-ek MINY-oktatásban releváns feltárása. A dolgozat központi kérdése, hogy mekkora és milyen szerepet játszhat a formulaszerű, illetve a nem formulaszerű üzemmód abban, ahogy a B1-es MINY-beszélők produkálják a TIR-eket. A kvalitatív szakasz célja, hogy lexikai-grammatikai, pragmatikai, pszicholingvisztikai, köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontokat is érvényesítő elemzéssel leírja és kategóriákba rendezze a korpuszban beazonosított TIR-eket, a kvantitatív szakaszé pedig az, hogy statisztikai eszközökkel megmérje, milyen összefüggés van a MINY-tanulók nyelvi teljesítménye és aközött, ahogyan a TIR-eket használják.

1.2. A kutatás céljai

„Basically, I'm not interested in doing research and I never have been. I'm interested in understanding, which is quite a different thing.” (Blackwell, scidiv.bellevuecollege.edu/Math/Blackwell.html)

1.2.1. Az értekezés célkitűzései, metodikája és felépítése

A jelen értekezés középpontjában a többmorfémás interakciós rutinok (TIR) állnak. A TIR olyan többmorfémás elemsor, amelyet a beszélő nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ adott társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve adott üzenet kifejezésére. Az értekezés elsődleges célja, hogy a magyar mint idegen nyelv (MINY) szakterülete számára feltárja, miként jellemezhetőek és kategorizálhatóak adekvát módon, több szempont érvényesítésével a küszöbszintű MINY-beszélők által a szóbeli kommunikációban produkált TIR-ek. Ehhez egy kevert metódusú, korpuszinformált kutatás szolgáltat adatokat. Az értekezés a TIR-eket a beszédaktus-elméleten és a nyelvfeldolgozás kettős modelljén keresztül ragadja meg, az adatok gyűjtésében, elemzésében és értelmezésében pedig többféle megközelítést alkalmaz: lexikai-grammatikai, pragmatikai, pszicholingvisztikai, köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontokat sokszögesít. A dolgozat kiemelten foglalkozik a mögöttes mentális mechanizmusok kérdésével: Milyen mértékű és szerepű lehet a formulaszerű szótári hozzáférés és az analitikus

dekompozíció az említett TIR-eknél, és milyen kapcsolatban áll mindez a tanulók nyelvi teljesítményével?

Az értekezés egy átalakító (transzformatív) jellegű³⁵ (Creswell, 2003, 136-139), kvalitatív és kvantitatív módszereket keverő, triangularizációt alkalmazó, korpuszinformált kutatásra épül. Célja, hogy a vonatkozó elméleteket és a résztvevő elemzők észrevételeit felhasználva feltárja azokat a paramétereket, amelyek mentén jellemezhetőek a B1-es MINY-tanulók által az ECL nyelvvizsga szóbeli kommunikációra vonatkozó feladatában használt TIR-ek, illetve hogy kifejlesszen a mérésükre egy olyan eszközt (egy identifikációs kritériumrendszert és egy kategóriarendszert), amit a(z) adott populációt és szövegtípust reprezentáló korpuszon alkalmazni tud. A transzformatív eljárás értelmében a dolgozat a formulaszerű nyelvhasználat elméletét úgy használja, mint egy irányzékot, amely segít célra tartani a tanulmány középpontjában álló elemsorok többszemponútú, kevert módszerű kutatását, az elméleti áttekintés szerepe pedig az, hogy egy olyan kritériumrendszer kialakításához vezessen, amely felhasználható a korpusz releváns elemsorainak beazonosításában és osztályozásában (*ibid.*). Az értekezés végeredményben egy hipotézis felállítására törekszik a küszöbszintű MINY-tanulók által szóban produkált TIR-ek kapcsán.

A dolgozat négy nagyobb tartalmi részből áll. Az első szerkezeti egység (*Bevezetés*) elsődleges szerepe, hogy – egy, személyes tapasztalatokból kiinduló, intuitív megközelítésű problémafelvetés után – a TIR-ek problematikáját fokozatosan kibontva elvezessen a dolgozat fókuszához, valamint hogy ismertesse a dolgozat célkitűzéseit, metodikáját és a konkrét kutatási kérdéseket.

A második tartalmi egység (*Elméleti megközelítés*) első felének a célja, hogy elhelyezze a kutatást egy tágabb elméleti keretben. A kutatáselméleti háttérrel a (filozófiai) pragmatista kutatási paradigma, a nyelvszemléleti keretet a használati

³⁵ A „transzformatív kutatás egy jellegzetes útvonalat jelöl, olyat, amin eddig kevesebbet és kevesebben jártak. Ezt az utat a fennálló tudományos ortodoxiák kihívása jellemzi” (Braun, 2012, www.matud.iif.hu). A jelen tanulmány annyiban tekinthető átalakító jellegűnek, hogy a MINY szakterületén belül új kutatási területet hoz létre, illetve új kutatási irányt jelöl ki, és kihívást jelent a magyar mint idegennyelv-oktatásban hagyományosan alkalmazott grammatika-lexika felfogással szemben. Nemzetközi viszonylatban azonban legfeljebb innovatívnak tekinthető, hiszen ebből a perspektívából nézve a tanulmány egy, már meglévő hipotézist, elméletet, kutatási paradigmát bővít, szélesít ki (Braun, 2012).

alapú nyelvelmélet, a szorosabb értelemben vett nyelvelméleti referenciapontot pedig az Alison Wray-féle (pszicho- és szociolingvisztikai motiváltságú) formulaszerű nyelvhasználat modellje biztosítja. A második rész második fele összefoglalja a dolgozat középpontjában álló elemsorok tárgyalásában releváns hazai és a nemzetközi kutatási eredményeket, és megkísérli értelmezni az idekapcsolódó elméletek és fogalmak egymáshoz, illetve a TIR-ekhez való viszonyát. A vonatkozó fejezetek, az elmélet-triangularizáció értelmében, a nyelvtudomány különböző szakterületeiről gyűjtenek adatokat arról, hogy milyen szempontrendszerben valósulhat meg a TIR-ek elemzése. A főbb vonalakat a következő kutatási területek rajzolják meg: a nyelvi rendszer, a társas interakció, a nyelvfeldolgozás, valamint az idegennyelv-tanulás vizsgálata. Az értekezés nem tér ki az anyanyelv-elsajátítást és a nyelvi zavarokat kutató szakterületek vonatkozó eredményeire. A szakirodalmi áttekintés főbb súlypontjait a következő szempontok, fogalmak és elméletek ismertetése és értelmezése adja. 1) Lexikon és grammatika kapcsolata, lexikai egységek a nyelvben; 2) Rutinizáció és konvencionalizáció a nyelvhasználatban, beszédaktusok, pragmatikai rutinok, konvencionális kifejezések a társas interakcióban; 3) Formulaszerű elemsorok (és kutatásuk) az idegennyelv-tanulásban. Az egységet lezáró fejezet azt tárgyalja, hogy a Wray-modellben értelmezett (nem/formulaszerű) TIR hogyan viszonyul a korábbi fejezetekben tárgyalt fogalmakhoz, továbbá összeállít egy többszemponútú kritériumrendszert a szakirodalmi áttekintés alapján, amely majd a korpusz vizsgálatában a (nem/formulaszerű) TIR-ek beazonosításának eszközéül szolgál.

A harmadik szerkezeti egység (*Kutatás*) bemutat egy korpuszinformált, kevert metódusú kutatást. A B1-es MINY-tanulók beszélt nyelvi produkciójában előforduló TIR-ek vizsgálatára összeállított nyelvtanulói korpusz olyan szóbeli interjúkból áll, amelynek keretében a B (KER B1) szintű, magyar mint idegen nyelvi ECL nyelvvizsgán résztvevő, húsz, különféle anyanyelvű fiatal-felnőtt nyelvtanuló teljesítette szóbeli kommunikációt mérő nyelvvizsgáját 2011-ben és 2012-ben Magyarországon. Az ECL szóbeli nyelvvizsga három részből áll: az első vizsgarész az ismerkedés (*bemutatkozás*), a második az irányított beszélgetés adott témában (*beszélgetés*), a harmadik pedig az önálló témakifejtés adott vizuális stimulus (kép) alapján (*témakifejtés*).³⁶ Normál esetben két vizsgázó vesz részt egy interjúban, de

³⁶ <http://www.ecl.hu/pages/template2.aspx?id=5195>

szükség esetén egy vagy három vizsgázóval is számolni lehet. A jelen korpuszban hét darab kétvizsgázós, három darab egyvizsgázós és egy darab háromvizsgázós interjú szerepel. Az egyes interjúknak a nyelvvizsga-központ által előírányzott terjedelme átlagosan kb. tizenöt-húsz perc; a jelen korpusz teljes terjedelme 170.35 perc.

A korpuszinformált kutatás kevert módszerű, kétszakaszos és szekvenciális: először kvalitatív, majd kvantitatív adatok gyűjtésére és elemzésére, végül azok integrálására kerül sor benne (ill. a kvalitatív fázisban kvantitatív adatok is szerepelnek). A bevezető fejezetek először azt tisztázzák, milyen okokból esett a választás a kevert kutatási módszer alkalmazására, majd bemutatják annak történeti kialakulását és metodikai jellegzetességeit, végül felvázolják a kutatási tervet.

A kvalitatív és a kvantitatív adatok keverésére azért van szükség, mert csak úgy lehetséges mérni a TIR-ek használatát a B1-es MINY-tanulók beszélt nyelvi szövegeiben, ha előzetesen sor kerül beazonosításukra, jellegzetes jegyeik feltárására, illetve a feltárt paraméterek szerinti kategorizálásukra. A kvantitatív szakasznak tehát előfeltétele a kvalitatív elemzés, hiszen a nyelvi adatok statisztikai elemzéséhez előbb osztályozni kell őket, amihez viszont először meg kell állapítani az osztályozás kategóriáit. Mivel a kvalitatív és a kvantitatív módszerek értelmezési keretei eltérőek, azok együttes alkalmazásától nem az várható, hogy pontosabbak lesznek a mérések, hanem az, hogy többet fel fognak fedni a vizsgált jelenségről. Márpedig az értekezés célja a TIR-ek összetett jelenségének többszemponútú megismerése.

A kvalitatív elemzés során először a különféle többmorfémás elemsorok beazonosítására kerül sor a transzkribált speciális tanulói korpuszban. Ennek első lépésében (a beszélt szöveg átírása után) többmorfémás interakciós elemsorok identifikációja, második lépésében a formulaszerű és nem formulaszerű elemsorok elkülönítése, harmadik lépésében pedig a rutinszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok beazonosítása történik meg. Mivel a kutatásnak ebben a szakaszában nagyfokú bizonytalansággal kell számolni, az értekezés többszintű sokszögesítést alkalmaz: az elmélet-triangularizáció mellett módszer- és kutató-triangularizációt is használ. Az előbbi értelmében kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaz a TIR-ek használatának megismerésére, a kutató-triangularizáció során pedig a kutatón kívül két másik, független elemző is értékeli ugyanazokat az adatokat. A fenti háromszögeléstől az várható, hogy a különböző

módszerek a TIR-ek különböző szempontú leírásához vezetnek, és ez által hitelesebb, részletekben gazdagabb képet adnak a jelenségről.

A kvalitatív adatelemzés kódolási eljárással valósul meg. Ennek első fázisában kerül sor a (közvetett vagy közvetlen) beszédaktusokat expliciten megvalósító, többmorfémás interakciós elemsorok elhatárolására, a formulaszerű és nem formulaszerű elemsorok beazonosítására, illetve a rutinszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok kiválasztására. Ezt egy tárgyalásos szakasz követi, ami tesztelésként és adatelicitálásként is felfogható. A tárgyalás ugyanis egyrészt lehetőséget nyújt a három elemző döntéseinek megvitatására és az elemsorok listájának esetleges módosítására, illetve a kritériumrendszer finomítására, másrészt teret enged az elemzők véleményének feltárásához. Milyen – elsődlegesen MINY-specifikusan nyelvpedagógiai – észrevételek fogalmazódnak meg az elemzőkben a kérdéses elemsorok tekintetében, valamint a szakirodalom alapján összeállított identifikációs kritériumok használata során és kapcsán?

A kvalitatív szakasz második fázisában kerül sor a beazonosított formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek átfogó, lexikai-grammatikai, pragmatikai és köztesnyelvi jellemzésére. A kvalitatív elemzés során a TIR-ek kódokat kapnak. Az adatok értelmezése egyrészt az egyes kódok közti összefüggések vizsgálatára irányul, másrészt a kódolt elemsoroknak egy, az absztrakció során kibomló témák alapján történő kategorizációját jelenti. A kutatás ezen szakaszának végső soron az a célja, hogy a kvalitatív adatokból kibomló témák alapján, a vonatkozó szakirodalmat mint értelmezési keretet figyelembe véve, felállítson egy kategóriarendszert a korpuszban beazonosított TIR-ekre vonatkozóan. A kódolási eljárás ugyanakkor elő is készíti az adatokat arra, hogy rajtuk kvantitatív elemzést lehessen végezni, hiszen a kódoknak és a kategóriáknak a teljes korpuszra jellemző előfordulási gyakorisága statisztikailag mérhető.

A második, kvantitatív szakaszban statisztikai elemzések kapnak helyet, melyeknek célja, hogy újabb szempontokkal gazdagítsák a MINY B1-es beszélői által a szóbeli kommunikációban használt TIR-ekre vonatkozó ismereteinket. A kvantitatív mérések első csoportja arra vonatkozik, hogy milyen TIR-eket milyen arányban használnak a tanulók a korpuszban. Milyen relatív eloszlást mutatnak a formulaszerű és a nem-formulaszerű interakciós rutinok? Milyen relatív eloszlás mutatható ki a TIR-ek egyes kódjai és kategóriái között? A kvantitatív elemzések második csoportja arra kíváncsi, hogy milyen előnyökkel jár – illetve jár-e

előnyökkel? – a különféle interakciós rutinok használata a MINY-tanulók számára. Ez a kutatási szakasz korrelációk mérésével vizsgálja, hogy milyen kapcsolat van a TIR-ek használata és a nyelvtanulók nyelvi teljesítménye között.

A kutatást az eredmények interpretációja, illetve integrált értelmezése zárja le. Ennek célja, hogy összevonja és egy nagyobb egységben értelmezze a többféle módszerrel nyert, többféle típusú adatot. Az eredmények összevetése és értelmezése protokoll-eljárással valósul meg. Itt kerül sor a küszöbszintű MINY-tanulók által a beszélt nyelvi kommunikációban használt TIR-ekre vonatkozó hipotézis megfogalmazására is.

Az értekezést lezáró utolsó nagy tartalmi egység az *Összegzés és kitekintés*. Ez egyrészt átfogó jelleggel összegzi a dolgozat eredményeit, másrészt vissza- és előretekintő jelleggel értékeli a kutatást. Főbb szempontjai a validitás, a megbízhatóság, a kutató szerepe és a kutatás etikája, illetve a kutatás jelentősége és korlátai, valamint a további kutatás irányainak kijelölése. A dolgozat végén szereplő *Függelékben* minta található a korpuszból és a kutatási adatokból.

Megjegyzendő, hogy a jelen kutatás a magyart mint idegen nyelvet B1-es nyelvtudási szinten bíró felnőtt nyelvtanulók nyelvhasználatáról kíván információkat szerezni, tehát nem tárgya a magyart származásnyelvként vagy környezetnyelvként beszélők, a gyermekek vagy az alacsonyabb/magasabb nyelvtudási szinteken álló MINY-tanulók nyelvhasználatára és nyelvtanulására. Hasonló módon, mivel a kutatás anyagát beszélt nyelvi produkciók alkotják, a jelen értekezés eredményeit nem lehet közvetlenül az írott nyelvre vonatkoztatni. Ezen kívül, mivel az adatközlők háttere nagyon vegyes, az értekezés nem kezeli független változóként a résztvevők egyéni változóit, tanulási háttérét, motivációját, de még az anyanyelvüket, illetve az általuk beszélt más nyelveket sem. Végül, terjedelmi okoknál fogva, a tanulmány a többmorfémás interakciós rutinokra összpontosít, és nem tekinti tárgyának az egyéb, esetlegesen formulaszerű elemsorokat.

1.2.2. Kutatási kérdések

A kutatás közvetlen célja, hogy feltárja, milyen TIR-eket hogyan használnak a küszöbszintű MINY-tanulók a nyelvvizsgán létrehozott beszélt nyelvi szövegekben. A kutatás további célja, hogy megmérje, hogy a TIR-ek használata hogyan függ össze a beszélt nyelvi szövegek mint kommunikációs produktumok sikerességével.

A kijelölt célokat a dolgozat kevert-metódusú korpuszinformált elemzéssel közelíti meg: az első szakaszban a korpuszból nyert adatok kvalitatív, a másodikban azok kvantitatív elemzésére kerül sor. A kvalitatív kutatás célja, hogy – a résztvevő elemzők véleményét is felhasználva – beazonosítsa, majd elemezze a korpuszban található formulaszerű és nem formulaszerű TIR-eket meghatározó jegyeikért. A cél a TIR-ek többszemponútú jellemzése és annak feltárása, hogy milyen rendszerben csoportosíthatók azok. A kategorizációt az a szándék (is) vezérli, hogy a kvalitatív adatok számadatosíthatókká váljanak, és statisztikai elemzést lehessen végezni rajtuk. A kvantitatív elemzés egyrészt a TIR-ek egyes kódjainak és kategóriáinak relatív eloszlását vizsgálja, másrészt azt méri, hogy milyen összefüggés van a TIR-ek kódjainak és kategóriáinak relatív megoszlása, illetve a szóbeli kommunikációra adott pontszámok között a korpuszban.

A konkrét kutatási kérdések a következőképpen fogalmazhatók meg:

Kvalitatív szakasz

1. Milyen formulaszerű és nem formulaszerű TIR-eket használnak a küszöbszintű MINY-tanulók az ECL B nyelvvizsgán a szóbeli kommunikációban?
2. Hogyan jellemezhetők ezek a TIR-ek?
 - 2.1 Milyen (nyelvpedagógiai) észrevételek fogalmazódnak meg a résztvevő elemzőkben a formulaszerű/nem formulaszerű TIR-ek elkülönítése során? Hogyan módosítják ezek a (szakirodalom alapján deduktív eljárással felállított) beazonosítási kritériumrendszert?
 - 2.2 Milyen meghatározó jegyekkel rendelkeznek a TIR-ek a lexikai-grammatikai elemzés szempontjaiból?
 - 2.3 Milyen meghatározó jegyekkel rendelkeznek a TIR-ek a pragmatikai elemzés szempontjaiból?
 - 2.4 Milyen meghatározó jegyekkel rendelkeznek a TIR-ek a köztesnyelvi elemzés szempontjaiból?
3. Hogyan kategorizálhatók a TIR-ek?
 - 3.1. Milyen témák bomlanak ki az elemzésben feltárt meghatározó jegyek alapján? (kódok)

- 3.2. A témák alapján milyen kategóriarendszer állítható fel? (típusok, kategóriák)

Kvantitatív szakasz

4. Milyen relatív gyakorisággal használják a TIR-ek egyes típusait a küszöbszintű MINY-tanulók az ECL B nyelvvizsgán a szóbeli kommunikációban?
 - 4.1. Milyen relatív eloszlást mutatnak a formulaszerű és nem-formulaszerű TIR-ek?
 - 4.2. Milyen relatív eloszlást mutatnak a TIR-ek egyes kódjai és kategóriái?
5. Milyen kapcsolat van a TIR-ek és nyelvi teljesítmény között?
 - 5.1. Milyen összefüggés található a szóbeli nyelvvizsgára kapott összesített eredmény és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.2. Milyen összefüggés található a nyelvhelyességre (alak- és mondattan) kapott pontszám és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.3. Milyen összefüggés található a szóbeliségre (kiejtés és intonáció, a beszéd folyamatossága) kapott pontszám és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.4. Milyen összefüggés található a szókincre (annak terjedelme és változatossága) kapott pontszám és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.5. Milyen összefüggés található a stílusra (a beszédhelyzethez igazodó nyelvhasználat) kapott pontszám és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.6. Milyen összefüggés található kommunikatív hatékonyságra (a helyzetnek megfelelő feladatmegoldás) kapott pontszám és a TIR-ek egyes kategóriái között?
 - 5.7. Ugyanazokat a TIR-eket használják az alacsony pontszámot elérő vizsgázók, mint a magas pontszámot elérők?

Az értekezés második nagy tartalmi egysége ismeret- és nyelvelméleti keretbe helyezi a jelen kutatást, valamint áttekinti, hogy a nyelvtudomány különféle területein milyen releváns eredmények születtek a TIR-ekre vonatkozóan. Az áttekintés gyakorlati célja egy olyan szempontrendszer kialakítása, amelynek alapján a korpuszban beazonosíthatóak lesznek majd a formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek.

2. Elméleti megközelítés

„Challenge 1. Getting people to pay attention to other frameworks” (Jackendoff, 2007b, 255).

2.1. A kutatás elméleti keretei

„Ma a hazai nyelvtudományt, éppúgy, mint a nemzetközit, a pluralizmus jellemzi; [...] számos új kutatási irányzat jött létre. Ma nem az 'egy uralkodó irányzat', hanem a 'sok irányzat' világát éljük. És ennek csak örülhetünk” (Kiefer, 2002, 24).

A nyelvtudományban időről időre felmerülnek a legalapvetőbb ontológiai és episztemológiai kérdések a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatban. Mi a nyelv? Mi a nyelvtan? Hogyan és miért változik a nyelv? Mi a feladata a nyelvtudománynak? Mit és hogyan tanul meg az ember, amikor nyelvet tanul? Hogyan működik ez a tudás a nyelvhasználatban? Mi a kapcsolat nyelv és elme, illetve nyelv, egyén és társadalom közt?

Ma, a „sok irányzat” világában sokféle válasz él egymás mellett ezekre a kérdésekre. Az eltérő elméleti és módszertani elvekre épülő irányzatok eltérő kutatási módszerekkel közelítenek a nyelvhez és a nyelvtanhoz, és eltérő keretben értelmezik a kutatási eredményeiket. E miatt a pluralizmus miatt szükséges tisztázni – a megbízhatóság és a belső konzisztencia érdekében –, hogy a jelen értekezés miként viszonyul a főbb irányzatokhoz.

A kutatás ismeretelméleti és nyelvelméleti keretbe foglalása szilárd episztemológiai, teoretikus és kutatás-módszertani alapot biztosíthat az értekezés számára. Cohen és Manion (1994) megfogalmazásában magyarázza a tudás mibenlétét és az ismeretek megszerzésére, a megértésre irányuló törekvések mikéntjét, segít az adatokat szélesebb körben is hasznosítható, koherens konceptuális keretbe rendezni, és módszertani következményekkel jár: szervezi a vizsgálódásokat (p 7.)

A jelen kutatás keretét a filozófiai pragmatizmus (*pragmatism*), a használati alapú nyelvelmélet (*usage-based theory of language*) és a formulaszerű nyelvhasználat (*formulaic language*) vizsgálata adja. A következő alfejezetek az ebben a keretben megfogalmazott elméleti alapfeltevéseket és azok gyakorlati következményeit ismertetik röviden.

2.2.3. A pragmatizmus mint kutatási paradigma

Mint arra korábban többször is utalás történt, a jelen kutatás elsődlegesen pedagógiai indíttatású: végső célja az, hogy a MINY-tanulók tényleges nyelvhasználatának kutatásán keresztül fejlessze a MINY oktatási gyakorlatát (tananyagfejlesztés, órai munka, mérés és értékelés), amiből végső soron a tanulók (és vizsgázók) profitálhatnak.

A dolgozat további szándéka, hogy felhívja a MINY-nek mint alkalmazott nyelvészeti diszciplínának a figyelmét azokra a többmorfémás elemsorokra, amelyek nem illeszthetők bele egyértelműen a szigorúan elkülönülő nyelvi rendszerek feltételezésére épülő nyelvtanulási modellekbe és nyelvoktatási módszerekbe. Motivációt jelent a kutatás számára az is, hogy gazdagítsa a nemzetközi nyelvtudománynak a formulaszerű elemsorokról való ismereteit.

Mivel a jelen értekezés középpontjában egy meghatározott probléma (formulaszerű, illetve nem formulaszerű többmorfémás interakciós rutinok használata B1-es MINY-tanulók szóbeli kommunikációjában) és annak megértésén keresztül a mindennapi oktatási gyakorlat javítása áll, a kutatás ismeretelméleti keretét a pragmatizmus³⁷ adja. A pragmatizmus ehelyütt tehát elsősorban probléma- és gyakorlatközpontúságot jelent.

Creswell (2003) összefoglalásában a pragmatikus tudásfelfogásokban (*Pragmatic Knowledge Claims*) a tudás a cselekvésekből, helyzetekből és azok gyakorlati következményeiből származik, ezért a központi kérdés ebben a paradigmában nem a módszer, hanem az alkalmazás. Szoros kapcsolat van elmélet és gyakorlat közt: akkor jó egy elmélet, ha jól működik a mindennapi gyakorlatban. A fókuszban maga a probléma áll, illetve annak minél jobb megértése: a cél megtalálni, hogy mi működik, és mi a megoldás a problémára. Egy, a pragmatizmus paradigmájában gyökerező vizsgálat többféle oldalról, pluralista megközelítésben fordul a kutatási problémához (Creswell, 2003, 11-12).

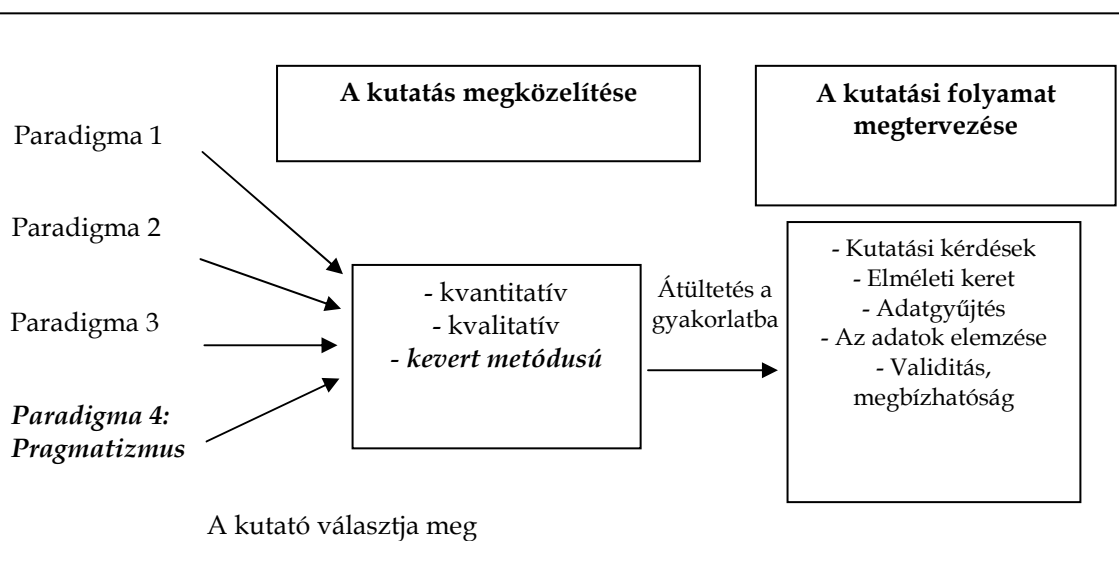
Ebben a keretben a kutatónak nem kell elköteleznie magát egyik vagy másik kutatás-módszertani irányzat iránt sem, ugyanakkor megválaszthatja azt az elméleti keretet, amely tükrözi a tudományterület (jelen esetben a nyelvtudomány)

³⁷ A pragmatizmus filozófiai irányzatának legfőbb képviselői többek között Ch. S. Peirce, W. James, J. Dewey és R. Rorty (Creswell, 2003, 11).

súlypontjait és az ott ható erőket. A kutató szabadon választhat kutatási eljárást, adatgyűjtési módszert és elemzési technikát, sőt, érdemes is kombinálnia azokat – annak érdekében, hogy minél alaposabban feltárja és megértse az adott problémát. Mivel azonban nemcsak a bemenet (a probléma), hanem a kimenet (az elérni kívánt hatás, a gyakorlati következmény) is fontos, meg kell indokolni az eljárások és módszerek keverését (*ibid*).

Összegezve, a pragmatizmus filozófiai alapot nyújt a kvantitatív és kvalitatív eszközök együttes használatához, és ösztönzi a kevert metódusú kutatást (2. ábra). A jelen tanulmány kutatómódszertanát a 3. rész tárgyalja részletesen.

2. ábra: A kutatás tervezete (Creswell, 2003 nyomán)



3.2.3. Használati alapú nyelvelmélet

„egyfolytában modelleket alkotunk [...], és azon lehet vitatkozni, hogy azok közül melyik jobb, vagy melyik rosszabb. Az is lehet, hogy bizonyos jelenségek leírásában az egyik alkalmasabb, másokéban a másik” (Ladányi, 2007b).

Hogyan fogalmazható meg a MINY célja? A szakmában már klasszikus idézet szerint „közhelynek számít,³⁸ hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, s tegyük hozzá: ma a nyelvtanuló is többnyire azért akar egy nyelvet elsajátítani, hogy azon kommunikálni tudjon. [...] [H]a a nyelv elsődleges célja a kommunikáció, a nyelvoktatás fő célja csakis a kommunikatív kompetencia kialakítása lehet” (Éder–Kálmán–Szili, 1984, 7). „Ennek ellenére [*egészül ki az idézet*] a magyart idegen nyelvként tanító kézikönyvek nagy része és jobbára maga az oktatás is a tananyagot nem a kommunikáció rendezőelve szerint választja ki és csoportosítja, hanem a hagyományos nyelvtan „jól bevált” leírását követi” (*ibid*). A nyelvoktatásban „mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek” (Giay, 1998, 245). Noha az utóbbi években a pragmatikai-funkcionális szempontok szerencsére egyre jobban érvényesülnek a kutatásban, az oktatóanyagokban és a nyelvvizsgákon egyaránt (vö. pl. Hegedűs, 2004a-b; Huszti, 2002; Szili, 2004b, 2006, Szűcs, 2012), még ma is igaz, hogy a MINY oktatási gyakorlata elsődlegesen egy olyan nyelvelmélet eredményeit használja fel, amelynek a tárgya egy, a használatától és a nyelv funkcióitól független, *langue*-szintű szabályrendszer, nem pedig egy társadalmilag és kulturálisan beágyazott társas-kommunikációs eszköz.

A jelen értekezés azt a nézőpontot vallja, hogy a MINY célja az, hogy képessé tegye a tanulót arra, hogy kommunikálni tudjon magyarul – magyarokkal és nem magyarokkal –, tárgyának pedig azt a nyelvet tekinti, amelyet a magyar mint anyanyelv és amelyet a magyar mint idegen nyelv beszélői használnak. Ezért és mivel a tanulmány fókuszában a MINY-tanulók nyelvhasználata, pontosabban a MINY-tanulók által produkált formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek állnak, a

³⁸ Ez az elképzelés a nyelvtudományban korántsem számít közhelynek, hiszen például a formális nyelvészet a nyelvet egy olyan elvont formális objektumnak tekinti, amely a jelentéstől és a használatától függetlenül leírható formális grammatikai szabályok segítségével (Dik, 1988/1997, 2, ill. ld. a jelen fejezet további részeit).

dolgozat a használati alapú nyelvelméletet (HANyE) alkalmazza átfogó nyelvszemléleti keretként³⁹ (többek között ld. Barlow–Kemmer, 2000; Bybee, 2000, 2001; Langacker, 1987, 1999). A HANyE-t elsősorban funkcionalista irányultsága teszi alkalmassá erre a feladatra, ezért ismertetését itt érdemes elkezdni.

2.1.3.1. *Funkcionalista szemlélet a nyelvtudományban*

A funkcionalista irányultság vagy szemlélet a mai nyelvtudomány számos területét áthatja, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a 'funkcionalista' és 'funkcionális' jelzőt más-más módon értelmezik az egyes modellek, iskolák és módszerek.⁴⁰ Ezért fontos tisztázni, hogy milyen értelemben használja a 'funkcionalista' terminust a jelen tanulmány.

Az a megközelítés, amelyet a jelen értekezés funkcionalistának nevez, az 1970-es években kezdett önálló nyelvszemléleti irányzattá fejlődni (Ladányi Noonanre hivatkozik, 2007a, 94), elsősorban az USA nyugati partján (Kaliforniában) dolgozó nyelvészeknek köszönhetően (pl. Bybee, 1995, 2006; Givón, 1984/2001, 1995; Hopper, 1987, 1991). Ebben az értelmezésben a funkcionalista irányultságú nyelvészet „többféle irányzatot fog át, tehát megengedi a megközelítésmódok sokszínűségét” (Ladányi, 2007a, 95), és a következő axiómákra épül:⁴¹

- ❖ A nyelv a kommunikáció és a kogníció eszköze.
- ❖ A nyelvhasználat kognitíve, társadalmilag és kulturálisan meghatározott.⁴²

³⁹ A HANyE tehát itt egyetlen konkrét grammatika vagy iskola szinonimájaként sem értendő.

⁴⁰ Tudniillik például a grammatikában (funkcionális nyelvtan, lexikális funkcionális nyelvtan, holista kognitív nyelvtan, szisztémikus funkcionális nyelvtan, konstrukciós nyelvtan, funkcionális diskurzusnyelvtan, pattern-nyelvtan, stb.), valamint a pragmatikában, a pszicholingvisztikában és a szociolingvisztikában.

⁴¹ Magyarul összefoglaló jelleggel ld. Ladányi–Tolcsvai Nagy (2008, 17-58).

⁴² M.A.K. Halliday szisztémikus-funkcionális grammatikájában például „a jelentés potenciált képez, amelyet az egyén használ s alakít [, s amely] folyamatos növekedést mutat, egy kollektíva közös konstrukciója [...] Forrása a tapasztalat. Ennek kategóriáit és viszonyrendszerét a természet nem adja készen, hanem a nyelv alakítja ki s közvetíti” (Halliday-Matthiessen, 1999; ismerteti Andor, 2008, 502). Ebben a szemléletben, ahol a nyelv szerepe az, hogy jelentéseket fejezzen ki (pontosabban, hogy általa szövegben formálódjon meg a jelentés a tapasztalatból), és ahol a nyelv nem csak közvetíti, de

- ❖ A nyelv nem független a nyelvhasználatától (kogníció, feldolgozás, produkció és percepció, kommunikáció); a nyelvi struktúra nem autonóm.
- ❖ A nyelvet nyelven kívüli (nem formális, a nyelvrendszeren belül) elvek alapján kell magyarázni (externális/külső magyarázat).⁴³ A nyelv tanulmányozásakor tekintettel kell lenni a nyelv kognitív, tapasztalati és szociális kontextusaira.
- ❖ A nyelvelméletek és a nyelvléírások központba kell, hogy állítsák a nyelv társas-interakcionális és kognitív funkcióit.
- ❖ A jelentés és a funkció legalább annyira fontos, mint a forma.
- ❖ A nyelvi kifejezéseknek az a szerepük, hogy hozzájáruljanak a mindenkori diskurzus jelentéséhez.

Ezen a ponton szükséges tisztázni a 'nyelvi kifejezés' fogalmát. A funkcionalista nyelvészet a tág értelemben vett kifejezést tekinti a nyelvi szerveződés, illetve a jelentés alapegységének (pl. Langacker, 1987; Stubbs, 2001; Evans, 2009). A funkcionalista nyelvelmélet alapgondolata, hogy a „nyelv alapvetően a jelentés kifejezésére fejlődött ki” (Tolcsvai Nagy, 2005, 351), központi kérdése pedig: „miképp fejeződik ki egy jelentés?” (*ibid*). A nyelv használatának során forma (hangalak) társul a jelentésekhez, hogy azokat ki lehessen fejezni; a nyelvi kifejezés nem más, mint egy jelentés nyelvi alakban történő kifejezése.⁴⁴

egyben át is alakítja (értelmezi) a tapasztalatot (Andor, 2008, 502-503), központi szerepet kap a nyelv interakciós, közösségi és kognitív meghatározottsága (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 25).

⁴³ Jól szemlélteti ezt Heine közértes példája (*Grocery Store Analogy*): „Ha sok különböző közértes különböző időpontokban és helyszíneken megfigyelünk, a közértekre vonatkozóan azt az általános alapelvet fedezhetjük fel, hogy – a vásárlók és az éppen üzemelő kasszák számától függetlenül – mindig hozzátétőlegesen ugyanolyan hosszúságú sorok állnak a pénztáraknál. Ez alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a közértek teleologikusan arra törekszenek, hogy mindig körülbelül azonos hosszúságú soraik legyenek a kasszáknál. [...] Továbbá azt is mondhatjuk, hogy ez a jelenség funkcionálisan motivált: a minél hatékonyabb vásárlóforgalom-áramlást szolgálja. Tévednénk azonban, ha ezt a célorientált viselkedésmódot a közértnak tulajdonítanánk, hiszen valójában a mindenkori vásárlónak a célja az, hogy a lehető leghatékonyabban átjusson a közérten. Az a tény, hogy a pénztáraknál mindig hasonló hosszúságúak a sorok, a mindenkori vásárló céltudatos viselkedésének strukturális műterméke” (Heine-t idézi Bybee, 1999, 212; ford. a szerző).

⁴⁴ Noha ebből adódik, hogy egy jelentést többféle módon is ki lehet fejezni, a nyelvi kifejezések viszonylag állandóak: egy (térben és időben) adott közösség konceptusai nem mutatnak radikális eltéréseket (kb. ugyanazt jelentik a nyelvi kifejezések a közösség minden tagja számára), és nem változnak radikális hirtelenséggel (Tolcsvai, 2005, 357).

Langacker (1987) grammatikájában⁴⁵ a kifejezés „egy konceptualizáció és egy vokalizáció párosítása, illetve egy ilyen párosítás sematikus reprezentációja. A nyelvi kifejezések egy kontinuumot alkotnak, a specifikáltság és a kontextuális meghatározottság eltérő szintjei szerint, amely mint egyedi eseteket magában foglalja a hagyományos «mondatokat» és «közléseket/megnyilatkozásokat» is»⁴⁶ (p. 489),⁴⁷ ill. „[a] szavakon kívül magában foglal szószerkezeteket, teljes mondatokat, teljes megnyilatkozásokat, azaz bármilyen fajta és bármilyen terjedelmű megnyilatkozást” (Andor, 2005, 18). „[A] kifejezés általános terminus a képzett szekvenciákra, melyeket azután analizálni kell [vagy lehet – *megjegyzés a szerzőtől*]” (Andor, 2005, 19).

A funkcionista szemlélet szerint a nyelvészetnek nem (csak) az a feladata, hogy azzal foglalkozzon, mit mondhatnak a beszélők, hanem azzal (is), hogy mit mondanak valójában (Stubbs, 2001, 61), illetve hogy milyen gyakran és milyen szituációs kontextusokban mondják azt. A használatban megvalósuló nyelv vizsgálata viszont megkérdőjelezi a hagyományos, atomisztikus, szó- (vagy morféma-) alapú és kompozicionális⁴⁸ megközelítés létjogosultságát. Sokkal helyénvalóbbnak tűnik egy olyan holisztikus megközelítés, amelyben hosszabb lexikális egységek, a nyelv frazeológiája, illetve a szavak, szóalakok, szókapcsolatok kombinációi hordozzák a jelentést: „Nem a szavak mondják meg, mit jelent egy szókapcsolat, hanem a szókapcsolat mondja meg, mit jelentenek a benne szereplő

⁴⁵ A könyv végén található glosszáriumot, amelyben a fenti meghatározás szerepel, L. Gorbet szerkesztette. Langacker a 'kifejezést' nem tartja technikai jellegű terminusnak (pl. az 'egységgel' mint kognitív rutinnal vagy a 'lexikális egységgel' mint kötött kifejezéssel szemben), „ezért nem határozta meg kellő körültekintéssel” (Andor, 2005, 19); úgy véli, az, „[h]ogy mi számít kifejezésnek”, az az adott elemzés céljától függ. Attól, hogy milyen alapvizsgálatnak vetjük alá az adatokat” (*ibid.*).

⁴⁶ Eredeti: “*expression*: The pairing of a conceptualization and a vocalization, or the schematic representation of such a pairing. Linguistic expressions constitute a continuum, varying in level of specificity and contextual inclusiveness, that subsumes the traditional «sentences» and «utterances» as special cases” (Langacker, 1987, 489).

⁴⁷ Részletesebben ld. Langacker, 1987, 11-12, 425-428, 461-462.

⁴⁸ A kompozicionalitás elve azt feltételezi, hogy a nagyobb egységek jelentése meghatározható a kisebb alkotóelemek jelentésének összegével és az összetétel módjával (ld. pl. Gendler-Szabó: <http://plato.stanford.edu/entries/compositionality/>).

egyek szavak”⁴⁹ (Stubbs, 2011, 14; ford. a szerző).⁵⁰ Hasonló állásponton van Croft (1993/2006) is, aki szerint a konstrukciók jelentésének értelmezése során egy, a konstrukcióban szereplő adott szóhoz asszociált jelentést csak az után interpretáljuk, miután a konstrukcióhoz mint teljes egészhez hozzárendeltünk egy jelentést⁵¹ (p. 269-295).

Evans (2009) szintén kétségbe vonja a kompozicionalitás elvének létjogosultságát a nyelv használatában. Cáfolja azt az álláspontot, miszerint a mondat jelentése „monotonikusan” (*monotonic*) áll elő – úgy, hogy az egyes szavak független, rögzített, stabil jelentései (az eredeti jelentéseket megtartva) additív módon integrálódnak a nyelvtani szabályok segítségével (i.m., pp. 5-8). Helyette azt állítja, hogy nem a különálló szavak, hanem a *komplex nyelvi kifejezések* „hordozzák” a jelentést a nyelvhasználat során (*ibid*). A szavak jelentése rugalmas és nyitott, nem ragadható meg a kontextus nélkül – a szó jelentése mindig abban a funkcióban jelenik meg, amely az adott megnyilatkozásban aktiválódik, illetve amellyel hozzájárul az adott megnyilatkozáshoz (i.m., pp. 22-23).⁵²

A fentiek szerint a (nyelvi) kifejezés terminust általános értelemben olyan forma-jelentés-használat párosítások jelölésére használja a dolgozat, amelyekben egy adott grammatikai-lexikai elemkombináció egy adott jelentést tartalmat fejez ki. Ha például a korábban idézett *jó napot kívánok* elemsort vesszük szemügyre, az olyan nyelvi kifejezésként kezelhető, amelynek jelentése (üdvözlés magázódó felek közt) a

⁴⁹ Eredeti: “It is not the words which tell you the meaning of the phrase, but the phrase which tells you the meaning of the individual words in it” (Stubbs, 2001, 14).

⁵⁰ Ez egyben azt is jelenti, hogy a hagyományos üreshely-kitöltő modellel (*slot-and-filler model*) szemben, miszerint az üres szerkezeti helyek szabadon kitölthetők a lexikonból, a mindennapi nyelvhasználatban sokkal kevesebb szabad lexikai választás valósul meg; a nyelvi kombinációk nagy része megjósolható (Stubbs, 2001, 119).

⁵¹ Ezt nevezi Croft (1993/2006) ’domén-hozzáigazítás’-nak (*domain adjustment*), amelynek során az egész jelentése befolyásolja az alkotóelemek jelentését – úgy, hogy azok doménje (és egyben jelentésük) hozzáigazítódik a teljes kifejezéshez rendelt konceptualizációhoz (p. 269).

⁵² Evans (2009) szerint a szavak ugyan rendelkeznek konvencionálisan hozzájuk rendelt önálló szemantikai szerkezettel (lexikális jelentés), ugyanakkor enciklopédikus tudás is járul hozzájuk – azt viszont, hogy az enciklopédikus tudásnak mely szegmense aktiválódjék az adott pillanatban, meghatározza, leszűkíti az adott kontextus (pp. 8-12). A szavakat ezért Evans (*ibid*) *kontextuális kifejezéseknek* (*contextual expression*) tartja: azt állítja, hogy jelentésük a megnyilatkozás kontextusában emergensen áll elő a fenti három összetevőből (p. 22.)

szerkezet és a jelentés (pl. hangalak, szavak, nyelvtan), valamint az illokúciós erő, a nyelvi konvenció, a konceptualizáció és a mentális lexikon) együttműködéséből áll elő.

A használati alapú nyelvelméletet (HANyE) mint funkcionalista irányultságú nyelvszemléletet elsősorban a strukturalista és a formalista irányzatokkal, elsősorban a saussure-i nyelvészettel és a chomskyánus generatív nyelvtannal lehet szembeállítani, mert alapvetően más nyelv- és nyelvtanfelfogással rendelkeznek.

Saussure (1916/1967) szerint a nyelv elsősorban társadalmi jelenség, amely ugyanakkor az egyén elméjén kívül, bármely beszélő nyelvi tevékenységétől függetlenül létezik mint „egyfajta objektiválódott, társadalom feletti rendszer” (Németh T., 2006b, 420). Mint ilyen, a nyelv a 'langage' terméke: konvencionális jelek rendszerezett összessége, „szójellegű elemek, állandósult fordulatok és korlátozott számú szerkezet típus véges készlete” (Németh T., 2006a). A HANyE ezzel ellentétben nem absztrakt, statikus és zárt rendszernek tekinti a nyelvet, hanem folyamatos tevékenységnek, illetve egy állandóan történő, dinamikus közegnek, amelyet a nyelvhasználók (minden egyes beszélő) szociális, interakcionális és kognitív igényei alakítanak. „A nyelv nem pusztán kifejezőeszköze a világról való tudásnak, hanem a megismerés közege” (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 24), illetve a nyelv „nem elvont szerkezetek rendszere, hanem az emberi kommunikációban megvalósuló, jelentéseket hozzáférhetővé tevő aktuális nyelvi struktúrák konvencionális hálózata” (*ibid*).

A chomskyánus felfogásban a nyelv az ideális anyanyelvi beszélő 'belső nyelve' (Chomsky, 1965, 4), azaz nem társadalmi jelenség, hanem pszichikai entitás; definíciója pedig a következő: „a nyelv véges számú szabályokkal véges számú elemekből létrehozott végtelen számosságú mondathalmaz” (Németh T., 2006b, 422-423). A HANyE ezzel szemben a nyelvet nem grammatikai szabályok által irányított mondatok halmazának tekinti, hanem egy 'komplex adaptív rendszernek'. Ebben az elképzelésben a nyelv, a biológiai rendszerekhez hasonlóan, egy olyan dinamikus rendszer, amely sok egyszerű elemből és azok kölcsönhatásaiból összeálló önálló egészként viselkedik: az általa megtapasztalt környezeti hatásokra reagálva adaptálódik a környezet változásaihoz, és olyan emergens tulajdonságokat mutat, amelyek nem vezethetők le alkotórészeinek tulajdonságaiból (Beckner és mtsai., 2009, 1). A „nyelv az ember biológiai adaptációs képességének, a környezetre adott

válaszának az eredménye, és annyiban struktúra, amennyiben az funkcióban nyilvánul meg” (Givónról Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 25).

A nyelvtanfelfogás tekintetében szintén különböznek a HANyE nézetei mind a saussure-i, mind a chomskyánus elképzelésektől. Saussure (1916/1967) értelmezésében a nyelvtan zárt, formális rendszer, amely mindig egy adott nyelvállapokra vonatkozik. Chomsky (1957/1995) meghatározásában a grammatika egy olyan ’készülék’ (a mondatokat generáló szabályoknak egy olyan rendszere), amely meghatározza és létrehozza az összes, az adott nyelvben lehetséges grammatikus mondatot (Chomsky, 1957/1995, 15). A HANyE modelljében a nyelv szerkezete egy kognitív reprezentáció – az egyén nyelvi tapasztalatainak a kognitív szerveződése (Bybee, 2006, 711).

Az eltérő nyelv- és nyelvtanfelfogások eltérő következtetésekhez vezetnek a nyelvvel való tudományos foglalkozás tekintetében. Ami a nyelvészet feladatát illeti, azt a saussure-i strukturalizmus a nyelvnek mint egymással kölcsönösen összefüggő (lexikális, grammatikai, fonológiai) jelek formális rendszerének a tanulmányozását, illetve a jeleknek és a jelek közti (szintagmatikus és paradigmatis) viszonyoknak a szinkrón szempontú leírását határozza meg (Saussure, 1916/1967). A chomskyánus generatív nyelvtanban a grammatikának – mint egy konkrét nyelv elméletének – az a feladata, hogy modellálja (ne csak leírja, hanem magyarázza) az anyanyelvi beszélőknek azt a képességét (’kompetencia’), hogy bármely, az adott mondathalmazba tartozó mondatot létre tudnak hozni és fel tudnak ismerni (Chomsky, 1965, 4).

Noha a nyelvtannak eltérő értelmezését adja Saussure és Chomsky, egyik grammatikában sem kapnak helyet az általuk nyelven kívülinek minősített nyelvhasználati kérdések. A saussure-i elképzelésben a nyelvtől (’langue’) élesen elhatárolódik a beszéd, illetve a szóbeli kommunikáció (’parole’), amely egyéni jelenség, és nem tartozik a nyelvhez; nem képezi a nyelvtan és a nyelvtudomány tárgyát (Saussure, 1916/1967). Hasonlóképpen gondolkodik Chomsky, aki szerint a performancia (a nyelvtudás tényleges szituációkban való használata) leírásánál nyelven kívüli tényezőket (pl. a nyelvhasználó háttérismeretei, kontextuális tényezők, kogníció, percepció) is figyelembe kell venni, ezért annak tanulmányozása nem tartozik bele a nyelvtanba, illetve a nyelvtudományba (Németh T., 2006b, 425). Hasonlóképpen mind a saussure-i, mind a chomskyánus nyelvészet élesen megkülönbözteti a nyelv szinkrón és diakrón megközelítését, és az általuk képviselt

elméleti nyelvtudomány látószögén kívülre helyezik a nyelv történeti vizsgálatát (Németh T., 2006b, 429).

A HANyE érvelése szerint nem fogadható el sem a saussure-i *langue–parole*, sem a Chomsky-féle *kompetencia–performancia* megkülönböztetés, mert az, amit a HANyE nyelvnek nevez, nem választható le a nyelvhasználatról, a nyelvtudásról és ezek folytonos változásáról. Ebben az értelmezésben szoros és kölcsönös összefüggés van a kogníció és a társas interakció során szerzett tapasztalat és a nyelv, nyelvten, nyelvhasználat között. A nyelv nem tekinthető a valóságtól függetlenül létező formának – nem létezik egy olyan absztrakt rendszer, ami független lenne attól, amit az emberek használnak, amikor beszélnek (Bybee–McClelland, 2005, 382), és amely emiatt folyamatosan változik. A HANyE problémásnak tartja a nyelv szinkrón és diakrón megközelítésének merev elkülönítését.

A funkcionális irányultságú HANyE mint nyelvészeti modell a következőképpen értelmezi önnön feladatát: A nyelv és a nyelvhasználat egy lehetséges modelljeként a HANyE célja az, hogy a nyelvi tudást a nyelvhasználatra építve modellálja, valamint az, hogy – használati adatokra támaszkodva – leírja és magyarázza, miként reprezentálódik a nyelvi tudás a nyelvhasználók elméjében (Barlow–Kemmer, 2000). Bybee (2000) megfogalmazásában a HANyE a nyelvnek a (nyelvi és szociális) kontextusban megvalósuló használatát tanulmányozva kívánja leírni és magyarázni a nyelv sajátosságait (250).

További fontos különbséget jelent a fent említett irányzatok közt a nyelvten és a lexikon kapcsolatának megítélése. A saussure-i strukturalizmus ugyan elismeri, hogy egymásba fonódik a lexikon és a szintaxis,⁵³ a nyelvi elemzés síkján mégis szigorúan elhatárolja egymástól a nyelvi vizsgálódás ezen területeit (Saussure, 1916/1967). A generatív nyelvten a(z univerzális) grammatikai, illetve szintaktikai szabályokra helyezi a hangsúlyt,⁵⁴ a kivételeket (pl. idiómák) és a lexikont pedig perifériális jelenségként kezeli. E szerint az elképzelés szerint a nyelvtani szabályok üres helyei a lexikonból szabadon kitölthetők.⁵⁵ A HANyE viszont problémásnak

⁵³ Mind Saussure, mind Chomsky nyelvtenében beolvad a morfológiai komponens a szintaxisba.

⁵⁴ Ennek oka, hogy a rekurzív szabályok nyitottá teszik a Chomsky-féle grammatikát, amely ez által képes számot adni az anyanyelvi beszélők (szabály indíttatású) nyelvi kreativitásáról az új (korábban sohasem hallott) mondatok létrehozásában és megértésében.

⁵⁵ Chomsky az alábbi, ma már klasszikussá vált mondattal példázza azt a feltevést, hogy a pusztán formai szabályokból álló szintaxis autonóm komponensként létezik: „Színtelen zöld eszmék alszanak

találja a nyelvtan és a lexikon elkülönítését, és nagyobb jelentőséget tulajdonít a lexikonnak és általában az idioszinkratizmusoknak. Megfigyeléseik szerint ugyanis a nyelv elemei a nyelvhasználatban többnyire nem szabadon kombinálódnak egymással (ahogy az a produktív szabály vezérelte generatív modellből következne), hanem a kommunikáció és a kogníció függvényében (ld. később).

Végül, de nem utolsó sorban,⁵⁶ lényeges különbség, hogy míg mind a formalista, mind a funkcionista irányzatok számára fontos a nyelv pszichológiai realitása, a chomskyánusok a nyelvet egy funkcionálisan elkülönülő, autonóm modulként képzelik el az agyban (nyelvi fakultás), a HANyE képviselői viszont általános kognitív rendszerek részeként modellálják azt. Az irányzatok közti alapvető eltéréseket az 1. táblázat szemlélteti összefoglaló jelleggel.

2.1.3.2. A nyelv használati alapú vizsgálata

Az egyes nyelvészeti modelleken belül megfogalmazott alapelvek alapvetően meghatározzák a kutatások fókuszát, és kijelölik a vizsgálati módszereket. Biber és munkatársai (2004b) ez alapján a nyelv tanulmányozásának kétfajta megközelítését különböztetik meg: a nyelvi struktúra vizsgálatát és a nyelv használatának kutatását. Az első megközelítés a nyelvi rendszer formális egységeinek és osztályainak beazonosítására és leírására törekszik, valamint annak a magyarázatára, hogy ezek hogyan kombinálhatóak nagyobb grammatikai egységekké (Biber és mtsai., 2004b, 1). A használati (vagy korpusz-) alapú megközelítés úgy kísérel meg leírni és magyarázni a nyelvet, hogy a természetesen előforduló szövegekben használt nyelvet vizsgálja; azt, hogy a beszélők és hallgatók hogyan használják fel a nyelvi erőforrásaikat (*ibid.*).

dühösen” (*Colorless green ideas sleep furiously*) (Chomsky, 1957, 1968/1995, 17). Chomsky (1965) feltételezése szerint az autonóm szintaxishoz csak a kimenetnél csatlakozik a szemantikai komponens (148-163). Ez pedig azt jelenti, hogy a grammatikai forma független a jelentéstől, illetve hogy a szabályok és a szavak függetlenek egymástól.

⁵⁶ A jelen kutatás szempontjából kevésbé lényeges az irányzatok eltérő álláspontja a kisgyermekkorai nyelvelsajátítás és a nyelvi változatok tekintetében, ezért a dolgozat ezekkel a kérdésekkel nem foglalkozik.

1. táblázat: A formalista és a funkcionista irányzatok alapvető különbségei⁵⁷

FORMALISTA ⁵⁸	FUNKCIONALISTA
a nyelv mint algoritmikus rendszer (jól formált mondatok halmaza)	a nyelv mint ökoszisztéma (komplex adaptív rendszer)
a nyelvtan mint egy nyelv összes jól formált mondatát generáló készülék	a nyelv szerkezete mint az egyén nyelvi tapasztalatainak kognitív reprezentációja
kompetencia és performancia dichotómiája	szoros kapcsolat nyelv, nyelvtan, nyelvhasználat és nyelvtudás között
a cél modellálni a nyelvhasználó (grammatikai) kompetenciáját	a cél a nyelvhasználat vizsgálatán keresztül modellálni a nyelv sajátosságait és a nyelvi tudás mentális reprezentációját
ideális anyanyelvi beszélő	mindenkori beszélő, nyelvi variációk
internális (nyelvi) magyarázatok	externális (a kommunikáció, kogníció, társadalom és kultúra kontextusára épülő) magyarázatok
nyelvi univerzálék	nyelvspecifikus és egyetemes jegyek
a forma elsődlegessége (kifejező szerkezet, tiszta forma)	a forma és a jelentés egyaránt fontos (kifejezendő tartalom, nyelvi funkciók)
szabályos, jól formált	helyénvaló, megfelelő
elkülönülő grammatikai és lexikai komponens	egymásba fonódó grammatika és lexikon
a lexikon szerepe periferiális	a lexikon szerepe központi
pusztán formai szabályok	nyelvi mintázatok (lexikai és grammatikai elemek kombinációi)
nyelvi kreativitás	nyelvi rutinok és nyelvi kreativitás
innáta-hipotézis	a nyelv nem velünk-született (általános kognitív elvek születnek velünk)
szinkronia és diakronia dichotómiája	szoros kapcsolat a nyelvhasználat, a szinkrón nyelvváltozatok és a diakrón nyelvváltozás között
nyelvi fakultás (külön modul az agyban)	a nyelv általános (nem-nyelvi) kognitív rendszerek része

⁵⁷ Felhasználva és kiterjesztve Tolcsvai 1. táblázatát (Tolcsvai, 2005, 350)

⁵⁸ Mivel a funkcionista nyelvszemlélet és a formulaszerűség elméletének képviselői is elsősorban a Chomsky-féle generatív grammatika ellenpontjaként határozzák meg magukat, a táblázat a formalista alapelvekkel állítja szembe a funkcionista axiómákat.

A használati alapú modellek kiinduló alapfeltevése ugyanis az, hogy „a nyelv használata alakítja, formálja a nyelv szerkezetét”⁵⁹ (Bybee, 1999, 211; ford. a szerző), illetve, hogy „a nyelvi sruktúra a nyelvhasználatból emergensen áll elő”⁶⁰ (Tomasello, 2003, 5; ford. a szerző). Ugyanez más megfogalmazásban így hangzik: „a nyelvtan folyamatosan létrejövő, de sohasem jelen lévő”⁶¹ (Hopper, 1987, 148; ford. a szerző), a tapasztalatból emelkedik ki, változékony, és folyamatosan alakul, nem pedig statikus, éles kategóriákra bomló és rögzített (Hopper, 1987). Következésképpen a HANyE szoros összefüggést feltételez a nyelvi jelenségek és azoknak a nyelvhasználatban megvalósuló példányai között (Barlow–Kemmer, 2000, viii) – „abból kiindulva, hogy nincsenek olyan absztrakt szabályok, amelyek függetlenek lennének a tényleges használati formáknak a lenyomataitól” (Ladányi, 2007b). Ezen kívül a HANyE kiemelten fontos szerepet tulajdonít a kontextusnak és a gyakoriságnak, mert úgy véli, a nyelvhasználat e mentén a két tényező mentén képes a legnagyobb mértékben befolyásolni a nyelv mentális reprezentációját és szerkezetét (Evans–Green, 2006, 112-114). Mindezek fényében nem meglepő, hogy a HANyE modelljei és nyelvléírásai használati adatokra támaszkodnak (Barlow–Kemmer, 2000, xv), és kutatásaiknak alapvető módszertani követelménye, hogy természetesen előforduló nyelvhasználati adatokból (Biber és mtsai., 2004b, 1) induljanak ki (*data-based research*). Nem véletlen, hogy számos használatadat-alapú kutatás (a pszicholingvisztikai kísérletek mellett) beszélt vagy írott nyelvi korpuszok elemzésére épül.

A HANyE különböző változatai a nyelv jellegének és működésének más-más aspektusait és tulajdonságait hangsúlyozzák. A jelen értekezés ezek közül – a kutatás fókuszában álló, a MINY-tanulók nyelvi produkciójában előforduló formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ekre való tekintettel – az emergenciára, a kontextusra, a gyakoriságra és az emlékezeti tárolásra vonatkozó alapelveket emeli ki. Az alapul szolgáló művek: Barlow és Kemmer (2000, vii-xii), Evans és Green (2006, 108-114), Hopper (1987), valamint Bybee (2001, 6-14, 2006, 711-733, 2009, 17-39).

⁵⁹ Eredeti: “[...] language use shapes language structure” (Bybee, 1999, 201).

⁶⁰ Eredeti: “[...] language structure emerges from language use” (Tomasello, 2003, 5).

⁶¹ Eredeti: “[...] grammar is always emergent but never present” (Hopper, 1987, 148).

Emergencia

- ❖ Szoros kapcsolat áll fenn a nyelvi szerkezetek és a nyelvhasználatnak a produkció és a percepció során megvalósuló példányai között.
- ❖ A nyelvet a nyelvhasználat alakítja: folyamatosan fenntartja és formálja azt az embernek a társas megismerésben és a szociális interakcióban folytatott nyelvi tevékenysége. Más szóval a nyelv szerkezete nem egy zárt, rögzült rendszer, hanem emergensen alakul ki a használatból; a nyelvhasználók kognitív, szociális és interakcionális igényei motiválják és alakítják.
- ❖ A nyelv annyiban is emergens, „amennyiben a kisebb elemekből létrejövő összetettebb struktúrák a kisebb elemekből nem feltétlenül megjósolható új minőséget hoznak létre” (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 30).

Kontextus

- ❖ Induktív módon kell közelíteni a nyelvhez: azt a természetesen előforduló nyelvhasználatból kiindulva és arra vonatkoztatva kell leírni és magyarázni.
- ❖ A (szociális, interakcionális, kognitív, kulturális) kontextus központi szerepet játszik a nyelv működésében.
- ❖ A nyelvi tevékenység alapegysége az úgynevezett ’nyelvhasználati esemény’ (*usage event*), amely nem más, mint a nyelvhasználatnak egy adott kommunikációs szituációban megvalósuló példánya – egy közlésegység vagy ’megnyilatkozás’. Egy-egy kulturálisan és kontextuálisan beágyazott, formával és jelentéssel bíró, kommunikációs szándékot hordozó megnyilatkozás egy adott nyelvhasználó nyelvi tevékenységének egy-egy egyedi példányát képviseli.
- ❖ A nyelvet az adott (mindenkori) nyelvhasználó szempontjából kell leírni. A mindenkori nyelvhasználó egy adott nyelvközösség tagja, aki nyelvi és nem-nyelvi stratégiákat alkalmazva próbálja meg elérni társas-interakciós céljait. A verbális stratégiákra példa lehet a beszédaktusok használata vagy egy adott szónak, formának, illetve (lexikai/grammatikai) mintázatnak⁶² (nyelvi elemek tipikus kombinációi) a megválasztása.

⁶² Megfigyelhető a nyelvnek egy olyan tendenciája, miszerint annak egyes (lexikai és/vagy grammatikai) elemei között vonzás van, és az egymáshoz vonzódó elemek a természetesen előforduló nyelvhasználatban tipikusan együtt fordulnak elő (’patterning’). Ezek a kombinációk a (nyelvi)

- ❖ A nyelvtan az egyén nyelvi tapasztalatainak kognitív szerveződése. Az emberi agy általános kognitív képességei, amelyek lehetővé teszik az azonosság, hasonlóság és különbség szerinti kategorizálást, működésbe lépnek az egyén által megtapasztalt nyelvhasználati események kapcsán is: azonosság és hasonlóság alapján kategorizálják a nyelvhasználat példányait, és betöltik őket a memóriába. Az eredmény egy kognitív reprezentáció, amit nyelvtannak hívunk. Ez a nyelvtan, noha absztrakt, mint minden kognitív kategória, szorosan kapcsolódik ahhoz, ahogyan az egyén megtapasztalta a nyelvet.
- ❖ A nyelvi egységek mindig más nyelvi egységekkel együtt szerepelnek a nyelvhasználatban, ezért tipikus és gyakori közegükben kell őket vizsgálni.

Gyakoriság

- ❖ A gyakoriság rendkívül fontos mind a nyelv használatának, mind szerkezetének a szempontjából.
- ❖ Egy-egy dolog vagy történet többféle módon fejezhető ki. Ezek közül egyesek gyakrabban, mások ritkábban fordulnak elő.
- ❖ A gyakori nyelvi kifejezések a nyelv működésének eredményeként jönnek létre, mert az ismétlődő nyelvhasználati szituációk nyelvi mintázatokat hoznak létre.⁶³

mintázatok (pl. Sinclair, 1991). A lexikai és grammatikai mintázatok léte a korpusznyelvészet fellendülésével statisztikailag is bizonyíthatóvá vált.

⁶³ A különösen nagy gyakorisággal használt kifejezések ugyanakkor módosíthatják is a nyelv szerkezetét. Bybee (2001) érvelése szerint az elsáncolt grammatikai-lexikai mintázatok 'lexikai erőre' tesznek szert, aminek következtében egy függetlenedési folyamaton (automatizáció) mehetnek keresztül: először konvencionálódnak (megnö az elfogadhatóságuk a közösségben), majd konzerválódhatnak (morfoszintaktikai kivételek alakulhatnak ki), grammatikalizálódhatnak (a bennük lévő lexikai elemek grammatikai morfémmákká válhatnak), végül függetlenedhetnek azoktól az alakoktól, amelyekhez etimológiailag tartoznak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy az elsáncolt elemsor ellenállóbbá válik bizonyos nyelvi változásokkal szemben, mert 'lexikai ereje' következtében fokozatosan kikerül a kombinatorikus grammatika hatóköréből, míg aztán konzerválódik és megkövül. Nem véletlen, hogy a leggyakoribb elemek alkotják a nyelvtani kivételeket (12-19). Jól példázhatja ezt a jelenséget a magyar ikes ragozás. Íme, néhány elgondolkodtató példa az elemzés igénye nélkül: *eszem*; *volt nagy eszem-iszom*; *mindent beszélek* (ti. utánajárás nélkül elhiszek); *jól beszélek* (ti. telezabálom magamat); *megesz* (engem/téged/minket/titeket) az óriás; *elválok*; *nem hazudok* stb.

- ❖ A tapasztalat (a nyelv használata a percepció és a produkció során) különösen a gyakoriság révén befolyásolja a nyelv mentális reprezentációját.
- ❖ A nagy gyakorisággal használt mintázatok és kifejezések begyakorlódnak, és bevésődnek a nyelvhasználó elméjébe: minden egyes hozzáférés a mintázathoz egy fokkal megerősíti annak mentális reprezentációját (Bybee terminusával 'lexikai erejét' (Bybee, 2001, 6-8) és egyetlen egységként történő (holisztikus) feldolgozását.⁶⁴
- ❖ Az automatizációs folyamat eredménye, hogy az adott kifejezés egyetlen egészként, „előrecsomagolt”, „előregyártott” egységként elraktározódik a nyelvhasználó elméjében (memóriájában). Ez a folyamat, Langacker (1987, 1991) terminusával 'elsáncolás', a későbbiekben könnyebben hozzáférhetőbbé teszi a beszélő számára az adott nyelvi mintázatot. Más szóval a nyelvi mintázatok holisztikus tárolása azzal az előnnyel jár a mindenkori nyelvhasználó számára, hogy a kommunikáció során nem kell újból feldolgoznia a kifejezés teljes belső szerkezetét. Ez mind a percepció, mind a produkció szintjén elősegíti a gyorsabb hozzáférést, és csökkenti a feldolgozáshoz szükséges mentális erőfeszítést.
- ❖ Tárolás vagy nem-tárolás kérdése mindig valószínűségi alapon dől el, az adott nyelvhasználó tapasztalatainak tükrében. A nyelvi reprezentációk nem eleve rögzített entitások, hanem a tapasztalat és a tanulás függvényében alakulnak (ki).
- ❖ Az elsáncolt egységek lexikai ereje változhat, hiszen eltérő kontextusokban más-más módokon kezelhetik őket a beszélők. Szokatlan helyzetekben a dolgok fogalmi leképezése újszerű, szokatlan módokon valósulhat meg. Ilyenkor ki kell bontani az előrecsomagolt kifejezéseket, és a részeit újra kell kombinálni. Az ismeretlen kombinációk nehezebben feldolgozhatók lesznek.
- ❖ A gyakoriság tehát egyfelől az egyén nyelvtudását érinti (begyakorlottság, könnyen érthetőség és előhívhatóság), másfelől pedig azt, hogy egy nyelvi kifejezés mennyire elfogadott, megszokott az adott beszélőközösségben (konvencionáltság).

⁶⁴ Ezt jelezheti a fonológiai redukció és kompresszió (Bybee, 2000, 251-253), amire a magyarban jó példa lehet a *nemtom, mittomén, asszem, aszongyahogy, aszonta, mizu, micsinász, kéne, figyi, mé(r)?* stb.

- ❖ Nem véletlen, hogy a mindennaposan ismétlődő beszédhelyzetekben gyakoriak a begyakorolt (rutinizált) és könnyen érthető kifejezések.
- ❖ Az elsáncolt mintázatok egyben ellenállóbbak a nyelvi változással szemben.

A MINY-tanulók nyelvhasználatában előforduló formulaszerű, illetve nem formulaszerű TIR-ek kutatásához azért ígérkezik alkalmas keretnek a funkcionalista szemléletű HANyE, mert olyan megközelítést nyújt, amely előtérbe helyezi a nyelvi formáknak a szociális interakcióban betöltött funkcióját és mentális reprezentációjukat. A kutatás fókuszában álló elemsorokat a dolgozat ebben a keretben egyszerre tudja szerkezetnek (struktúra) és műveletnek (procedúra) tekinteni. A kiindulópont a funkció, amelyet a MINY-tanuló egy adott kontextusnak megfelelően többféle nyelvi forma útján kifejezhet, illetve megvalósíthat. Egy adott forma megválasztása pedig egy olyan folyamatnak tekinthető, amely az adott MINY-tanuló mint nyelvhasználó létrehozói műveletei során jön létre (vö. Givón, 1995, 18-22).

A HANyE alapelvei bizonyos gyakorlati következmények megfontolását teszik szükségessé a jelen kutatás megtervezésében. Az első kérdés a TIR-ek kutatási közegére vonatkozik, a MINY-re. A magyar mint idegen nyelv többféleképpen értelmezhető, de a HANyE keretében semmiképpen sem választható le a nyelvhasználóról, vagyis a magyar mint idegen nyelv tanulójáról. Ebben az értelmezésben a MINY – a magyar nyelv egyik verziójaként – felfogható úgy, mint a MINY-tanulók nyelvhasználata vagy köztes nyelve (a tanuló idegen nyelvi tevékenysége), illetve úgy, mint a MINY-tanulók nyelvtudása. A két értelmezést azonban nem szükséges elkülöníteni ebben az elméleti keretben, ahogyan a HANyE sem lát éles határt nyelvtudás és nyelvhasználat között.

Ami a kutatási eljárást illeti, annak mindenképpen használati adatokból kell kiindulnia. Az adatgyűjtés alapjául szolgálhatnak a MINY-tanulók olyan, természetesen előforduló (beszélt vagy írott nyelvi) szövegei, amelyekben mint használati közegben megvalósul az adott nyelvhasználók interakciós tevékenysége. A jelen kutatás alapjául szolgáló, szóbelinyelvvizsga-interjúkból álló korpusz bizonyos szempontból megfelel ezeknek az elvárásoknak. Ugyan nem teljes mértékben természetes szövegekről van szó (legalábbis nem úgy, ahogy például egy családi vacsora közbeni spontán társalgás az lehet), maga a nyelvvizsga mint nyelvhasználati szituáció felfogható úgy is, mint természetesen előforduló kontextusa

azoknak a szövegeknek, amelyeket a MINY-beszélők nyelvtudásmérési helyzetekben produkálnak. Ezek a szövegek abban a tekintetben is autentikusnak tekinthetők, hogy nem kifejezetten a kutatás céljaira íródtak, továbbá hogy – noha témájuk és terjedelmük megszabott – nem sokkal kontrolláltabbak és nem kevésbé spontánok, mint például egy magánjellegű beszélgetés. Rövidebb és hosszabb diskurzusfolyamokat (is) tartalmaznak, és olyan feladatokból származó nyelvi adatokat nyújtanak, amelyek lehetővé teszik a nyelvhasználók/tanulók számára, hogy saját maguk válasszák meg mondanivalójuk megfogalmazásának módját. Mindent összevetve, a szóbeli nyelvvizsga-interjúkból összeállított korpusz értékes és gazdag adatforrás lehet a MINY-tanulók szóbeli nyelvhasználatának, illetve az abban alkalmazott TIR-eknek a tanulmányozásához.

A HANyE értelmezésében a kutatási mintát szolgáltató résztvevőket (jelen esetben a B1-es MINY-beszélőket) olyan nyelvhasználóknak kell tekinteni, akik egy adott nyelvközösség tagjaiként különféle verbális és nem-verbális stratégiákat alkalmazva próbálják elérni társas-interakciós céljaikat. Verbális stratégiát jelent jelen esetben egy beszédaktus alkalmazása, illetve a kifejezendő tartalom formai megjelenítésének (egy adott többmorfémás elemsornak vagy TIR-nek) a megválasztása, nem-verbális stratégiának pedig az a mentális művelet tekinthető, amelyet a beszélő alkalmaz társas-interakciós szándéka kódolására – vagyis hogy az adott többmorfémás elemsor produkciójában a szabályalapú feldolgozást vagy az egészes szótári hozzáférést alkalmazza-e.

Az adatok elemzésének alapegysége a HANyE-ban a 'nyelvhasználati esemény', vagyis a beszélő nyelvhasználatának egy bizonyos kommunikációs szituációban megvalósuló, kulturálisan és kontextuálisan beágyazott, formával és jelentéssel bíró, kommunikációs szándékot hordozó példánya – jelen esetben az adott MINY-tanuló által produkált TIR. Az elemzés kiindulópontja az interakcionális funkció, amelyet a mindenkor MINY-beszélő többféle módon megvalósíthat. Az, hogy milyen nyelvi formát választ az adott funkció megvalósítására, egy olyan folyamatnak tekintendő, amelyben a mindenkor nyelvhasználó nyelvproduktív műveletei hatnak. Vagyis a MINY-tanuló saját nyelvi tapasztalatai, valamint kognitív, szociális és interakciós igényei szabják meg azt, hogy egy adott szituációban egy adott társas-interakciós szándék megjelenítésekor egységnyi feldolgozással társuló formulaszerű mintázatot választ-e a tartalom kódolásához,

vagy pedig az általa megtanult kisebb-nagyobb nyelvi egységekből szerkeszt-e össze valós időben egy újszerű elemsort.

A kutatás fókuszában álló példányok elemzésének mindenképpen tekintetbe kell vennie azok mentális reprezentációját. A HANyE álláspontja szerint a gyakoriság a legfontosabb mutatója az elsáncolásnak és az egységnyi tárolásnak (ld. fent). A MINY-ben azonban elképzelhető, hogy a gyakoriság – amellet, hogy nagy mértékben motiválhatja egy többmorfémás elemsor formulaszerűségét – nem feltétlenül elegendő és/vagy szükségszerű feltétele a holisztikus megközelítésnek (vö. következő alfejezet). Az elemzésben mindenesetre, vagy éppen ezért, a sokoldalúságra kell törekedni: egyaránt érvényesíteni kell lexikai-grammatikai, szemantikai, pragmatikai, kognitív, korpuszalapú, köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontokat.

Ahogy arra a korábbi alfejezetek is utaltak, egy komplex gyakorlati probléma minél jobb feltárására és megértésére érdemes triangularizált megközelítést alkalmazni. Ez a kevert metódusú, kvalitatív és kvantitatív módszereket kombináló adatgyűjtés és -elemzés felé mutat, és támogatja a nyert adatok induktív, integrált értelmezését, hogy érvényesülhessenek a nyelvhasználók szempontjai.

4.2.3. Formulaszerű nyelvhasználat

"Az európai nyelvészet [...] azon a szemléleten alapul, hogy a nagyobb egységek [...] létezését és tulajdonságait az őket alkotó kisebb egységek tulajdonságai magyarázzák. [...] Olyan [...] ez, mint amikor az anyagok tulajdonságait az őket alkotó molekulák tulajdonságaival, azokat pedig a [z...] atomok tulajdonságaival magyarázzuk. Azt hiszem, a természettudományokban sem mindig sikeres az atomisztikus megközelítés." (Kálmán, 2007)

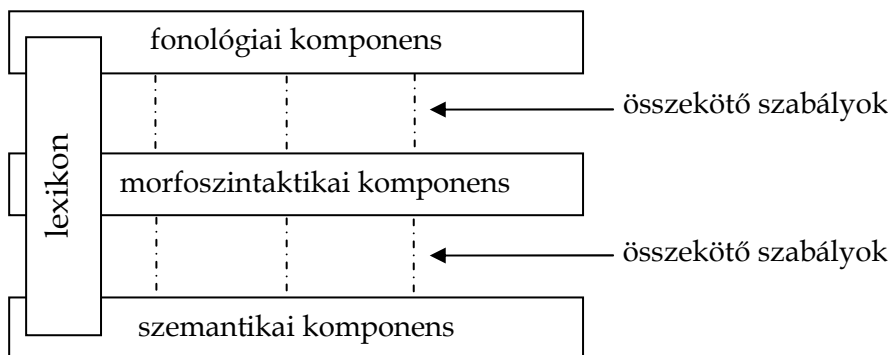
A jelen dolgozatban alkalmazott használati alapú nyelvszemléletben jelentés és forma egyaránt fontos, és ez különösen érvényes lehet a MINY leírásában és oktatásában. A legáltalánosabb értelemben ugyanis azzal a céllal tanul a felnőtt idegen nyelvi beszélő magyarul, hogy kommunikálni tudjon rajta: egyrészt ki tudja fejezni magát, azaz képes legyen magyar nyelven kódolni különféle tartalmakat (gondolatokat, érzelmeket, szándékokat), másrészt hogy megértsen mások által kódolt tartalmakat. Mivel a produkcióhoz jelentéssel bíró egységeket kell megtanulnia kombinálni, a MINY-ben egyfelől az a kérdés, hogy milyen, az

egységeket kombináló (kombinatorikus) szabályokat hogyan kellene tanítani-tanulni, másfelől viszont az is, hogy milyen, mekkora egységekről legyen szó.

2.1.4.1. A részek és az egész

A nyelvészet klasszikus álláspontja szerint, míg a nyelv lexikai egységei a lehető legkisebbek, a kombinatorikus szabályok annál összetettebbek. Az elemsorok egyes grammatikai tulajdonságai (pl. fonológiai alakjuk, morfoszintaktikai szerkezetük és jelentésük) különálló nyelvi szinteken (komponensekben) reprezentálódnak, ahol a releváns egységek (fonémák, morfémák, morfoszintaktikai és szemantikai egységek) fölött azokat manipuláló szabályok hatnak (Croft, 2001, 14-15). Egyedül a lexikon elemei képeznek kivételt ez alól (3. ábra); a lexikai egységek ugyanis – fonológiai alak, grammatikai forma és jelentés asszociációiként – olyan információkat tömörítenek, amelyek átívelnek a nyelvi szinteken (*ibid*).

3. ábra: A nyelv szerveződésének egy komponenciális modellje (Croft, 2001, 15 nyomán)



Az 1970-80-as évektől kezdve egyre inkább megkérdőjeleződött az elképzelés, hogy a nyelv egy elsődleges szerepű, autonóm grammatikai alapszerkezetből és egy attól független, azt ellátó, listaszerű szókészletből áll, illetve hogy úgy működik, hogy a legkisebb, jelentéssel bíró elemeket beillesztjük az üres szerkezeti pozíciókba (Aitchison, 2012, 29-30). Ezzel párhuzamosan egyre fokozódó figyelem irányult – a szintaxis és „a nyelvhasználat kreatív aspektusa”, „újító jellege” (Chomsky, 1968/1995, 150) helyett – a nyelvhasználat ismétlődő, szokásszerű jellege és a (többszavas/többszóval) lexikai egységek iránt. Egyre több elméleti és

alkalmazott nyelvészeti megfigyelés igazolta az olyan nagyobb egységek létjogosultságát (is), amelyekben a grammatikai és lexikai elemek „összekapaszkodnak”, és nagy gyakorisággal fordulnak elő együttesen, ismerős láncolatokat alkotva.

A lexikológia, a lexikográfia és a frazeológia a nyelv szemantikailag és morfoszintaktikailag többé-kevésbé összeforrott többszavas lexikai egységeire figyelt fel. A kevésbé variábilisnak és transzparensnek (idiomatikusabbnak) megítélt elemsorok alkotják a nyelv frazeológiáját⁶⁵ (magyar viszonylatban pl. Fedosov, 2004; Ittész (2002); Tolcsvai Nagy–Kugler, 2000). Ettől a vizsgálatok többsége elkülöníti az áttetszőbbnek és flexibilisebbnek megítélt többszavas grammatikai szerkezeteket⁶⁶ (pl. Balogh, 2004; Földes, 1997; Gombocz, 1926/1997; Hegedűs, 2004b; Szűcs, 1999). A formális kategorizálás ugyanakkor rámutat, hogy a két csoport nem különíthető el élesen egymástól, ahogy a csoportok egyes elemei sem. Az egyes többszavas egységek a kompozicionalitás és a flexibilitás különböző fokain állnak; egy kontinuum mentén helyezkednek el, melynek pontjai átfedésben vannak egymással (*ibid*). Crystal (1998, 138) ugyanakkor azt hangsúlyozza, hogy az említett elemsorok nyelv- és beszélőközösség-specifikusak. Megemlíti, hogy minél gyakrabban használ bizonyos szavakat tipikusan együtt egy beszélőközösség, annál idiomatikusabbnak érződik az adott elemsor, aminek következtében egészben kell megtanulni azt (*ibid*).

A szociolingvisztikai és pragmatikai kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a mindennapi társas interakció vissza-visszatérő helyzeteiben a beszélők számos, formájukban és funkciójukban többé-kevésbé rögzült kifejezést használnak rutinszerűen adott társas-interakciós célok elérésére, előnyben részesítve adott elemsorokat további lehetséges kombinációkhoz képest (Bolander, 1989; Coulmas, 1979, 1981, stb.) A leánykérés tipikus elemsora például a *Hozzám jössz (feleségül)?* vagy a *Leszel a feleségem?*, nem pedig a *Szeretném megtudni, kötnél-e velem házasságot*, a boltban pedig gyakrabban mondjuk, hogy *Fél kiló kenyeret kérek*, mint hogy *Ötven dekagramm kenyeret vásárolnék*. A kutatók az ide vonatkozó

⁶⁵ Különbőféle fogalmak tartoznak ide, ú.m. aforizmák, állandósult szókapcsolatok, frazeológiai egységek, frazeologizmusok, frazémák, helyzetmondatok, idiómák, klisék, közmondások, maximák, szállóigék, szólásmondások stb.

⁶⁶ Úm. funkciógés (vagy terpeszkedő) szerkezetek, jelentéstapadásos szerkezetek, kollokációk, lexikális fokozás stb.

elemsorok⁶⁷ „előregyártott” és „konvencionális” jellegét hangsúlyozzák. A beszédaktus-elmélet keretében például rámutattak arra, hogy az illokúciók jelentős részét készen-kapott, rutinszerűen használt, illetve idiomatikus jellegű elemsorok valósítják meg (pl. Brown–Levinson, 1987; Coulthard, 1977; Ferguson, 1976; Fraser, 1990; Goffmann, 1967; Grice, 1975; Szili, 2004a, 2004b). Hymes (1968) szerint a nyelvi rutinok „konvencionális jelentőségre tesznek szert egy egyén, egy csoport vagy egy egész kultúra vonatkozásában”⁶⁸ (ford. a szerző). Úgy tűnik, hogy a beszélők rendelkeznek egy „frázislexikonnal” (Becker, 1975), amely olyan, konvencionált és előregyártott kifejezéseket tartalmaz, amelyeket a beszélők rendszeresen és tipikusan használnak az egyes standardizált társas-interakciós helyzetekben (Aijmer, 1996; Gumperz, 1971; Kecskés, 2000, 2002, stb.)

A korpusznyelvészet fellendülésével statisztikailag is igazolhatóvá vált a koselekció, vagyis hogy az élőnyelvben a lexikai (és grammatikai) egységek nagy gyakorisággal, rendszeresen, illetve szokásszerűen fordulnak elő (választódnak ki) együttesen⁶⁹ (Biber és mtsai., 2004a; Cowie, 1981; Moon, 1998; Sinclair, 1991, 1997; Stubbs, 1996, 2011; magyar viszonylatban: Balaskó, 2010; Jablonkai, 2009; Reményi, 2010 stb.)

Végül, a pszicho- és neurolingvisztikában⁷⁰ kísérleti adatokkal is alátámasztották az olyan többmorfémás elemsorok létét, amelyek a mentális lexikonhoz és a deklaratív memóriához, illetve az agyban a mediális/laterális temporális lebenyhez köthetők (Bánréti, 1999; Pléh, 2009; Marslen-Wilson, 2007; Underwood és mtsai., 2004; Ullmann, 2001; Ullman és mtsai., 1997).

⁶⁷ Úm. *conventionalised recurrent pattern* (konvencionált, visszatérő minta), *lexicalised sentence stem* (lexikalizált mondatfő), *lexical phrase* (lexikai frázis), *linguistic routine* (nyelvi rutin), *prefab* (előregyártott elem), *prefabricated situation-bound utterance* (előregyártott, beszédhelyezethez kötődő megnyilatkozás) stb.

⁶⁸ Eredeti: “[linguistic routines] acquire conventional significance, for an individual, group, or whole culture” (Hymes, 1968).

⁶⁹ A főbb terminusok: n-gram (szótöbbs), kollokáció, *composite* (kompozita), *lexical bundle* (lexikai csomó/csoport), *fixed expression* (rögzült kifejezés), *multiword lexical unit* (többszavas lexikai egység), *ready-made unit* (előregyártott egység) stb.

⁷⁰ Úm. *prefab* (előregyártott elem), *preassembled speech* (előre-összeállított beszéd), *listeme* (lisztéma), *multiword expression* (többszavas kifejezés), *underanalysed form* (alulelemzett alak), *fixed formula* (rögzült formula), *fused utterance* (összemosott megnyilatkozás), *gestalt utterance* (Gestalt megnyilatkozás), *holophrase* (holofrázis), amalgám stb.

Mindezzel párhuzamosan a mentális nyelvtant új szemléletben modelláló nyelvelméletek is keletkeztek. A generatív paradigmán belül jött létre például az LFG (lexikai-funkcionális grammatika) (Bresnan, 2001; Komlósy, 2001), az FFSG (fejvezérelt fázisstruktúra-grammatika, illetve Head-Driven Phrase Structure Grammar vagy HPSG) (Pollard–Sag, 1994) vagy a GASG (generatív/általánosított argumentumstruktúra-nyelvtan) (Alberti, 1999, 2000). Holista kognitív keretben született, többek között, a KG (kognitív grammatika) (Langacker, 1987, 1991; Kövecses, 2005), a KxG (konstrukciós grammatika) (Fillmore–Kay–O’Connor, 1988; Goldberg, 1995, 2006; Croft, 2001) és az Emergens Grammatika/Lexikon (Hopper, 1987; Bybee, 2007). Végül, korpuszvezérelt alapon keletkezett az MG (mintázatgrammatika; Pattern Grammar) (Hunston–Francis, 2000). Ezeknek a nyelvtanoknak közös vonása, hogy jelentősebb szerephez jut bennük a lexikon, mint a megelőző évtizedek szintaxisközpontú elméleteiben. Természetesen rendkívül eltérő modellekről van szó; ez a többmorfémás elemsorok kapcsán elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a nyelv lexikai, illetve grammatikai szerveződése közti viszonyt hogyan képzelik el. Nem mindegy például, hogy egy alapvetően grammatikai modellről van-e szó, amelyben figyelmet kapnak a lexikai minták is, hogy egyenrangú szerepet szán-e az elmélet a nyelvtannak és a lexikonnak, vagy hogy esetleg különbséget sem tesz közöttük.

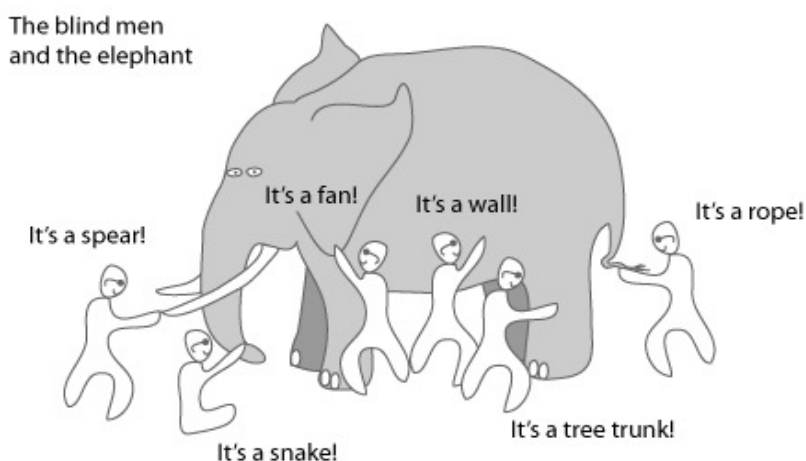
Mindenesetre a nyelvtudomány számos területén tanulmányoztak már az adott terület vizsgálódási szempontjaiból egy jelentésegységként viselkedő többmorfémás elemsorokat. Az eltérő elméleti és módszertani keretekkel dolgozó, sokszor atomizált vizsgálatok – az adott kutatási terület szempontjainak függvényében – különböző elnevezésekkel jelölték és különféle módokon definiálták ezeket az elemsorokat, ezzel egyben el is fedték, hogy azok valamilyen szempontból összetartoznak (Dóla, 2006b, 94-95). Ez emlékeztet a vakok és az elefánt történetére, ahol a vakok egyazon elefánt különböző testrészeit megvizsgálva merőben eltérő képet kapnak ugyanarról az állatról, miközben mindegyikük csak részleges tudáshoz jut (4. ábra).⁷¹ Mi is hát az „elefánt” a jelen esetben?

Ha a fenti kutatásokat és fogalmakat összefüggésükben értelmezzük, kirajzolódik egy jelenség, amely, úgy tűnik, széles körben, de nem egységes

⁷¹ Wray (2012) szintén ezt a metaforát használja (a polipé mellett) a formulaszerű nyelv kutatásának vonatkozásában.

formában megtestesülve érvényesül a nyelvhasználatban. Az egyes fogalmak ennek ragadják meg egy-egy jellemzőjét, illetve írják le egy-egy megnyilvánulását. Ezt a bizonyos jelenséget (jelen esetben ez lenne az „elefánt”), a mai nyelvtudomány összefoglaló néven formulaszerű nyelvhasználatnak (*formulaic language*) nevezi.⁷²

4. ábra: A vakok és az elefánt (*sexandquantumphysics.com*)



2.1.4.2. A Wray-modell

A 'formulaszerűség' (*formulaic/ity*) mint esernyőterminus a 20. század végén, illetve a 21. század elején terjedt el a nemzetközi szakirodalom szóhasználatában Alison Wray (1999, 2002 stb.) munkássága nyomán (Weinart, 2010, 2). Magát a jelenséget azonban már több mint negyven éve tanulmányozzák a nyelvtudomány számos területén, ami egyben azt is jelenti, hogy a 'formuláris' vagy 'formulaszerű' jelzőt is sokan, sokféle jelentésben használták már.⁷³ A vonatkozó kutatók és munkák közül mérföldkönek tekinthetők a következők: Hymes (1968), Bolinger (1976), Coulmas (1981), Fillmore (1979), Pawley és Syder (1983), Peters (1985), Van Lancker (1987), Yorio (1989), Sinclair (1991), Biber és mtsai. (1999), Biber (2006), Nattinger és DeCarrico (1992), illetve Wray (2002, 2008). Mivel a jelen tanulmány a

⁷² A terminussal és magyarra fordításának kérdéseivel kapcsolatban ld. Dóla, 2006b.

⁷³ Jespersen (1924/1968) például olyan frázisokat tekint formulárisnak, amelyek formailag invariábilisak és jelentésük gyakran non-kompozicionális (hiv. Aijmer, 1996, 1), Pawley–Syder (1983) pedig a standard, konvencionális, intézményesült kifejezéseket tartja formulaszerűnek (p. 214).

Wray-féle elméletet alkalmazza, a 'formulaszerű' terminust is a Wray-féle értelmezésben használja.

A jelen fejezetben a formulaszerű nyelvhasználat elméletének rövid ismertetése szerepel, illetve sor kerül annak tisztázására, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a dolgozatban alkalmazott elméletek: a filozófiai pragmatizmus, a HANyE, a nyelvfeldolgozás kettős modellje és a formulaszerű nyelvhasználat.

Wray formulaszerű nyelvhasználat (*formulaic language*) elmélete a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika felől közelít a nyelv – sokféle elméleti és metodikai keretben vizsgált, sokféle fogalommal definiált – többmorfémás elemsoraihoz. Az egyes kutatási területek idevonatkozó adatait (széleskörű áttekintésüket ld. Wray, 2002) egy olyan, a nyelvfeldolgozás és a társas interakció szempontjait érvényesítő, egységes keretbe helyezi, amelyben az a legfőbb kérdés, hogy az egyén hogyan működteti a nyelv feldolgozásában és tanulásában releváns, korlátozott kapacitású mentális alrendszerait olyan üzenetek megformálása érdekében, amelyek a számára fontos társas-interakciós célok eléréséhez szükségesek (Wray, 2008, 4). A formulaszerű nyelvhasználat ezek szerint úgy értelmezhető, mint „egy nyelvi megoldás egy nem nyelvi problémára” (Wray, 2002, 100-102). Ez a nem nyelvi probléma egyrészt a nyelv elsajátításához, tanulásához, leképezéséhez és feldolgozásához szükséges szabályalkalmazó mechanizmus és emlékezeti tároló rendszer korlátozott kapacitásából ered, másrészt pedig abból, hogy az egyén adott közösségek tagja és, mint olyan, állandó résztvevője a társas interakciónak, amely közegben érvényesülnie kell (*ibid*).

A Wray-modell három főbb funkció alá rendezi a lehetséges nem nyelvi problémákat (a részletes, integrált modellt később a 6. ábra szemlélteti jól áttekinthető módon): a nyelvfeldolgozáshoz szükséges erőbefektetés csökkentése, a hallgató befolyásolása a társas interakció során, valamint a diskurzus szerkezetének jelölése (Wray, 2008, 4). Ezek tovább redukálhatók egy elsődleges célra, ami az, hogy a mindenkori beszélő előmozdítsa, támogassa és védelmezze énjét másokkal való kapcsolataiban (*ibid*). Wray elméletében tehát az fogja össze a nyelvileg (formájukat és funkciójukat tekintve) nagy változatosságot mutató többmorfémás lexikai egységeket, hogy végeredményben önérdék-érvényesítésre használja őket a mindenkori beszélő.

Látható, hogy a Wray-modell nem annyira a nyelvben, sokkal inkább az egyes beszélők/beszélőcsoportok elméjében létező formulaszerűségről szól. Ezért van,

hogy a leírásban és a kategorizációban elsősorban nem nyelvi szempontokat érvényesít (pl. kompozicionalitás, variabilitás, az együttes előfordulás gyakorisága), hanem nyelvhasználatiakat (úm. beszédmegértés és -produkció, szociális interakció, diskurzusszervezés).

Ebben a szemléletben a modell három alapvető kérdésre kíván választ adni a többmorfémás elemsorok kapcsán: 1) hogyan dolgozzuk fel, 2) hogyan tanuljuk, és 3) mire használjuk őket? A válaszokhoz három fogalom, az MEE (morfémaekvivalens egység: *Morpheme Equivalent Unit* vagy *MEU*), a HL (heteromorfikus lexikon: *Heteromorphic Lexicon*) és az SzSzE (szükség szerinti elemzés: *Needs Only Analysis* vagy *NOA*) fogalma vezet el.

Wray okfejtése szerint (összefoglaló jelleggel ld. Wray, 2008, 9-22), noha a nyelvtudomány számos területén elismerik az olyan többmorfémás elemsorok létét, amelyekben az alkotótagok szoros kapcsolatban állnak egymással a jelentésteremtésben, saját nyelvelméleti nézőpontjuktól függ, hogy azokat miként definiálják, és milyen mentális valóságot tulajdonítanak nekik (ti. hogy (al)szabályok alkalmazásához avagy emlékezeti tároláshoz, illetve a mentális lexikonhoz kötik-e őket). A formulaszerű és a nem formulaszerű nyelvhasználat elkülönítését tovább nehezítik fogalmi kérdések, példának okáért a 'szó', az 'idióma' és a 'nyelv/nyelvhasználat' korábban említett problémája. Mindezek megoldására Wray saját modelljén belül két fogalmat határoz meg. Az első a tájékozódási pontként szolgáló 'formulaszerű elemsor', a második az egyén mentális lexikonjához kötődő 'morfémaekvivalens egység' (MEE; *morpheme equivalent unit* vagy *MEU*).

A formulaszerű elemsor a formulaszerű nyelvhasználat egy-egy konkrét, szövegben megfigyelhető példánya, amelyről – beszélők nagyobb csoportjára vonatkozóan – valószínűsíthető, hogy egységnyi reprezentációval és/vagy lexikális hozzáféréssel asszociálható⁷⁴ (Wray, 2008, 8). A formulaszerű elemsor „szavak, illetve jelentéssel bíró elemek olyan folyamatos vagy nem folyamatos sorozata, amely előregyártott, vagy látszólag előregyártott: a memóriában egészes tárolás, a használat során egészes hozzáférés jellemzi, nem pedig nyelvtani előállítás

⁷⁴ A Wray-modellben nem központi kérdés a lexikai reprezentáció elkülönítése a hozzáféréstől, illetve az integrációtól/dekompozíciótól. A modell implikálja ugyan, hogy míg a hozzáférés lehet egészes, a reprezentáció lehet analitikus (is) – ld. Heteromorfikus Lexikon –, többnyire az általános „feldolgozás” megnevezés szerepel a leírásban. A jelen dolgozat ezért „és/vagy” viszonyként jeleníti meg reprezentáció és hozzáférés kapcsolatát a Wray-modellben.

és/vagy elemzés” (Wray, 1999, 214; ford. a szerző; az eredetit ld. a 30. lábjegyzetben). Maga a definíció szándékosan inkluzív; célja, hogy tág teret biztosítson például a feltáró jellegű kutatások számára vagy akár az oktatás céljaira.

A morfémaekvivalens egység (MEE) definíciója ezzel szemben teóriaspecifikus, és egy konkrét beszélő/hallgató mentális lexikonára vonatkozik: olyan többmorfémás elemsor, amelyet egy adott egyén egy adott pillanatban egyetlen szótári egységként tárol és hív elő.

Az MEE „olyan – akár hiányos, akár variálható elemek beillesztésére alkalmas üres helyeket tartalmazó – szóalak⁷⁵ vagy szótöbbes, amelynek feldolgozása egy morfémához hasonlóan történik, azaz tekintet nélkül bármely alkotórész forma-jelentés hozzárendelésére”⁷⁶ (Wray, 2008, 12; ford. a szerző).

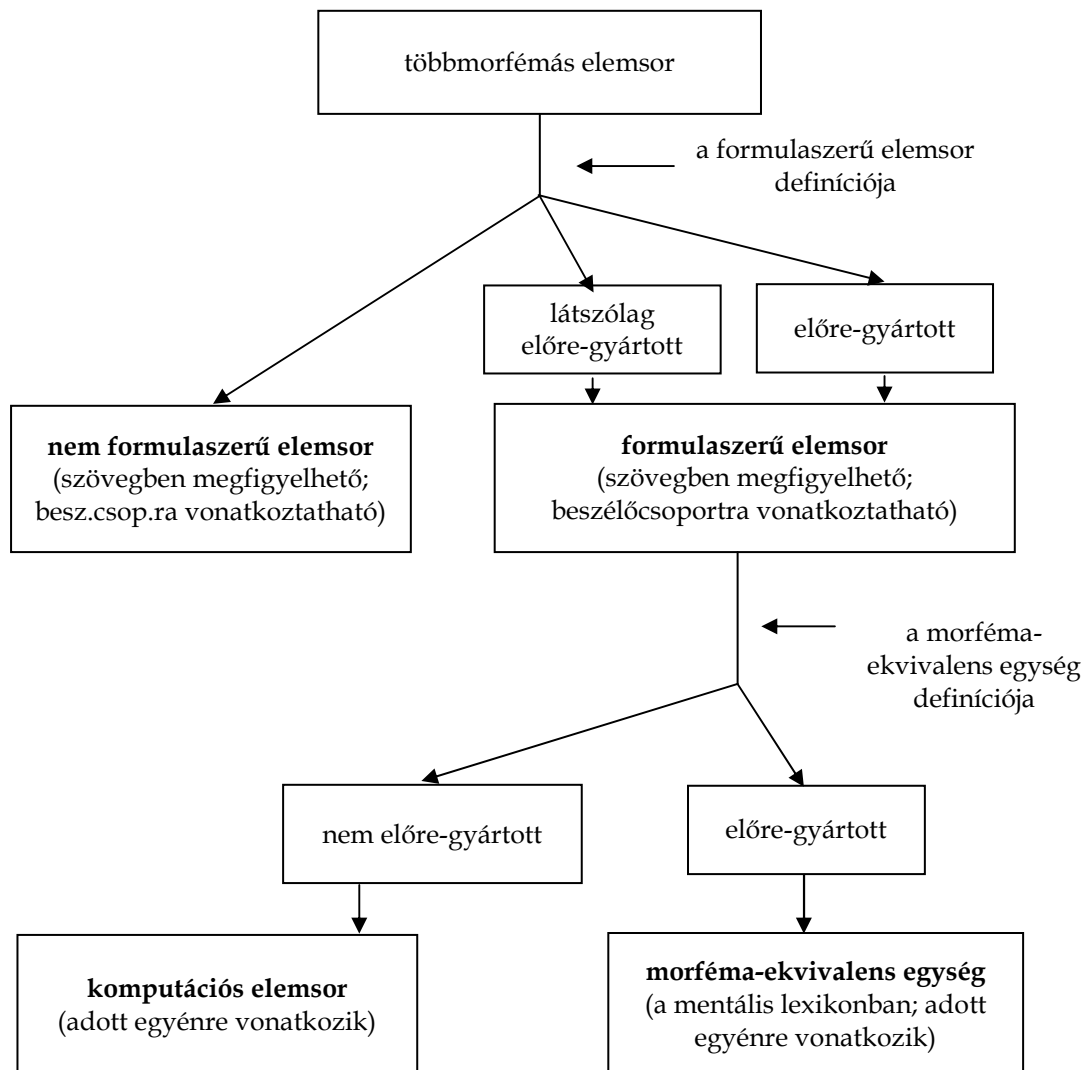
A nem egységnyi tárolású elemsorokat Wray az analitikus (szabályalapú komputációs) üzemmódhoz köti.⁷⁷ A különféle többmorfémás elemsorok – tehát a nem formulaszerű (komputációs) elemsorok, a formulaszerű elemsorok és a morfémaekvivalens egységek – egymáshoz való viszonyát az 5. ábra szemlélteti.

⁷⁵ Az eredeti megfogalmazásban a *word* kifejezés áll, ami – értelmezésem szerint – itt 'szóalak' jelentésben szerepel. Uthalatna ugyan 'mentális szó'-ra is, de az redundánssá tenné egyrészt a 'szótöbbes' kifejezés szerepeltetését, másrészt a feldolgozási mód magyarázatát a definícióban.

⁷⁶ Eredeti: "[The morpheme equivalent unit is a] word or word string, whether incomplete or including gaps for inserted variable items, that is processed like a morpheme, that is, without recourse to any form-meaning matching of any sub-parts it may have" (Wray, 2008, 12).

⁷⁷ A jelen értekezés kapcsán nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a TIR-ek vonatkozásában formulaszerű és nem formulaszerű elemsorok, nem pedig MEE-k és komputáció útján feldolgozott elemsorok elkülönítésére kerül sor. Ennek egyik oka, hogy a kutatás nem laboratóriumi eszközökkel igazolt adatokat alkalmaz, a másik oka pedig az, hogy az értekezés oktatási célokat tart szem előtt, ezért egységes csoportként kezeli a felnőttkori, vezérelt MINY-oktatásban résztvevő küszöbszintű tanulókat.

5. ábra: A többmorfémás elemsorok egymáshoz való viszonya (Wray, 2008, 96 nyomán)



Noha a formulaszerű elemsorok és az MEE-k elkülönítése célszerű, az MEE fenti meghatározása számos problémát felvet. Először is, nem világos, hogy a feldolgozás mely mozzanatára vonatkozik az, hogy az elemsor belső szerkezete nem képezi elemzés tárgyát. A lassúbb, másodlagos feldolgozás szintjén ugyanis csak a morfémákban nem találhatunk további jelentésszerű egységeket, viszont – ha keressük – minden nagyobb szerkezetes egységben igen; még az olyanokban is, mint *folyton-folyvást* vagy *megrögzött*. Wray definíciójában ehelyütt valószínűleg az online feldolgozásra kell gondolni, ám ez nem szerepel a definícióban.⁷⁸

⁷⁸ Az, hogy a beszédmegértésről vagy a beszédprodukciónról, illetve a kódolásról vagy a tárolásról van-e szó, nem központi kérdés a modellben (vö. Wray, 2002, 270).

További problémát jelent, hogy nemcsak folyamatos, invariábilis szóalakok és szókapcsolatok egységnyi tárolásáról van szó, hanem olyanokról is, amelyek módosíthatóak. Ennek kapcsán először is nem világos, hogy mire vonatkozik a 'hiányos' (az eredetiben *incomplete*) jelző, illetve hogy mi a kapcsolat a 'nem-folyamatos', 'hiányos' és 'üres helyeket tartalmazó' megjelölések között. Noha ez némi redundanciához vezet a definíciók megfogalmazását illetően, a jelen értekezésben úgy vesszük, hogy a fenti jelzők ugyanazt jelentik: részleges alulspecifikáltságot. A formulaszerű elemsorok, illetve az MEE-k tehát lehetnek teljesen kötöttek (azaz folyamatosak és semmiféle módosítást meg nem engedőek) (pl. *vérbe fagyva*) vagy részben alulspecifikáltak (azaz nem folyamatosak; ezek specifikus lexikai elem(ek) mellett tartalmaznak formailag és/vagy lexikailag nyitott hely(ek)et is (pl. *halálra rémül*___).

Nem világos továbbá az sem, hogy a részben alulspecifikált formulaszerű elemsorok és MEE-k hogy férnek meg a morfémaékkal egyenértékű feldolgozással. Ha ugyanis van bennük üres hely, amely megenged, illetve kontextusba/mondatba illesztéskor megkíván szórendi változásokat (pl. *nem rémül*___ *halálra*) és/vagy paradigmikus variánsokat (pl. *bal lábbal kel*___ *fel*), akkor kell, hogy legyen egy olyan belső szerkezetük, amely látható, hozzáférhető az analitikus rendszer számára. Noha Wray is megjegyzi, hogy a legtöbb MEE nem teljesen rögzült formában raktározott egység, hanem részlegesen kötött keret (*partly-fixed frame*) (Wray, 2008, 16), amelynek üres helyein a komputációs műveletek hatnak (megszorítások mellett), nem szerencsés a morfémakéhez hasonlítani az egységnyi tárolású többmorfémás elemsorok feldolgozását egy definícióban (sem). A fentiek következtében, valamint a jelen dolgozat céljai, módszerei és fókuszcsoportja miatt a továbbiakban mellőzzük az MEE fogalmát, és csak a formulaszerű elemsorokra koncentrálnunk.

Wray két axiómából indul ki a formulaszerű elemsorok magyarázatában; ez a két axióma eleve egy kettős rendszert támogat. Az első alapfeltevés, hogy a mentális lexikon mindenféle méretű lexikai csoportosulást tartalmaz (a morfématól a dalszövegig) (Jackendoffra (2002) hivatkozik Wray, 2008, 12), amit megtehet, hiszen befogadóképessége elegendő hozzá (Lamb-re (1998) hivatkozik Wray, 2002, 10). A másik, hogy az emberi nyelv egyedi jellemzője a kreativitás, ami azt jelenti, hogy képesek vagyunk olyan elemsorokat is produkálni és megérteni, amelyekkel

vagy amelyekhez hasonlókkal azelőtt sohasem találkoztunk (Chomsky, 1968/1995, 150). Ezt a nyelvi kreativitást a rugalmas nyelvi szabályrendszer teszi lehetővé.

A többmorfémás elemsorok feldolgozását Wray ennek megfelelően egy – az 1.1.2. alatt említett szabály/elem kettősség-modellekhez hasonló – kettős rendszerben modellálja. A formulaszerű elemsorokért (elemek) a lexikon, a nem formulaszerű elemsorokért pedig egy szabályalapú mechanizmus a felelős (ld. 2. táblázat).

2. táblázat: A Wray-modell kettős rendszere (Wray, 2002 nyomán)

	FORMULASZERŰ RENDSZER	NEM FORMULASZERŰ RENDSZER
Elemsor	formulaszerű elemsor, morfémaekvivalens egység	nem formulaszerű elemsor, komputációs elemsor
Hatás	ismerős, rutinszerű, konvencionális	újszerű ⁷⁹
Nyelvi rendszer	lexikon	Grammatika
Készlet	elem	Szabály
Magyarázat	holisztikus	atomisztikus, analitikus
Mentális folyamatok	holisztikus; egységnyi tárolás a szótárban; egészes hozzáférés	analitikus; morfémankénti tárolás; szabályalapú komputáció

Különbséget jelent azonban egyes szabály/elem kettősség-modellekhez képest, hogy itt egy kiterjedt lexikonról van szó, amely jól tolerálja a többszörös reprezentációt, és redundanciákat is megenged.⁸⁰ Ez működik együtt egy takarékosabb, szabályalapú rendszerrel. Mivel a lexikon hatékonyabb (az egészes szótári hozzáférés gyorsabb, rövidebb út (*shortcut*) egy elemsorhoz a szabályalkalmazáshoz képest), elsődleges szerepe van az analitikus mechanizmushoz képest (az anyanyelv esetében), ugyanakkor – mivel nem rugalmas – szükséges kiegészülnie egy kreatív-kombinatorikus rendszerrel (Wray, 2002, 261-268; 2008,

⁷⁹ Wray megjegyzi, hogy az újszerű/formulaszerű megkülönböztetés nem igazán állja meg a helyét, mivel mindig ismerős elemek kombinációjáról van szó – a különbség csupán annyi, hogy milyen hosszúságúak azok az ismerős elemek, amiket kombinálunk (Wray, 2008, 21). Az újszerűség itt tehát inkább atomisztikus elemek (morfémák) kreatív kombinációjára utal.

⁸⁰ „[T]alán korlátozva van, hogy mennyi lexikai információt tudunk emlékezetileg tárolni, bár erre valószínűleg nincsen bizonyíték” (Wray, 2008, 13; ford. a szerző). Eredeti: “[P]erhaps there are restrictions on how much lexical information we can remember, though, in fact, there is no evidence of this” (Wray, 2008, 13).

189-203). Munkamegosztásukat Wray tehát elengedhetetlennek tartja a hatékony nyelvhasználathoz, kapcsolatukat éppen ezért nem annyira a dichotómia, inkább a dinamizmus jegyében képzele el.⁸¹ Ezt a dinamizmust a Heteromorfikus Lexikon és a Szükség Szerinti Elemzés teszi lehetővé.

A Heteromorfikus Lexikon⁸² (HL) öt allexikonból vagy tárból áll (ld. 3. táblázat). (Ezek közül a III-as számú, tehát egy feltételezeten külön tárban reprezentálódna a dolgozat szempontjából releváns morfémaekvivalens TIR-ek.⁸³) A HL-ben ismételen is reprezentálódhat egy elem: különálló morfémaként és többmorfémás elemsorok részeként is. Ez lehetővé teszi, hogy egy adott elemsort dekompozíciósan dolgozzon fel, illetve egészes szóvári hozzáférés útján érjen el egy adott beszélő/hallgató egy adott pillanatban. Azt, hogy mitől függ, melyik rendszerre támaszkodik az adott egyén az adott pillanatban, a Szükség Szerinti Elemzés stratégiájával magyarázza a modell.

Az SzSZE vagy szükség szerinti elemzés röviden azt jelenti, hogy a mindenkori beszélő az adott körülményei és igényei szerint veszi igénybe az analitikus és a holisztikus rendszert a nyelvtanulás és a nyelvhasználat során (Wray, 2008, 17). A modellben tehát nem „kívülről” vagy eleve rögzített, hogy mi milyen feldolgozással társul; sokkal inkább egy választási lehetőségről van szó, amely a nyelvhasználat dinamikája szerint alakul. Az alapesetben alkalmazott (*default*) stratégia az, hogy a lehető legkevesebb erőforrásra legyen szükség egy üzenet megformálásához és megértéséhez, ugyanakkor számos helyzetben szükségeltetik az analitikus üzemmód a kommunikáció hatékonnyá tételéhez (Wray, 2008, 20-21).

⁸¹ Ez utóbbi összecsengeni látszik a magyar pszicholingvisztika eredményeivel. „Miként a nyelvben (...) mondattan és szótár között [n]incs valamiféle drámai elkülönülés (...), [h]asonló módon a mentális reprezentációban sem lenne éles határ a nyelvtan és a szókincs között (Pléh, 2009, 9). A modell ugyanakkor teret enged a fokozatosságnak is (Pléh, 2000).

⁸² A teljes megnevezés, *Heteromorphic Distributed Lexicon* (HDL), a mentális lexikon agyi reprezentációjáról is vall, illetve arról, hogy a lexikon öt tára el van osztva különböző agykérgi területeken. Mivel ez a jelen szempontokból kevésbé lényeges, a dolgozat csupán a heteromorfikus lexikon megnevezést használja. A HL részletes bemutatását ld. Wray, 2002, 261-279.

⁸³ A TIR-ek a szóalakok és szókapcsolatok „szintjén” állnának. Igaz, a HL-ben nem sok értelme van elkülöníteni az MEE-eket belső nyelvi komplexitásuk foka szerint, hiszen egységes a reprezentációjuk: mindegyiké morfémaekvivalens. A grammatikai összetettség a szabályalapú mechanizmus működésénél fontos, illetve a leíró nyelvtanokban számít.

3. táblázat: A heteromorfikus lexikon (Wray, 2002, 263 nyomán)

	LEXIKON I.	LEXIKON II.	LEXIKON III.	LEXIKON IV.	LEXIKON V.
	nyelvtani elemek	referenciális elemek	interakciós elemek (rutinok)	szándékosan memorizált elemek	reflexív elemek
szókapcsolatok	azért, hogy	vki ad vmit vkinnek	jó napot kívánok	köszöndások, szállóigék, idézetek, stb.	a f...be!
szóalakok	Ezért	felad (~abbahagy)	rendben	mozaikszók, rövidítések, nevek, stb.	istenem!
morfémák	-ért	ad	szia		kuss!

Az egyéni igények és szükségletek dinamikus alakulásának megfelelően az SzSzE eltérő elemzéseket hajt végre, ugyanakkor várhatólag hasonlóan működik nagyobb embercsoportok tekintetében, amennyiben a csoporttagok szükségletei nagyjából hasonlóak (Wray, 2008, 19). Az SzSzE működése nagy általánosságban tehát bekalibrálható az egyes beszélőtípusokra. Az anyanyelv-elsajátításban (amely itt egy egész életen át tartó folyamatként értendő) például a (gyermek vagy felnőtt) beszélő hajlamos „a lehető legtöbb nyelvi anyagot [nem] lebontani a legkisebb részekig. Sokkal inkább semmit sem bont le, hacsak nincs rá különös oka” (*ibid*). Eszerint a többmorfémás elemsorokat a(z) anyanyelvi) beszélők csak annyira elemzik normál esetben (online), amennyire szükséges számukra az adott kontextusban.⁸⁴ Nem történik például elemzés, ha nincs rá szükség (pl. név kontextusban, ld. *Simontornya*), ha egészen szemantikai (*szerelem* mint főnév) vagy pragmatikai jelentés párosul adott formájában az adott elemsorhoz (pl. a *szívesen* esetében, ha az válasz a *köszönöm-re*), vagy ha annak elemei paradigmaticusan nem variálhatók (pl. *tessék*, de nem *tessem* vagy *tetsszen*). Ha az elemsor nyitottabb, ott történik szegmentálás és elemzés, ahol a beszélő variációt tapasztal (egy kisgyermek esetében pl. <hóvan ____?> úm. *Hol van | apa?*, *Hol van | a maci?*)⁸⁵ Egy elemsor lebontására csak akkor kerül sor, ha az a megértéshez vagy a használathoz szükséges, és a lebontás csak addig a pontig történik meg, ameddig ezen okokból szükséges. Ahol soha nem tapasztalt változást, ott nem szegmentál a beszélő; így olyan elemsorokat is

⁸⁴ Mindezt persze számos tényező módosíthatja, árnyalhatja. Ilyen lehet például a szociális és kulturális háttér vagy a formális oktatás. Az utóbbi keretében tanult írás-olvasás, helyesírás, nyelvtan és tanult idegen nyelvek például – legalábbis a reprezentáció szintjén – az analitikus folyamatokat erősítik (vö. Marslen-Wilson, 2007, 189).

⁸⁵ A szerző feljegyzései kisia megnyilatkozásaiból.

egyben hagyhat, amelyeket elvileg, illetve a (szinkrón vagy diakrón) nyelvtanban szét lehet bontani (pl. *szér-e-t-l-e-k*).⁸⁶

Az SzSzE működésének legfontosabb következménye, hogy a HL nem állandó. Mivel elemek ki- és bekerülhetnek oda/onnán az adott beszélő/hallgató tapasztalatainak és aktuális szükségleteinek függvényében, nincs két egyforma mentális lexikon sem tér (egyének), sem idő (egy egyén két időpontban) tekintetében (Wray, 2002, 267-268). Ugyanakkor mivel egy adott csoport tagjai egy adott keresztmetszeti pontban sok mindenben egyeznek körülményeiket és igényeiket illetően, mentális lexikonjuk tartalma hasonló lesz: a mentális lexikonok éppen azt tükrözik, ahogy a beszélők, csoportok vagy kultúrák számára működik a nyelv – olyan formulaszerű elemsorokat tartalmaznak, amelyekhez haszonértéket társítottak (*ibid*). Adott beszélőcsoportok mentális lexikonjának hasonlóságát tanúsítja, hogy a csoport tagjai meg tudják ítélni bizonyos elemsorokról, hogy azok idiomatikusak-e, azaz így „kell-e”, „szokásos-e” használni őket, illetve ki(k) szokta(k) használni őket (pl. szakzsargon, argó, köznyelvi kollokációk, idiolektus, stb.) (vö. Wray, 2002, 20-25).

Fontos látni, hogy az SzSzE nem korlátozza a nyelvi kreativitást, illetve az elemzést, csupán azt kívánja meghatározni, mikor kerüljön rá sor. Egy újszerű morfémakombinációt például úgy hoz létre vagy ért meg a beszélő/hallgató, hogy különálló morfémákat ér el a lexikonban, és azokat szabályalapon összekombinálja/dekomponálja. Ha azonban gyakran előforduló, hasznosnak megítélt morfémakombinációról van szó, annak egészsleges tárolása és hozzáférése rövid utat jelenthet az analitikus feldolgozással szemben. Minél kisebb elemekkel kell dolgozni (vagy akar dolgozni az egyén), annál több szerep jut a szabályalapú feldolgozásnak. A megértés/produkció ugyan erőforrás-igényesebb lesz, az üzenet viszont rugalmasabb, igényre szabhatóbb. Rutinszerű helyzetekben azonban nincs erre szükség. Ha nincs igény sok módosításra és nagyfokú nyelvi kreativitásra, az előregyártott alakban készen elraktározott nagyobb egységek egészsleges elérése kifizetődőbb.

⁸⁶ Ez a feltételezés elsősorban a teszten kívüli, spontán beszédmegértés és -produkció során való hozzáférésre vonatkozik. A magyarban ugyanakkor az is feltételezhető, hogy – a magyar szóalakok magas fokú transzparenciája miatt (is) – „miközben a hozzáférés lehet egészsleges, a reprezentáció maradhat analitikus” (Juhász-Pléh, 2001, 16).

Az SzSzE működése a magyar morfológiai rendszer kapcsán is elképzelhető (legalábbis a magyar mint anyanyelvben). Az SzSzE alapján működő HL nem feltételezi minden szóalak egészleges tárolását, de megengedi bizonyosakét. Azokét például, amelyeket megéri egészben tárolni, mert idiomatikusak, mert rendhagyóak, vagy mert adott funkciókban nagyon gyakoriak⁸⁷ (pl. a TIR-eket). Ezért lehetséges, hogy például a *köszönöm* szóalak a szótárban is szerepel mint köszönetnyilvánító TIR, ugyanakkor a *köszön* igei szótó és a megfelelő igei személyragok elérhetőek az analitikus rendszer számára is, mert más kontextusban szükség lehet az elemzésre és a szabályalapú összerakásra (pl. *Meg sem köszönték, hogy segítettem nekik*).

Hogyan működhet az SzSzE a MINY-ben? A modell azt jósolja, hogy az anyanyelvi beszélőktől nagyon eltérően funkcionál itt az SzSzE, mert a formális keretek közt idegen nyelvet tanuló felnőttek körülményei és igényei teljesen mások, mint a nyelvelsajátító gyermekeké vagy a felnőtt anyanyelvi beszélőké (vö. Wray, 2008, 19-20). A MINY-tanulók példának okáért írott tananyagokból tanulnak, ahol az olvasás-írás és az explicit szókincs- és nyelvtanulás központi szerepű. Életkorukból adódóan továbbá más tapasztalatokkal, motivációkkal és elvárásokkal rendelkeznek, mint a gyermekek (Csonka, 2006). Mivel már iskolázottak, belenevelődtek egy (európai) kulturális hagyományba, amely az explicitté tevést, a racionalizálást és az elemzést favorizálja. A tanulók ehhez szoktak hozzá, ezt várják el, és ezt is kapják a magyarórán és a magyarkönyvekben.

Mindebből kifolyólag a MINY-beszélők vonatkozásában az várható, hogy a többmorfémás elemsorokat hamarabb, készségesebben elemzik, mint az anyanyelv esetében, és kisebb lexikai elemeket tárolnak a szótárjukban. Ezek mellett azonban több szabályalkalmazásra van szükségük. A kisebb lexikai egységek és a sok (kiegészítő) szabály alkalmazása téves szegmentálásokat és „idiomatikus akcentust”

⁸⁷ Elvileg tehát akár a *megszentségteleníthetlenségeseikéért* szóalak is szerepelhet a mentális lexikonban készen, hiszen arra a funkcióra használatos szokásszerűen, hogy a magyar toldalékolási rendszer működését illusztrálja (szinte minden magyar felnőtt ismeri ezt a szóalakat, pedig valószínűleg nem használják spontán vagy kreatív módon, csak erre az egy kontextusra tanulták meg szándékosan, de abban rutinszerűen használják). Ez azonban nem zárja ki, hogy az elemsor ne volna elemezhető. Megkockáztatható az is, hogy a formulaszerű elemsor valójában rövidebb is lehet, pl. *(igekötő)...(ség)(telen)(ít)(het)(etlen)éségeskedéseikéért* – t.i. a –sÁg és az –(V)s szabálytalan (értelmezhetetlen) kapcsolódási pont (vö. (?) rosszaságos, (?) csúnyaságos, (?) alacsonyságos vs. *jóságos, szépséges, magasságos*, stb.)

eredményezhet. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az idegen nyelvi beszélő sokszor érthető, de a magyar beszélőközösség által szokásszerűen nem használt elemsorokat „gyárt” üzenetei kódolásához.

Nem szabad azonban elhamarkodottan azt gondolni, hogy a MINY-tanulók nem élnek formulaszerű nyelvhasználattal, de számolni kell vele, hogy az ő formulaszerű nyelvhasználatuk más lesz, mint az anyanyelv esetében. Egyes kutatások alapján elképzelhető, hogy kevesebb formulaszerű elemsort használnak, vagy szűkebb körből válogatnak, de azokat „túlhasználják” (De Cock, 1999, 2004; Foster 2001; Granger, 1988). Valószínűsíthető az is, hogy az általuk használt formulaszerű elemsorok között lesznek köztesnyelvek is (pl. nyelvtanilag hibásak, nyelvhasználatilag nem megfelelőek, vagy nyelvi transzfer eredményei) (Bardovi-Harlig, 2006). Figyelembe kell venni ugyanakkor azt is, hogy a MINY-tanulók többsége Magyarországon, azaz célnyelvi környezetben tanul magyarul, tehát nemcsak a formális, hanem a természetes tanulás jellegzetességei is érvényesülnek az esetükben. Ez pedig mind a motivációt (akkulturáció, integráció), mind a nyelvi bemenetet (szüretlen, graduálatlan, kevésbé szegmentált, természetes beszélt-hallott magyar társas interakció), mind a stratégiát (az SzSzE mint alapesetben, alapjáraton használt – *default* – stratégia) tekintve kedvezhet a formulaszerű nyelvtanulásnak és nyelvhasználatnak.

A Wray-modell lényegi eleme a dinamizmus: a hatékony, de kevésbé rugalmas HL és az erőforrás-igényesebb, de rugalmasabb, szabályalapú, kreatív-kombinatorikus mechanizmus munkamegosztása a „célszerűség gazdaságosságának” (*the economy of expediency*) elve (Wray, 2002, 268) szerint működik; az adott beszélő aktuális nyelvhasználati igényeinek függvényében alakul (Wray, 2002, 5). Ebből a szempontból azok a formulaszerű elemsorok a leghasznosabbak, amelyek – félig-kész keretként (vagy konstrukcióként) – paradigmatis variációt megengedő üres helyeket is tartalmaznak. Ezek azok a többmorfémás elemsorok, amelyek tulajdonképpen összekötik a két rendszert. Előregyártott részük a lexikonhoz kötődik, és a hatékonyságot támogatja, üres helyeik pedig az analitikus rendszer működése alá tartoznak, és elősegítik, lehetővé teszik a rugalmasságot. Hasonlóképpen a dolgozat középpontjában álló TIR-ek egy része lehet teljes rögzült, állandósult egység (pl. *elnézést*), legtöbbjük azonban részben kötött keret (pl. *KÖSZÖNöm/jük, JÓ napot/reggelt/estét (KÍVÁNOK), EGÉSZSÉGed/éRE*; értsd: tüsszentéskor). Mint részben kötött keretek, a TIR-ek, amelyekkel a MINY-tanulók

rutinszerűen valósítják meg kommunikációs céljaikat, összekapcsolják a lexikont (szavak), a komputációt (szabályok) és a társas interakciót (tettek).

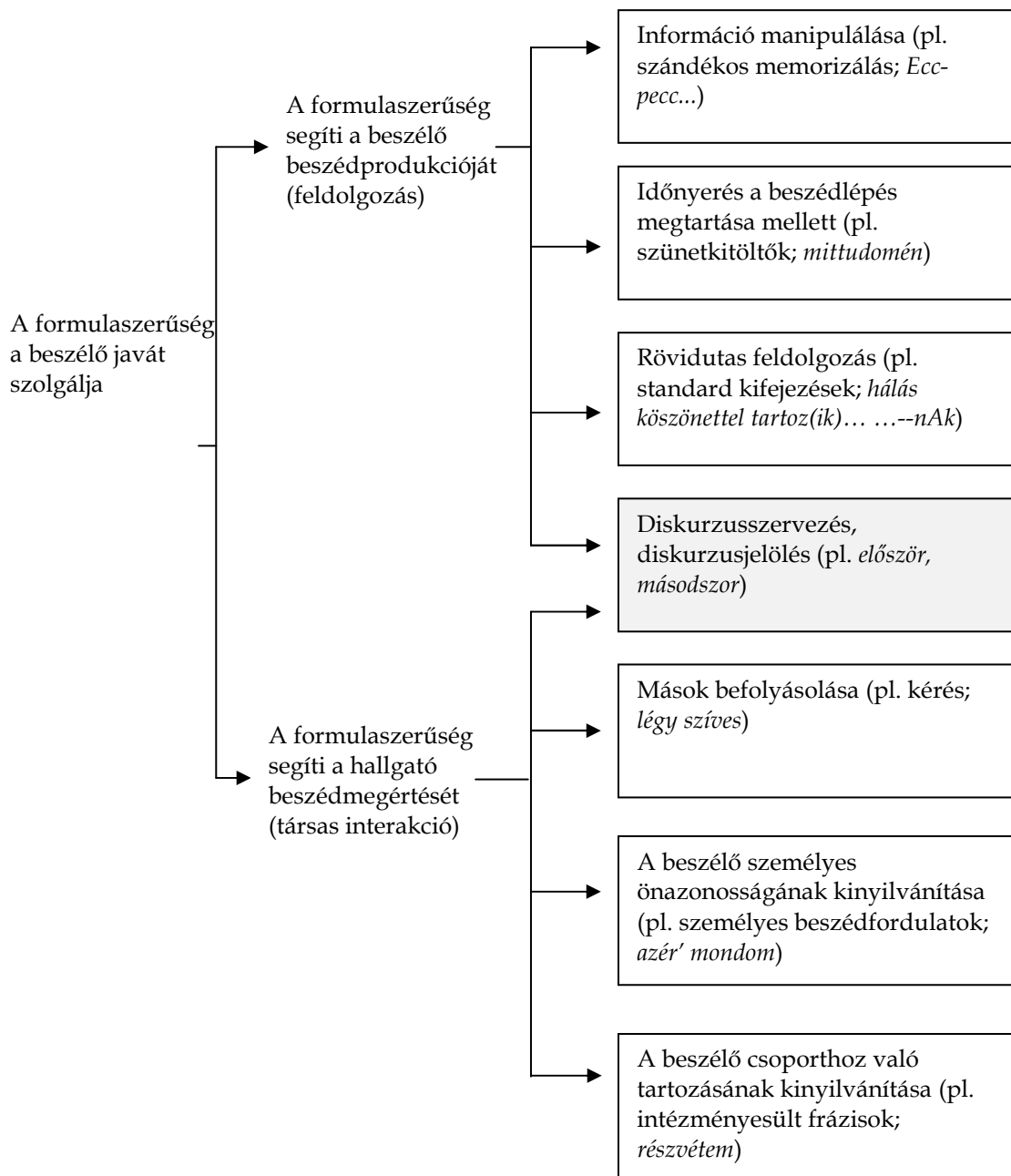
A fent leírtak, ugyan több részletben, de megválaszolták az utolsó kérdést is, hogy mire való, mire használatos a kettős rendszer, illetve a formulaszerűség. A korábban elmondottakat összefoglalva, a kettős rendszer a mindenkori beszélő/hallgató önérdek-érvényesítését szolgálja azáltal, hogy az egyén, aktuális körülményeinek és igényeinek függvényében, egyik vagy másik üzemmódra támaszkodhat a beszédmegértés és a beszédprodukció során. A formulaszerű rendszer elősegíti a feldolgozás, a társas-interakció és a diskurzusjelölés, -szervezés hatékonyságát, az analitikus rendszer pedig az újszerű üzenetek létrehozását és megértését, illetve az üzenetek testreszabását támogatja. A formulaszerű nyelvhasználatnak tulajdonított egyes funkciókat a 6. ábra szemlélteti összefoglaló jelleggel.⁸⁸

A formulaszerűséget két dolog motiválja: egyfelől az, hogy minimálisra csökkenti a beszélő és/vagy a hallgató részéről a feldolgozáshoz szükséges erőbefektetést, másfelől pedig az, hogy segít eleget tenni annak a „szociális nyomásnak, hogy úgy beszéljünk, mint a többiek, amit úgy érhetünk el, hogy olyan többszavas mintákat veszünk fel, amelyek már használatban vannak az adott beszélőközösségben”⁸⁹ (Wray, 2008, 18; ford. a szerző). Ez a két szempont kölcsönösen kiegészíti egymást; együttes céljukat Wray így összegzi: a formulaszerű nyelvhasználat csökkenti a feldolgozáshoz szükséges erőbefektetést a produkcióban, és lehetővé teszi, hogy a beszélő a hallgatóéhoz illeszthesse a lexikai táráát, aminek révén csökkentheti az erőbefektetést a hallgató részéről is, hogy az jobban megérthesse az üzenetét, és ezáltal a beszélő hatékonyan elérhesse a célját (Wray, 2002, 279). Ezt jelenti röviden az, hogy a formulaszerű nyelvhasználat elsődleges szerepe „az Én előmenetelének támogatása” (*the promotion of self*) (Wray, 2002, 281).

⁸⁸ Az egyes funkciók részletes magyarázatát ld. Wray (2000, valamint 2002, 93-102).

⁸⁹ Eredeti: "the social pressure to speak like others, something that can be achieved by adopting the multiword patterns already in use in the speech community" (Wray, 2008, 18.)

6. ábra: A formulaszerű nyelvhasználat funkciói (Wray, 2000, 475-476 és 478 nyomán)



Wray modellje tetszetős, mert dinamikus, ez a dinamizmus ugyanakkor sok fejtörést is okoz a kutatóknak. A formulaszerű elemsor egy szándékosan tág és dinamikus fogalom, és a kutatásban nem alkalmazható közvetlenül. A formulaszerű nyelvhasználat Wray-féle elmélete lényegileg, szándékosan dinamikus, mert nem csak a fentebb említett nyelvészeti kutatások, illetve fogalmak alá tartozó többmorfémás elemsorokat kívánja magába foglalni, hanem arról is számot kíván

adni, hogy a beszélők nem nyelvi problémáinak/igényeinek változása függvényében a beszélő(k)re/hallgató(k)ra jellemző formulaszerű elemsorok tára is változhat. Ahogy Wray fogalmaz: „A három dimenzió – a feldolgozás, az interakció és a diskurzusjelölés – egymástól többnyire függetlenül működik, így minden egyén minden egyes egyedi helyzetben a mások számára elérhetőkhöz képest egy kissé eltérő szelekciós kritériumokat alkalmaz a lehetséges választási lehetőségek egy kissé eltérő halmazán”⁹⁰ (Wray, 2002, 101; ford. a szerző). Mivel a modell és a definíciók dinamikus jellege jócskán megnehezíti a formulaszerű nyelvhasználat gyakorlati vizsgálatát, számos munka tárgyalja a vonatkozó kutatások megbízhatóságának kérdését. Ezzel a problémával a 2.4.2. foglalkozik részletesen.

Zárásképpen azt szükséges még tisztázni, hogy a formulaszerű nyelvhasználat itt bemutatott elmélete hogyan viszonyul a dolgozatban alkalmazott egyéb elméletekhez. Ez a pragmatizmus filozófiai irányzatához való viszonyában a legegységesebb: a formulaszerű nyelvhasználat és a pragmatizmus jól illik egymáshoz, ha nem a pragmatikus kutatási paradigma a legmegfelelőbb a formulaszerű elemsorok tanulmányozására a MINY-ben; nemcsak probléma- és gyakorlatközpontúságánál fogva, hanem azért is, mert a kevert metódusú kutatást ösztönzi.⁹¹ A Wray-modell dinamizmusából fakadóan sokan csak kvalitatív és kvantitatív eszközöket is alkalmazó kutatás keretében tartják egyedül kivitelezhetőnek a formulaszerű nyelvhasználat megbízható vizsgálatát (Read–Nation, 2004; Weinart, 2010).

A formulaszerű nyelvhasználat a nyelvfeldolgozás kettős modelljével és a használati alapú nyelvelmélettel is kompatibilis, ha kellőképpen tágran értelmezzük azokat. Wray elméletének a kettős modellekhez való viszonyát korábban már tárgyaltuk;⁹² ehelyütt csupán egy részletet idéznék Wray (2002)-ből:

⁹⁰ Eredeti: “The three dimensions – processing, interaction and discourse marking – all operate largely independently, and so each person, in each unique situation, will apply slightly different selection criteria to a slightly different set of options, from those available to anyone else” (Wray, 2002, 101).

⁹¹ A funkcionális nyelvszemléletű munkák szintén empiria és elmélet összhangjára törekszenek; az adatok ismeretében tesznek elméleti kijelentéseket, visszacsatolással (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 23-24).

⁹² Azzal a kiegészítéssel, hogy Wray modellje nem fókuszál a tárolás, a kódolás és a dekódolás különbségeire.

„Ebben a könyvben ugyan elfogadtuk egy különálló nyelvtani szabályrendszer létezését, ugyanakkor féken is tartottuk egy szabályalapú rendszer messzeható következményeit a nyelvfeldolgozásra vonatkozóan – azáltal, hogy bevezettünk egy rivális, holisztikus feldolgozó eszközt, amely kevésbé rugalmas, de hatékonyabb, és amely emiatt előnyt élvez rutinszerű interakciós helyzetekben”⁹³ (Wray, 2002, 278; ford. a szerző).

Ami a formulaszerű nyelvhasználat és a HANyE kapcsolatát illeti,⁹⁴ a Wray-modell egyértelműen funkcionalista, és több szempontból használati alapúnak is tekinthető. Középpontba állítja például a nyelv társas-interakciós funkcióját és mentális valóságát, és figyelembe veszi annak mentális-kognitív, szociális és tanulási kontextusát. Performancia-alapú; a nyelvre nem annyira mint elvont szabályrendszerre, hanem inkább mint tevékenységre vagy dinamikus közegre tekint, amelyet a nyelvhasználó(k) mindenkori szociális és mentális-kognitív igényei alakítanak. A nyelvi formákat ennek megfelelően nyelven kívüli tényezők felől is motiválnak tartja.

„A nyelvi viselkedést úgy kell vizsgálni, mint egyik megtestesülési formáját olyan alapvetőbb – és egyben ősből – társas-interakciós prioritásoknak, mint amilyen például az Én promóciója. Megfelelőbb kulcs lehet ez természetének és folyamatos alakulásának megértéséhez, mint az, ha úgy tekintünk rá, mint egy hirtelen működésbe lépő, önálló elmemodulra”⁹⁵ (Wray, 2002, 281, ford. a szerző).

⁹³ Eredeti: "In this book we have accepted the existence of a separate set of grammatical rules, but held at bay the profound implications of a rule-based system for how language is processed, by introducing a rival, holistic means of processing which is less flexible but more efficient, and which is therefore preferred in routine interactional situations" (Wray, 2002, 278).

⁹⁴ A Wray-féle formulaszerű nyelvhasználati modell és más modellek kapcsolatáról ld. bővebben Wray (2002, 10-11, 270-279), valamint specifikusan a HANyE vonatkozásában Weinart (2010, 1-20).

⁹⁵ Eredeti: "Linguistic behaviour must be examined as one manifestation of more fundamental, and more ancient, socio-interactional priorities such as the promotion of the self. This may give better

A formulaszerű nyelvhasználat elmélete ugyanakkor csak tág értelemben véve tekinthető használati alapúnak; nem azonosítható egyetlen más, magát használati alapúnak valló nyelvelmélettel vagy grammatikával sem. Wray nem véletlenül nevezi „használat-vezérelt”-nek (*usage-driven*) azt a tágabb nyelvszemléleti modellt, amelybe beilleszhetőnek véli a saját elméletét (Wray, 2008, 64, 71). A formulaszerű nyelvhasználat, a HL és az SzSzE elmélete nagy általánosságban a HANyE-hoz hasonló módon közelít a nyelvhez (vö. 29, 34. o.), de lényeges kérdésekben képvisel semleges vagy eltérő álláspontot több, a HANyE égisze alatt létrejött, vagy abban értelmezett nyelvészeti modellel szemben.

A Wray-modell bizonyos szempontból rokonítható például a kognitív (Langacker, 1987, 1991), a szisztémikus-funkcionális (Halliday, 2002) vagy a konstrukciós grammatikával (Goldberg, 1995, 2006), hiszen fókuszuk hasonló: a lexikai egység természete, illetve a formulaszerű elemsorok, nyelvi mintázatok, konvencionális egységek, konstrukciók magyarázata. Ugyanakkor – a grammatika-lexikon kontinuummal és a totálisan konnekcionista⁹⁶ felfogással ellentétben – a Wray-modell két különálló rendszert feltételez, és a feldolgozás kettős modelljét vallja: ugyanannak a nyelvi anyagnak a feldolgozása eltérő körülmények közt, eltérő időpontokban másféle módon történhet meg az input és a felhasználó igényeinek függvényében (Wray, 2008, 14-15). Ebben az értelemben a Wray-modell leginkább „a szintaxist jobban előtérbe helyező [funkcionalista] irányzatok[kal rokonítható] (például [...] Hallidayé[vel], Goldbergé[vel]) [, amelyek] nem zárják ki a szabályok működését” (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 26), és nem utasítják el a szabály-elem szembenállást.

clues to its nature and provenance than are gained by perceiving it as an independent faculty of sudden origin” (Wray, 2002, 281).

⁹⁶ A kontinuumelv szerint a morfológia, a lexikon és a szintaxis között nem vonható éles határ; ez a szabály-lista vagy szabály-lexikon dichotómia elvetése (*rule-list fallacy*). Ugyanezen elv kiterjesztése, hogy a fonológia, a szemantika és a pragmatika sem autonómak sem jellegükben, sem működésükben; ezek a tartományok analóg feldolgozási módokra épülnek (Ladányi–Tolcsvai Nagy, 2008, 28-29). Mindennek eredménye az az elképzelés, hogy a nyelvi rendszer adekvát modellje nem a hierarchia, hanem a hálózat (*ibid*). Ezek szerint nincsen külön komponensként létező mentális lexikon (tárolás) és szimbolikus szabályrendszer (komputáció), hanem egyetlen lexikon (Bybee megfogalmazásában „lexikai szerveződés”) van: a „szabályok és lexikai reprezentációk [...] egy kontinuum két végpontját képezik, illetve az esetek egy részében a reprezentáció részben beépíthető a szabályba” (Tanos, 2008, 551).

Lényeges különbség az is, hogy a Wray-modell nem fogadja el a gyakoriság alapú distinkciókat; a gyakoriságot ugyan elfogadja mint a formulaszerűség egyik lehetséges ismervét, de nem tartja azt sem szükséges, sem elégséges feltételnek a formulaszerűséghez (Wray, 2002, 31). Végül, de nem utolsó sorban, a formulaszerű nyelvhasználat elméletével nem fér össze az a folyamat (elsáncolás, begyakorlás), amellyel például a kognitív grammatika (Langacker, 1987, 1991) magyarázza a kisebb egységekből komputáció, majd automatizáció (gyakoriság) révén előálló nagyobb egységek létrejöttét (vö. SzSzE).

A jelen dolgozat vizsgálati körén kívül esik, hogy bizonyítékot gyűjtsön egyik vagy másik álláspont mellett. Az előfeltevések szintjén azonban – a korábbiak értelmében – az értekezés elfogadja elemek és szabályok, illetve reprezentáció és komputáció kettősségét, hiszen ezek evidens és jól elkülönülő rendszerek a MINY fogalomrendszerében és oktatási gyakorlatában is. A dolgozat ugyanakkor azt is elfogadja, hogy a tapasztalat (input, gyakoriság, gyakorlás) nagy hatással van a reprezentációra, hiszen a különféle memóriastratégiák (memorizálás, ismétlés, gyakorlás) mint általános kognitív stratégiák részei, meghatározóak az idegennyelv-tanulásban (pl. Nation, 2001; Oxford, 1990; Rubin, 1981; Schmitt, 2000). Elvileg nem zárható ki azonban az SzSzE sem, mivel a MINY-ben – célnyelvi környezetben való tanulásról lévén szó – a természetes elsajátítás holisztikus stratégiái szintén érvényesülhetnek.

A fejezet végső konklúziójaként elmondható, hogy az élőnyelv többmorfémás elemsorainak jelentős része formulaszerűnek tekinthető. Noha számos kutató egyetért ebben, mást és mást értenek a fogalom alatt, mert eltérő szemlélettel, eltérő elméleti és módszertani keretben közelítenek a nyelv többmorfémás lexikai egységeihez. A formulaszerű nyelvhasználat Alison Wray-féle modelljének értelmében a jelen dolgozat azokat a folyamatos, illetve üres helyeket is tartalmazó többmorfémás elemsorokat tekinti formulaszerűnek, amelyeket nagy valószínűséggel egyetlen mentális szóként tárolnak a lexikonjukban a MINY-beszélők, illetve amelyeket látszólag vagy ténylegesen egészes hozzáférés útján produkálnak – anélkül, hogy figyelembe vennék az elemsor alacsonyabb (morféma-) szintű kompozícióját. A MINY-beszélők formulaszerű nyelvhasználatának feltételezett célja saját érdekeik érvényesítése, amely alá tartozik (tovább specifikálható célok mellett) adott társas-interakciós célok hatékony elérése, a diskurzus jelölése, illetve a

feldolgozáshoz szükséges erőbefektetés csökkentése mind a produkciós oldalon (beszélő), mind a megértési oldalon (hallgató).

A következő fejezetek szakirodalmi áttekintést nyújtanak a különféle elméleti és módszertani keretekben vizsgált többmorfémás interakciós rutinokról (TIR). A nyelvtudomány különböző szakterületeiről (elméleti nyelvészet, pragmatika, pszicholingvisztika, idegennyelv-oktatás) gyűjtött adatok áttekintésének a célja, hogy az egyes elméleteket és fogalmakat összefüggésükben értelmezze, majd a vizsgálati szempontok összerendezéséből kivonatoljon, létrehozson egy olyan eszközt (identifikációs kritériumrendszert), amelyet később, a kutatásban a (nem/formulaszerű) elemsorok beazonosítására használhat. Az identifikációs kritériumrendszer felállításához használt elmélet-triangularizáció várhatóan növeli a kutatás validitását.

2.2. A többmorfémás interakciós rutinok lexikai grammatikája

2.2.1. *Lexikon és grammatika kapcsolatáról*

„Nézsonra járt, nyalkás brigyók
turboltak, purrtak a zepén,
nyamlongott mind a pirityók,
bröftyent a mamsi plény.”
(L. Carroll: *A Gruffacsór*; ford.:
Tótfalusi I. In: *Alice Tükörországban*)

Lewis Carroll *Gruffacsór (Jabberwocky)* című nonszensz-versében – Chomsky sokat idézett, híres mondatához hasonlóan (ld. 57. lábjegyzet) – úgy tűnik, a grammatika működhet a lexika, illetve a szemantika nélkül is. A szavak „nemlétezése” vagy „értelmetlensége” ellenére meg tudjuk ítélni, hogy a mondat grammatikailag jól formált, és el tudjuk dönteni, hogy az egyes szóalakok milyen szófajúak (pl. N, V, Adj), illetve hogy milyen szintaktikai viszonyban állnak egymással (pl. NP VP), azaz tudjuk például, hogy *valamilyen valamik valamit csináltak valahol*. Ennek megfelelően a nyelvészeti hagyomány szintén a nyelvi rendszer két elkülönülő pólusaként értelmezi a grammatikát és a lexikont (pl. Bloomfield, 1933 – hiv. Jackendoff, 2007a, 5; Nattinger–DeCarrico, 1992, 1). Ahogyan Sinclair fogalmaz:

„általában kétféle mintával szokás számolni, ha arról van szó, milyen eszközökkel teremt jelentést a nyelv [ezek a grammatika és a lexika]. [...] [E]z az alapvető megkülönböztetés mindig fennáll két olyan komponens között, amelyek közül az egyik előállítja a szerveződés mintázatait, a másik pedig elemeket produkál, hogy azok kitöltsék a mintázatok üres helyeit; az elemek többnyire egyesével választódnak ki, kevés tekintettel az őket körülvevő szövegre”⁹⁷ (Sinclair, 2000, 191; ford. a szerző).

Az egyes nyelvészek és kutatók hagyományosan hol ennek, hol annak a komponensnek vagy mintának tulajdonítottak nagyobb jelentőséget; az elmúlt évtizedekben leginkább a szintaxisközpontúság volt jellemző. Újabban azonban még a generatív paradigmán belül is megjelentek olyan elméletek, amelyekben a lexikon kilépett marginális helyzetéből. Ezek közül a jelen értekezés Ray Jackendoff modelljét tárgyalja röviden (Jackendoff 2002, 2007a; Culicover–Jackendoff, 2005) – elsősorban azért, mert az több ponton is összeegyeztethető a Wray-moddal.

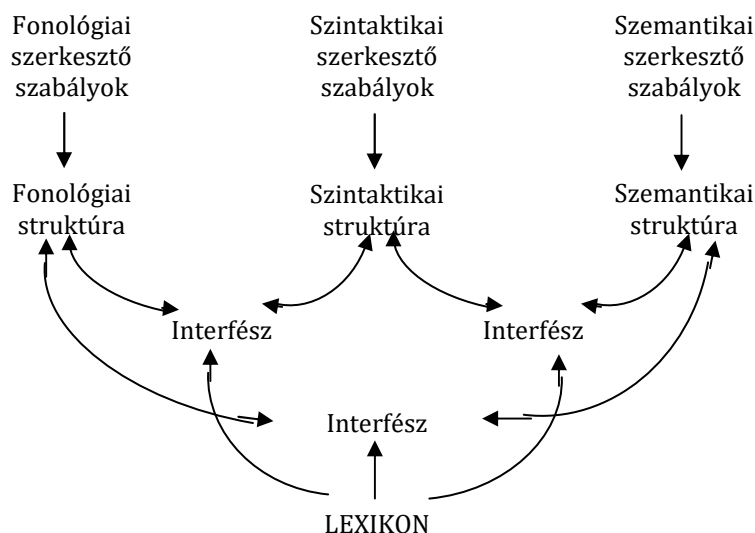
Jackendoff újragondolja azokat a generatív „alapfeltevéseket, melyek szerint a nyelvtan alapvetően a szintaxison alapul, [...] a lexikai elemeket beillesztjük a szintaxisba, [...] a szemantika nem játszik szerepet a szintaxisban, [...] a fonológia csak valamiféle alacsony szintű eszköz, amelyet a szintaxis után alkalmazunk, [...] a grammatika pedig a redundancia teljes elkerülésére törekszik”⁹⁸ (Andor, 2001, 6). Jackendoff ehelyett bevezet egy úgynevezett Párhuzamos Architektúra (*Parallel Architecture*) és egy ún. Egyszerűbb Szintaxis (*Simpler Syntax*) modellt, és kiterjeszti/újragondolja a lexikon fogalmát.

⁹⁷ Eredeti: ”two types of pattern [...] are mainly recognised as the means whereby language creates meaning [grammar and lexis]. [...] [T]here is always this basic distinction, of a component which produces patterns of organization and a component which produces items that fill places in the patterns; the items tend to be chosen individually, and with little reference to the surrounding text” (Sinclair, 2000, 191).

⁹⁸ Eredeti: “the assumption that the grammar is based primarily is syntax, [...] the lexical items are inserted into the syntax, [...] semantics does not play a role in syntax, [...] phonology is just some sort of low level apparatus that you apply after syntax, [...] and also [...] that the grammar is maximally non-redundant” (Andor, 2001, 6).

A Párhuzamos Architektúra (PA) egy olyan keretet kíván nyújtani, amelyben egyesíthető lehet a nyelv struktúrájáról klasszikus generatív alapokon kialakított elmélet a nyelvfeldolgozásról az utóbbi időben kialakult elméletekkel (Jackendoff, 2007a, 2). A nyelvi képesség a PA-modell szerint háromosztatú (a 7. ábrán szemléltetett módon). A nyelvi reprezentáció moduláris, és három független, egymással párhuzamos kombinatoriális komponensből áll (fonológia, szintaxis, konceptuális szemantika). Ezek a rendszerek „beszélnek” egymással: az őket összekötő úgynevezett interfész-komponensek biztosítják a három rendszer struktúrái közti relációkat (*mapping*) (Andor, 2001, 8-9); ún. interfész-elvek vagy interfész-szabályok érvényesítik a kapcsolatot a szintaktikai struktúra darabjai és a fonológiai, valamint a konceptuális struktúra darabjai között (Jackendoff, 2007a, 5-8).

7. ábra: Párhuzamos Architektúra (Jackendoff, 2013, 72; 5.1-es ábra alapján)



A PA-ban központi szerepet játszik a fonológia és a jelentés között közvetítő szint, a szintaxis, amelyet az Egyszerűbb Szintaxis (ESz) modell ír le. Az ESz-hipotézis értelmében „a legjobb magyarázó érvényű szintaxiselmélet az, amelyikben minimális forma szükségeltetik a fonológia és a jelentés közötti közvetítéséhez”⁹⁹ (Culicover–Jackendoff, 2005, 5; ford. a szerző), és amelyben „a szintaktikai szerkezet csak annyira bonyolult, amennyire az szükséges az értelmezés

⁹⁹ Eredeti: ”The most explanatory syntactic theory is one that imputes the minimum structure necessary to mediate between phonology and meaning” (Culicover – Jackendoff, 2005, 5).

létrehozásához”¹⁰⁰ (Culicover–Jackendoff, 2006, 413; ford. a szerző). Az ESz-ben nem szintaktikai levezetések (*derivation*), hanem megszorítások (*constraints*) alapján működik a nyelvtan¹⁰¹ (Jackendoff, 2007a, 8-9). A nyelvtani tudás egyrészt grammatikai információkat tartalmaz (úm. pl. szintaktikai kategória, idő, mód, szám, személy stb.), másrészt különféle (a hierarchikus és a lineáris elrendezésre vonatkozó, valamint interfész-) elveket vagy szabályokat, amelyek megszorításokat gyakorolnak a lehetséges szintaktikai struktúrákra, illetve engedélyezik/korlátozzák az egyes szerkezeteket és a szerkezetdarabkák összeszerkesztését (*ibid*).

A PA-ban a ’szó’ (lexikai egység) maga is mint interfész – mint a fonológiai, a szintaktikai és a szemantikai struktúra közötti interfész – fogalmazódik meg: egy lexikai egység nem más, mint egy hosszú távú asszociáció egy fonológiastruktúradarab, egy szintaktikastruktúra-darab és egy jelentésdarab között (Jackendoff, 2007a, 9). Egy lexikai elem tulajdonképpen úgy működik, mint egy, mind a három komponenszt átszelő interface-elv, amely meghatározhat vagy engedélyezhet egy kapcsolatot három struktúradarab között, és – mint ilyen – aktív szerepet játszik a mondat megszerkesztésében (Jackendoff, 2007, 14-17).¹⁰²

A fentiek következtében a PA-ban a lexikon egészen másfajta értelmezést nyer, mint a chomskyánus nyelvtanban. Az utóbbiban ugyanis a lexikon egy, a szintaxistól teljesen függetlenül létező, nagyjából homogén, ’nyelvi atomokat’ (szótöveket és morfémaikat, valamint esetleg a ’renitens’ kivételeket) tartalmazó doboz-, raktár- vagy szótárféle valami, ahonnan kikeressük az egyes elemeket, beillesztjük őket a szintaktikai struktúrába, majd a megfelelő komponensek

¹⁰⁰ Eredeti: ”Syntactic structure is only as complex as it needs to be to establish interpretation” (Culicover–Jackendoff, 2006, 413).

¹⁰¹ Az ESz ebben a tekintetben hasonlít az LFG-hez, az FFSG-hez vagy a KxG-hez.

¹⁰² Culicover–Jackendoff (2005) szerint a morfológia tkp. a PA-nak a szó (szóalak) szintje alatti kiterjesztéseként jelenhet meg szintén hármas felosztásban – úm. morfofonológia, morfoszintaxis és morfoszemantika. Itt is lehetne idioszinkratikus, szemi-produktív és produktív egységekről beszélni. A produktív végződéseket lexikai elemként lehetne kezelni, amelyek – mint az önálló szavak – interfészt képeznének a morfofonológia és a morfoszintaxis struktúradarabjai, illetve a morfoszemantika struktúradarabjai között. A Párhuzamos Architektúra teljességében tehát úgy épülne fel, hogy van egy hármas felosztás három generatív komponensbe (fonológia, szintaxis, szemantika), van egy, ezeket „vertikálisan” átszelő felosztás frazális és szóalakon belüli vagy morfológiai komponensekre (kissé eltérő elvekkel), valamint vannak interfész-elvek a különböző komponensek között. És a lexikon ezek mindegyikét átszeli.

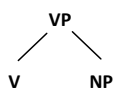
leolvassák a fonológiai és a szemantikai jegyeiket (Jackendoff, 2007a, 4-5). Jackendoff átértelmezi a lexikon természetét, és azt mondja, az nem elemek tárházát jelenti, hanem azokra a rövidebb vagy hosszabb, idioszinkratikusabb vagy produktívabb nyelvi struktúrákra és struktúradarabokra utal, amelyek a hosszú távú memóriában raktározódnak el (Jackendoff, 2007a, 9; Andor, 2001, 11) – úgy, mint egy fonológiai-, egy szintaktikai- és egy szemantikaistruktúra-darab közt létesített, elraktározott asszociáció. A tárolt elemek nem csak olyanok lehetnek, amelyeket nem lehet szabály útján létrehozni, hanem ide tartozhat mindenféle méretű, komplexitású és jellegű szerkezet¹⁰³ is a toldalékoktól az idiómákon át egész mondatokig, sőt, hosszabb szövegekig is – amelyek többi nyelvi egységből állnak, és mondatnailag szabályosak és produktívak (Jackendoff, 2002, 153).

A PA-ban a lexikon fogalmának valódi kiterjesztését az jelenti, hogy a modell a lexikon részének tekinti „a fregei kompozicionalitáson túl semmiféle inherens jelentéssel nem rendelkező szintaktikaistruktúra-darabkákat”¹⁰⁴ (Culicover–Jackendoff, 2006, 416) is: a fentebb említett elveket/szabályokat¹⁰⁵ ugyanúgy a hosszú távú memóriában elraktározott elemeknek tekinti, mint a lexikai egységeket. A modell tehát nem különíti el egymástól szigorúan a ’szavakat’ és a ’szabályokat’:¹⁰⁶ a lexikon nemcsak (egyszerű és komplex) lexikai egységeket tartalmaz, hanem az összes olyan szabályt is, amely engedélyezi az egyes nyelvi egységek szintaktikai kombinál(hatóság)ását (Culicover–Jackendoff, 2006, 416).

¹⁰³ Di Sciullo és Williams (1987) listémának nevezik azokat az egyszerűbb vagy összetettebb lexikai egységeket, amelyeket listázni kell, illetve amelyeket a hosszú távú memóriában kell tárolni: ezek lehetnek rendhagyó szóalakok, szabályos tövek, szabályosan toldalékolt szóalakok, szabályos toldalékok, idiómák vagy idiomatikus konstrukciók stb. (Andor, 2001, 11).

¹⁰⁴ Eredeti: ”pieces of syntactic structure that have no inherent meaning beyond Fregean composition” (Culicover–Jackendoff, 2006, 416).

¹⁰⁵ Ilyen volna például a következő szintaktikaistruktúra-darab is (Culicover–Jackendoff, 2006, 416):



¹⁰⁶ Az ESz ebben a tekintetben rokonítható például az FFSG-vel vagy a KxG-vel, hiszen azok szintén kontinuumot feltételeznek az idioszinkratikus ’szavaktól’ az általános ’szabályokig’ (Culicover–Jackendoff, 2006, 416).

'Szavak' és 'szabályok' megkülönböztetésnek legfeljebb a produktivitás/általános érvényűség tekintetében van értelme (Culicover–Jackendoff, 2006, 416).¹⁰⁷

A PA-ban tehát a lexikon és a grammatika nem két, egymástól független rendszer, inkább egyazon kontinuum más-más pontját képviselik. A 'szavakat' és a 'szabályokat' a modell ugyanúgy kezeli – olyan nyelvi szerkezetekként vagy szerkezetdarabkákként, amelyek a hosszú távú memóriában raktározódnak el (Jackendoff, 2007a, 2). A különbség csupán annyi, hogy míg „a «szavak» idioszinkratikus interfész-szabályok, a «szabályok» általános interfész-szabályoknak tekinthetők, illetve egyszerűen olyan feltételeknek, amelyek egyik vagy másik komponensben engedélyeznek vagy korlátoznak lehetséges struktúrákat»¹⁰⁸ (Jackendoff, 2007a, 11).

A PA-t és a Wray-féle modellt összevetve elmondható, hogy a lexikon vonatkozásában kompatibilisnek tűnik egymással a jackendoffi kiterjesztett lexikon és a Heteromorfikus Lexikon, hiszen a 'nyelvi atomokon', az idiómákon¹⁰⁹ és a kivételeken túl mindkettő megengedhetőnek tartja kompozicionális és szabályos többmorfémás elemsorok lexikonban való elraktározását is; így mindkét lexikonfelfogás jól tolerálja a többszörös reprezentációt és a redundanciát. Fontos különbséget jelent azonban, hogy míg a Wray-féle Szükség Szerinti Elemzés dinamikusan fogja fel a tárolt elemsorok analitikus/holisztikus feldolgozásának kérdését (mint olyan emergens választási lehetőséget, amely az adott beszélő adott körülményeinek és igényeinek függvényében alakul), addig a PA-ban a hosszabb elemsorok feldolgozása mindig kompozicionálisan, azaz a három generatív-kombinatorikus komponens igénybevételével történik (Wray, 2008, 75).

Lexikon és grammatika kapcsolatát ismét máshogy modellálják a funkcionalista megközelítések, amelyek szerint a nyelv feladata az, hogy jelentéseket

¹⁰⁷ A nyelv legtöbb mondata úgy jön létre, hogy a hosszú távú memóriában elraktározott mindenféle-fajta egységet vagy szerkezetdarabkát (idioszinkratikus elemsort vagy (szemi-) produktívan kitölthető variábilis keretet) online üzemmódban, kreatív módon összeszereljük a munkamemóriában (vö. pl. Jackendoff, 2008, 27; Jackendoff, 2007a, 11-14).

¹⁰⁸ Eredeti: "«Words» are idiosyncratic interface rules; «rules» may be general interface rules, or they may be simply stipulations of possible structure in one component or another" (Jackendoff, 2007a, 11).

¹⁰⁹ Megjegyzendő, hogy Wray és Jackendoff mást-mást ért idióma alatt. Wray – a non-kompozicionális mozzanatot tartalmazó kifejezések mellett – idiomatikusnak tekinti a teljesen transzparens, konvencionizált elemsorokat is (Wray, 2008, 75-76).

fejezzen ki. Ezek az elméletek egyenrangú, egymást kölcsönösen kiegészítő, egy kontinuum mentén elhelyezkedő rendszerekként tekintenek a szókészletre és a nyelvtanra, amelyek együttesen, egymással összefonódva vesznek részt a jelentésalkotásban (Balaskó, 2010, e-nyelvmagazin.hu). Ez az elgondolás elsősorban a használati alapú nyelvszemlélet, illetve a korpuszkutatások keretében fogalmazódik meg. Az egyes modellek és módszerek természetesen számos kérdésben képviselnek eltérő álláspontot, lényeges pontokban azonban megegyeznek. Nem tartják például élesen különválaszthatónak a 'szavakat' (lexika és lexikon értelemben) és a 'szabályokat' (grammatika) – a PA-hoz hasonlóan –, ugyanakkor nem tartják egymástól független komponensnek a szemantikát és a szintaxist sem, illetve nem feltételeznek egy köztes szintaktikai szintet a fonológia és a konceptuális szint/szemantika között (Andor, 2005, 16-17). Ezekben az elméletekben – a Wray-modellhez hasonlóan – a jelentés a szerkezetben lakozik; nincs szükség közvetítőre forma és jelentés között (Wray, 2008, 76). Visszatérve a fejezet elején idézett vershez, a használati alapú megközelítés úgy látja, hogy a „grammatika-lexikon dichotómia igazolható lehet olyan mondatokban, amelyeket az illusztrálására találtak ki, de összeomlik, amikor valós nyelvi adatokat tanulmányozunk” (Römer, 2009, 142).

Mint látható volt, újabban megkérdőjeleződött a lexikon és a grammatika merev megkülönböztetése, elkülönítése és rangsorolása. Egyrészt az élőnyelv nem mindig annyira kreatív, mint amennyire azt például a nyelvtan generatív modellje sugallná: a bejósolt sokféleséggel és szabad variációval szemben a beszélők megnyilvánulásai (szerkezeti felépítésükben és jelentésükben, használatukban egyaránt) gyakran rutinszerűek, ismétlődő jellegűek. Másrészt az élőnyelvben nem találkozhatunk nyelvtannal szavak nélkül (vagy fordítva), ha pedig ez így van a beszélők/hallgatók által használt nyelvben, akkor így kell lennie az ezt a nyelvet modellálni kívánó elméletben is. Különösen nagy jelentősége van a kérdésnek a mai kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatásban és idegennyelvtudás-mérésben, hiszen azok a nyelvnek a megértésben és a produkcióban való használatára helyezik a hangsúlyt, ahol a forma, a jelentés és a funkció egyaránt fontos. Harmadrészt sokszor még a nyelvi elemzés és leírás szintjén is nehéz elkülöníteni egymástól a lexikont és a grammatikát. Jól példázzák ezt a nyelv – korábban periferikusnak, ma sokkal inkább centrálisnak tartott – idiomatikus egységei, amelyekkel klasszikusan a lexikológia, a frazeológia és a lexikográfia foglalkozik.

Az idiómák felől indulva a további alfejezetek olyan használati alapú megközelítéseket és fogalmakat ismertetnek röviden, amelyek nem lexikon és grammatika éles különválasztására épülnek, hanem inkább e két nyelvi minta határterületén vizsgálódnak. Először szó esik arról, hogyan kutathatók a TIR-ek különféle korpuszvezérelt és korpuszalapú vizsgálatok alapján, amelyek a nyelv mintázataival foglalkoznak. Másodszor arról lesz szó, hogyan jellemezhetőek a TIR-ek a (funkcionális-kognitív megközelítéssel rokon) konstrukciós grammatika eszközeivel (KxG), illetve hogy mit mond a TIR-ek természetéről és a mögöttük meghúzódó, őket meghatározó elvekről a KxG.

2.2.2. *Idiómák, idiomatikus kifejezések, az idiómaelv*

A hagyományos megközelítés az idiómákat nyelven belüli, elsősorban formai alapon kutatta és kísérte meg definiálni és csoportosítani. Hagyományos értelemben egy többszavas elemsor idiomatikuságának a feltétele a non-kompozicionalitás: vagyis az, hogy a kifejezés egészleges jelentését nem lehet megjósolni, kikövetkeztetni vagy kiszámítani az őt alkotó elemek önálló lexikális jelentéseinek összeadásával a grammatikai megszerkesztettség alapján (pl. Gibbs–Nayak–Cutting, 1989; O. Nagy, 1966/1989). A Chomsky-féle generatív nyelvtenban éppen azért kerülnek a nyelv 'perifériájára' az idiómák, mert a szintaxis számára elemezhetetlenek: a szintaxisban ugyanis láthatatlan bármilyen kapcsolat egy idióma speciális idiomatikus jelentése (pl. *meghal*), valamint az elemek különálló jelentése (*fel, dob, a, talp*) és szintaktikai összeszerkesztettsége (*feldobja a talpát*) között. Mivel a hagyományos generatív nyelvten szerint az idiómák nem arról adnak számot, amilyenek a modell látja a nyelvet (szabályosnak, produktívnak, kreatívnak), azokat marginális jelentőségű, egyedi esetekként kezeli. Az idiómákat a klasszikus generatív modell tehát idioszinkratikus jelenségeknek, megkövült zárványoknak tekinti, amelyek belső szerkezete láthatatlan a nyelvten számára, amelyek között semmiféle kapcsolat nincs, és amelyeket ezért egyszerűen csak fel kell sorolni a lexikonban (ám ott sem számottevő az arányuk) (vö. Chomsky, 1986, 147-151).

A hagyományos lexikológia és lexikográfia a nyelv frazeológiáján belül foglalkozik az idiómák (más szóval állandósult szókapcsolatok) kérdésével (Fedosov, 2004, 214; Földes, 1997; Hadrovics, 1995; Szűcs, 1999, 164-169, 178, 190; Tolcsvai Nagy, 2000). A frazeológiai egységek közé a szövegekben gyakran

együtt előforduló, grammatikailag és szemantikailag többé-kevésbé összeforrott, kötött vagy rögzült kifejezéseket sorolják, amelyek valahol a szó és a mondat szintje között helyezkednek el, jelentésük nem vagy csak részben vezethető le alkotórészeik jelentéséből, és lexikailag-szemantikailag stabilak (*ibid*) (pl. *egy követ fújnak*).

Gibbs (1995) ezen kívül megjegyzi, hogy a hagyományos álláspont az idiómákat „halott metaforáknak” tekinti: olyan kifejezéseknek, amelyek eredetüket tekintve metaforikusak, de metaforikus-kreatív jellegüket elveszítették az idők során, és a beszélők ma már csak mint kiüresedett, szokványos kifejezésmódokat használják őket (p. 98). Az idiómák ezen nézet szerint ugyan konvencionális, nem-szószerinti interpretációval társulnak, de ez a jelentésük/használatuk viszonylag könnyen körülírható, elmagyarázható – még akkor is, ha nem tudjuk, miért jelentik azt, amit jelentenek (*ibid*) (ld. pl. *egy követ fújnak* ~ ’akkor mondjuk, ha valakik titokban szövetkeznek egymással, egyetértenek, összeesküdnek’).

A gyakran együtt előforduló, szemantikailag egy egységet alkotó, „átvittent értendő” állandó szókapcsolatok összeforrottságának másik fontos mutatója az invariabilitás (inflexibilitás): vagyis az, hogy az idiómákat alkotó elemeket nem lehet másra cserélni, és a köztük lévő mondattani viszonyok nem alakíthatóak át (Ittész, 2002). Az idiómák tehát tipikusan nem vagy kevés lexikai és grammatikai változtatást engednek meg nem-szószerinti jelentésük megtartása mellett, azaz invariábilisak (*ibid*) – vö. pl. *két követ fújnak, egy kavicsot fújnak, egy kő van fújva, (?) fújjunk egy követ* stb. Az idiómákra ezek szerint tehát valamiféle formabeli kötöttség és jelentésbeli eltolódás jellemző a bennük szereplő elemek tulajdonságaihoz képest.

A formai alapú vizsgálatok ugyanakkor rámutattak, hogy az egyes, idiómaként tárgyalt frazeológiai egységek a kompozicionalitás (transzparencia) és a variabilitás (flexibilitás) különböző fokain állnak: egy kontinuum mentén helyezkednek el, melynek pontjai átfedésben vannak egymással (ld. a fent említett munkák). Míg vannak olyan elemtöbbségek, amelyekben – legalábbis a naiv beszélő számára – semmiféle kapcsolat nem fedezhető fel az alkotóelemek önálló és összeadott jelentése, valamint az idióma egészes, konvencionális jelentése közt (pl. *falra hányt borsó*), másokban áttetszőbbnek tűnik az egészes jelentés (pl. *lépre csal*).¹¹⁰

¹¹⁰ Ezt támasztja alá Grant–Bauer (2004) hármass felosztása is: 1) szoros értelemben vett idiómák (*core idioms*): non-kompozicionálisak és nonfiguratívok; 2) figuratív idiómák (*figuratives*): non-

Míg egyes elemsorok ellenállnak mindenféle lexikai-grammatikai módosításnak (pl. *kinek a pap, kinek a papné*), mások megengednek bizonyos formabeli módosításokat (pl. *fittyet hány*).

Kiterjesztve a kutatást a kontinuum kevésbé kompozicionális és kötött szerkezetei felé, a kutatók olyan többszavas egységeket is idiómaszerűnek vélnek, amelyek ugyan transzparensőbbek és variábilisabbak, mint a klasszikus idiómák, mégsem különíthetők el azoktól élesen (pl. Balogh, 2004, 15; Földes, 1997; Gombocz, 1926/1997, 190; Hegedűs, 2004b, 247; Mel'čuk, 1998; Pinker, 2000, 290; Szűcs, 1999, 97; Tolcsvai Nagy, 2000). Mel'čuk (1998) például a szemantikai frazémákat három részre osztja: „teljes értékű” (*full*) idiómákra, „szemi-frazémákra” vagy más néven kollokációkra, valamint „kvázi-idiómákra” (p. 29-30). Balogh (2004) szintén úgy véli, hogy a kollokációk félúton vannak az állandósult és az alkalmi szókapcsolatok között (p. 15). Nattinger–DeCarrico (1992, 33) és Szűcs (2000, 97) szerint vannak olyan szerkezetek, amelyek noha áttetszőek, mégis ellenállnak bizonyos formabeli módosításoknak, így hasonlatosak a frazeologizmusokhoz; Tolcsvai Nagy (2000) ugyanakkor megjegyzi, hogy a frazémák egy része több formai változatot megenged (web). Földes (1997) a kollokációk szemantikai (web), Crystal (1998) azok szintaktikai vezéreltségére és nyelv-, illetve beszélőközösség-specifikus jellegére hívja fel a figyelmet (p. 138). Utóbbi megemlíti továbbá, hogy minél gyakrabban használ egy beszédközösség bizonyos szavakat tipikusan együtt, annál inkább idiomatikusnak érzi az adott kifejezést, illetve hogy az ilyen elemsorokat egészben, memoriterként kell megtanulniuk a beszélőknek (*ibid*).

A formai alapú vizsgálatok tehát azt az eredményt hozták, hogy az idióma kritériumának tartott non-kompozicionalitás valójában fokozati kérdés – csakúgy, mint a variábilitás. Mindebből logikusan következik, hogy maga az idiomatikuság vagy idiómaszerűség is fokozati jellegű kell, hogy legyen: minél kisebb mértékben kompozicionális és invariábilis egy jelentésegység, annál inkább idiomatikusabbnak tekinthető.

kompozicionálisak és figuratívak; 3) EGYSZERES idiómák (*ONCEs*): egy non-kompozicionális elem, lehet figuratív is).

Hasonló eredményre jutottak az újabb (használati alapú) kutatások is. Nunberg és munkatársai (1994) például azt állítják, hogy az idióma nem határozható meg egységesen; ők hat kritériumot állítanak fel az idiómák jellemzésére:

- 1) konvencionális (ezért jelentése nem számítható ki az alkotóelemekből);
- 2) invariábilis (szintaktikailag rögzült);
- 3) figuratív (pl. metafora vagy metonímia van benne);
- 4) proveriális (vissza-visszatérő, fontos társas helyzetről szól);
- 5) informális (köznapi regiszterek);
- 6) érzelmi hatás (valamilyen érzelmi alapú értékelést tartalmaz); a szerzők szerint a hat közül csak az első kritérium igaz mindegyik idiómára (Nunberg–Sag–Wasow, 1994, 492-493.)

Kövecses–Szabó (1996) az idiómák elemezhetősége mellett érvel: azt állítják, hogy az idiómáknak vannak kompozicionális vonatkozásai is; számos idióma jelentése legalább részben motivált – metafora, metonímia vagy valamilyen konvencionális tudás útján (pp. 337-338). Ezzel összhangban Nunbergék (1994) arra hívják fel a figyelmet, hogy a non-kompozicionalitás és a konvencionáltság két különböző fogalom, és megkülönböztetik egymástól az idiomatikus frázisokat, ahol az idiomatikus jelentés nem vezethető le az alkotótagok jelentése alapján (pl. *kick the bucket*), valamint az idiomatikusán összekombinált kifejezéseket,¹¹¹ ahol az idiomatikus jelentés egyes részei beazonosíthatóak az alkotótagokon (pl. *spill the beans*) (p. 497). (A magyar leíró nyelvészet vonatkozó terminusait a 4. táblázat szemlélteti.)

Azzal a feltételezéssel együtt, hogy az idiomatikus jelleg sokkal több elemtöbbest érint, mint ahogy azt korábban feltételezték, egyrészt szélesebb értelmezést nyert az 'idióma' és az 'idiomatikus kifejezés' fogalma, másrészt felértékelődött a nyelv idiomatikus jellege (*idiomaticity*). Míg korábban kakukktojásnak számított, ma számos kutató a nyelv egyik központi jelenségének tekinti az idiomatikus jelleget. Ebben nagy szerepet játszott a korpusznyelvészet megjelenése, ami új alapokra helyezte az idiomatikus kifejezések meghatározását és kutatását.

¹¹¹ Gibbs és munkatársai szintén elemezhető és nem elemezhető idiómákról beszélnek: míg az utóbbiakban nincs nyilvánvaló kapcsolat a szavak és az egészes figuratív jelentés közt, az előbbieken felfedezhető kapcsolat a részek jelentései és az egészes figuratív jelentés között (Gibbs–Nayak–Cutting, 1989).

4. táblázat: Többszavas elemsorok (terminusok a magyar leíró nyelvészetből)

Aforizma	Idiomatikus egység	Példabeszéd
Alkalmi szókapcsolat	Idióma	Politikai jelszó
Állandósult (kötött) szókapcsolat	Jelentéstapadásos szerkezet	Proverbium
Beszédfordulat	Képes beszéd/kifejezés	Sírfelirat, pólófelirat, graffiti
Beszédmű	Kollokáció	Szitkozódás, átkozódás
Figura etymologica-alakzat	Konvencionális szójárás	Szállóige, bölcs mondás, idézet
Frazeológiai egység/kapcsolat	Körülírás	Szó értékű nyelvi elem
Frazeologizmus	Köszönés	Szójárás
Frazéma	Közhely, klisé	Szokványos kifejezésmód
Frázis	Közmondás	Szólás, szóláshasonlat, szólásmondás
Funkcióigés szerkezet, terpeszkedő kifejezés	Lexikális fokozás	Udvariassági formula
Helyzetmondat	Maxima	
	Megszólítás	
	Metaforikus kifejezés	
	Mondóka, rigmus, ritmikus kifejezés	

Az úgynevezett idiómaelv¹¹² (*idiom principle*) szerint a beszélők szövegeiket nem (kizárólagosan vagy elsődlegesen) egymorfémás, illetve egyszavas egységekből, hanem hosszabb lexikai egységekből, félig kész, részben előregyártott elemsorokból¹¹³ építik (Sinclair, 1991, 110).¹¹⁴ Ezek a morféma- vagy szókapcsolatok sokszor egyedüli, kizárólagos választási lehetőséget jelentenek a nyelvhasználó számára (azaz grammatikailag-lexikailag-szemantikailag kötöttek, nem szabad kombinációk) – még akkor is, ha nyelvtanilag és jelentésstanilag szegmentálhatónak és elemezhetőnek tűnnek (*ibid.*)¹¹⁵ A szóval kötőszóban például az *-val* nem ugyanaz az instrumentális esetrag, ami például az *autóval* vagy az *Évával*

¹¹² Magyarul 'frazeológiai elv' elnevezés alatt is emlegetik (pl. Balaskó, 2010).

¹¹³ Vö. a 2.1.2.1-ben tárgyalt funkcionista szemlélettel a 'nyelvi kifejezés' fogalmának tekintetében: ti. hogy a funkcionista nyelvészet kétségbe vonja az atomisztikus, szó- (vagy morféma-) alapú és kompozicionális megközelítés létjogosultságát, és egy olyan holisztikus megközelítés híve, amelyben hosszabb lexikális egységek, a nyelv frazeológiája, illetve a szavak, szóalakok, szókapcsolatok kombinációi hordozzák a jelentést.

¹¹⁴ Az idiómaelv ellentéte (vagy ha úgy tetszik, párja, kiegészítője) az úgynevezett szabad választás elve (*open choice principle*). E szerint bizonyos szövegrészekben az üreshely-kitöltő modellel (*slot-and-filler model*) jön létre a jelentés – úgy, hogy minden befejezett egység (szóalak, szókapcsolat, mondat) után szabad hely következik, amely nagyszámú komplex választási lehetőséget ajánl fel, illetve amely ezek alapján a helyi korlátoknak és a nyelvi helyességnek megfelelő módon a lexikonból szabadon kitölthető (Sinclair, 1991, 109).

¹¹⁵ Eredeti: "[A] language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments" (Sinclair, 1991, 110).

szóalakokban áll, és a szó sem a szótári jelentésével szerepel; inkább arról van szó, hogy a szóval mint egész az egyelemű így diskurzusjelölőhöz hasonlatos.¹¹⁶ A (vmilyen) okból kifolyólag metaforikus-idiomatikus kifejezésre is igaz, hogy az előre-kész elemsor mint egész jelentése ('(vmi) miatt') és funkciója (diskurzusjelölő) meghatározza a részek tulajdonságait, illetve hogy az alkotóelemek az elemsorban mint egészben értelmezendők, abban veszik fel jelentésüket (vö. Römer, 2009,143).¹¹⁷ Nem arról van szó tehát, hogy a részek jelentésének összeadásával keletkezik egy egész (addíció), hanem inkább arról, hogy a részek az egészben nyerik el jelentésüket és tulajdonságaikat; az elemsor mint egyetlen egész tulajdonságává lesznek.

Végeredményben tehát kiszélesedett a frazeológia területe, és kibővült az idióma fogalma. A leíró nyelvészeti és korpusznyelvészeti kutatások kimutatták, hogy a hagyományosan, szűken értelmezett idiómáknál és idiomatikus frazémáknál kifejezések jóval szélesebb körére igaz, hogy a diskurzusban tipikusan együttesen fordulnak elő, és hozzájuk mint elemkombinációkhoz egészleges jelentés és funkció rendelődik. Ezek az elemkombinációk „ko-szelekció, más szóval [rendszeres, habituális] együttes kiválasztás eredményeként jönnek létre, és kibővített jelentésegységet alkotnak” (Balaskó, 2010, web). Nemcsak a szerkezetileg befejezett frazeológiai egységek (pl. szólások és közmondások) tartoznak ide, hanem számos, szerkezetileg befejezetlen (pl. inflexiók toldaléko(ka)t igénylő vagy szintaktikailag variálható) elemsor is, amelyek emiatt nem tekinthetők teljesen lexikalizált frazeológiai egységnek, csupán félig-kész keretnek.

Ezekre a kombinációkra jellemző, hogy alkotótagjaik a diskurzusban rendszeresen, szokásszerűen együtt szerepelnek – visszatérő, ismerős, megjósolható elemsorként, előnyben részesített, szokványos kifejezésmódként. A gyakran együttesen kiválasztódó elemek egy fokozatos, szerkezeti-jelentésbeli összeforrási-összetapadási folyamaton mennek keresztül, amelynek során kialakul egy jelentésegység, amelyben az elemek gyakran elvesztik önálló, független jelentésüket; az elemsor egy olyan egészleges jelentéssel, illetve funkcióval társul, amely gyakran

¹¹⁶ Vö. Sinclair példájával (*of course*) (Sinclair, 1991, 111).

¹¹⁷ Balázs Géza szerint az „állandósult szókapcsolatok tagjai között nyelvtani, szintagmatikus viszony van, szerepük azonban nem nyelvtani, hanem képzetkeltő jellegű, a közlés során nem az egyén alkotja meg őket, hanem csupán a kész elemeket alkalmazza, «idézi» vagy «átalakítja»” (www.nytud.hu/NMNyK/eloadas/balazsgeza.rtf).

nem vagy csak részben/nehezen állítható elő a részek jelentésének összeadásával (idiomatikus lesz).

A kibővített jelentésegységek nemcsak a természetes diskurzus, hanem az emberi kogníció alapvető építőkövei és szervezőelemei. Gibbs (2007) megfogalmazásában az idiómák és más frazeológiai egységek „nem pusztán nyelvi díszek [...], hanem szerves részei annak a nyelvnek, amely megkönnyíti a társas interakciót, elősegíti a szövegkoherenciát, és – nem utolsó sorban – az emberi gondolkodás alapvető mintáit tükrözik”¹¹⁸ (p. 697); az idiómák „maradandó metaforikus és metonimikus konceptuális struktúrákhoz kötődnek”¹¹⁹ (p. 698).

A mindenkori (felnőtt, anyanyelvi) beszélő rengeteg elemkombinációt használ nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen, adott egészleges jelentésekkel, szerepekben és célokkal. Mivel ezeket a kibővített jelentésegységeket a beszélő mindennap használja, azok kiüresedett, megszokott, közömbös elemsorokká vál(hat)nak számára; nem tűnnek fel neki, elsiklik felettük. Az idegen nyelvi tanuló azonban – hasonlóan Marc Martinnak az 1.1.2-ben idézett gondolatához – észreveszi ezeket a kifejezéseket, mert számára azok nem hétköznapiak, nem maguktól értetődőek.

Emiatt és a fenti eredmények tükrében a jelen dolgozat minden olyan nyelvi kifejezést idiomatikusnak tekint, amely az idiómaelv működésével társítható, s amelynek egészleges jelentése, funkciója és működése legalábbis nehezen számítható ki vagy jósolható meg csupán alulról felfelé építkezve, a részek jelentéséből és tulajdonságaiból kiindulva. Jó teszt lehet erre a fordítás: minden, amit (a kötelező átváltási műveleteket leszámítva) nem lehet szó szerint lefordítani idegen nyelv(ek)re úgy, hogy a kapott elemsorhoz ugyanaz a jelentés és/vagy használati érték társuljon, mint az eredetiben, idiomatikusnak tekinthető. Hasonlóképpen a MINY-ben is minden olyan nyelvi kifejezés, amit a tanulóknak egészben kell megtanulnia – csakúgy, mint az olyan lexémákat, mint pl. a *nap*, a *felhő*, vagy a *napsütés* –, idiomatikusként kezelendő.

Végül azt szükséges tisztázni, mi a kapcsolat az idiómák, az idiomatikus kifejezések és a Wray-féle formulaszerű elemsorok között. A szakirodalom

¹¹⁸ Eredeti: “[...] are not mere linguistic ornaments [...], but are an integral part of the language that eases social interaction, enhances textual coherence, and, quite importantly, reflect [*sic!*] fundamental patterns of human thought” (Gibbs, 2007, 697).

¹¹⁹ Eredeti: “[...] linked to enduring metaphorical and metonymic conceptual structures” (Gibbs, 2007, 698).

egyértelműen összefüggést feltételez a formulaszerűség és az idiómaszerűség között (vö. pl. Andor, 2010; Gibbs, 2007), úgy tűnik azonban, hogy a formulaszerű elem sorok köre sokkal szélesebb, mint a klasszikus idiómáé: magában foglalja az idiómaelv alapján szerveződő kibővített jelentésegységeket, és kiterjedhet további, még a liberálisabb értelmezés szerint sem idiomatikus elem sorokra is – különösen az idegennyelv-tanulás kontextusában (vö. 2.1.3.2).

Ahogy azt Wray (1999) is kiemeli, a formulaszerű elem soroknak fontos ismérve lehet a non-kompozicionalitás, az invariabilitás és az idioszinkratikus jelleg, de ezek a változók nem szükséges feltételei egy elem sor formulaszerűségének (p. 218). Wray-hez hasonlóan Biber is azon a véleményen van, hogy a hagyományos értelemben vett idiómák a formulaszerű nyelvhasználat esernyőterminusa alá tartoznak, ám annak csak egy kis szeletét fedik le, és nem túl gyakoriak (Andor, 2010, 311). Sokkal gyakoribb esetei a formulaszerű nyelvhasználatnak az idiomatikus kifejezések: az olyan, az idiómaelv alapján szerveződő többmorfémás, illetve többszavas lexikai-frazeológiai egységek, amelyek elemei a diskurzusban rendszeresen együttesen fordulnak elő, és amelyekhez olyan egészes jelentés és funkció társul, amely gyakran nem vagy csak részben/nehezen számítható ki a részek jelentésének összeadásával. Ezek az elemkombinációk egyfelől ismerős, szokványos kifejezésmódok, amelyeket a beszélők előnyben részesítenek adott jelentések és funkciók kifejezésére egyéb, lehetséges elemkombinációkhoz képest, másfelől pedig olyan félkész, részben előregyártott, szerkezetileg-szemantikailag részben kötött elem sorok, amelyek egyes elemei nagy valószínűséggel megjósolhatók, illetve amelyek idiomatikusága (szokványosság) megítélhető.¹²⁰

¹²⁰ Hasonló véleményen van Langacker is: „a nyelvi kifejezések [...] konceptuális tartalom hozzáféréseinek félig-strukturált eszközei [...] Úgy vélem, hogy [...] [a]mi valóban rendkívül fontos, de tipikusan mégis kimarad [ti. a szótárakból vagy a nyelvkönyvekből – megjegyzés a szerzőtől] [...], az annak a bemutatása, hogy normális módon hogyan fejeződnek ki egy nyelvben a dolgok [...] Azután, hogy az ember az összes szabályt megtanulta egy nyelvtankönyvből és elsajátította az alapszókinccset, mégis szembetalálja magát a következő problémával. Ha van valami közölnivalója, elvileg több tucatnyi, több száz, sőt, végtelenül sok módja van annak, ahogy kifejezheti mondanivalóját az adott nyelven—s mind egyenlő mértékben elfogadható grammatikailag az alapszókinccs használata mellett. Mégis az a helyzet, hogy a beszélők általában egy bizonyos módon fejezik ki magukat az összes számukra rendelkezésre álló lehetőség közül. Tehát a problémát az jelenti, hogy tudjuk-e, hogy hogyan kell normális módon kifejezni magunkat az adott nyelven (Andor, 2005, 20-21).

Zárásképpen, egyre többen hangsúlyozzák, hogy a nyelv a használatban nem annyira kreatív, mint azt korábban feltételezték; a nyelv jelentős része szokásszerű és megjósolható: frazeologikus, idiomatikus, klisészerű vagy formulaszerű (vö. pl. Bolinger, 1976, 2; Fillmore, 1976, 24; Hanks, 1996, 85; Wray, 1999, 215). A korpuszadatok mindenesetre azt látszanak igazolni, hogy a beszélők nagy mértékben élnek konvencionális, szokványos, rutinszerű mintákkal az élőnyelvben. Ezek az idiomatikus, formulaszerű elemsorok a MINY-ben egyáltalán nem triviálisak vagy maguktól értetődőek: egy optimális MINY-kontextusban tudni kell, hogy a magyar nyelvű kommunikációban milyen helyzetben hogyan szokták kifejezni magukat a beszélők, és ezeket a kifejezéseket mint kész vagy félkész kereteket érdemes tanítani a tanulóknak (igény szerinti elemzés mellett).

2.2.3. Szótöbbségek, kollokációk, lexikai csoportok

A számítógépes korpuszok megjelenésével és a korpusznyelvészet fellendülésével lehetővé vált az írott/beszélt nyelvben gyakran előforduló, az idiómaelv alapján szerveződő (szokványos, visszatérő, félig kész, de nem feltétlenül non-kompozicionális) kibővített jelentésegységek statisztikai alapú vizsgálata. A morfológiailag előelemzett szövegtörzsekben a gyakran együtt előforduló szópárok¹²¹ (*bigramok*), szóhármak (*trigramok*) vagy – összefoglaló néven – szótöbbségek (*n-gramok*) beazonosítása formalizálható kritériumok (statisztikai mutatók) alapján történik, az alosztályok elkülönítésére pedig nyelvtani és szemantikai (illetve pragmatikai) kritériumokat lehet alkalmazni (vö. Reményi, 2010, 67-68). A formulaszerű nyelvhasználat körébe tartozó, korpuszelemzéssel vizsgálható szótöbbségek két nagy alosztálya¹²² Biber szerint (Andor, 2010, 311-312) a kollokációk és a lexikai csoportok (*lexical bundles*).¹²³

¹²¹ A 'szó' itt lemmát jelent.

¹²² A 2.1.2-ben tárgyalt, szoros értelemben vett (szerkezetileg teljes, non-kompozicionális és invariábilis) idiómák mellett, amelyek kutatására azonban nem a korpuszvizsgálat a legalkalmasabb, mivel azok egyrészt nem gyakoriak, másrészt pedig nem formalizálható a beazonosításuk (szemantikai alapon történik).

¹²³ Korpuszszempontból a szótöbbségek egy másik lehetséges csoportját alkotják a szabad kombinációk, vagyis az alkalmilag, ritkán egymás mellé kerülő, szemantikailag szó szerint értendő szótöbbségek. Ezeket – mivel nem tekinthetők sem visszatérő és szokványos, sem félig-kész, sem

A szoros értelemben vett kollokáció olyan, nagy gyakorisággal előforduló szótöbbes (lemmák gyakori együttes előfordulása), amelyben egy szintaktikai egységbe tartozó két vagy három, lexikális kategóriájú lexéma (főnév, melléknév, ige vagy határozószó) társul egymással (vö. Andor *i.m.*, Reményi *i.m.*) – sokszor előre kitalálható módon (pl. *zűmmögő méh*). A szoros értelemben vett kollokációkutatást az érdekli, hogy egy adott, lexikális kategóriájú lemmával milyen más, szintén lexikális kategóriájú lemma (vagy lemmák) fordul(nak) elő tipikusan (pl. *szám* (N)+(V): *számot ad, számon kér; ádáz* (A)+(N): *ádáz ellenség; ádáz* (Adv)+(V): *ádázul harcol*).

A kollokációk vizsgálatára konkordanciákat, (relatív) gyakoriságot és az MI-együtthatót használják, amelyek tükrében a kollokáció két (esetleg három), lexikális kategóriába tartozó lemma közti kapcsolatra vonatkoztatható.¹²⁴ Reményi (2010) továbbá megjegyzi, hogy az így kinyert szótöbbesek körét szemantikai-grammatikai elemzés útján tovább kell szűkíteni (p. 68-69). Elsősorban a klasszikus idiómákat kell kiszűrni¹²⁵ (az állandó szókapcsolatokat az egynyelvű szótárak is szerepeltetik), majd a fennmaradó, nem idiomatikus, „de valamilyen hozzáadott jelentésmomentummal azért rendelkező szótöbbesek közül érdemes különválasztani azokat, melyekben a potenciális szinonimák közül többnyire csak egy alcsoport társulhat [nem triviális módon] a szótöbbes másik/többi tagjához” (Reményi, 2010, 69). Ezekre az jellemző, hogy a csomópontjukhoz (ahhoz a lemmához, amin az elemzés

idiomatikus kifejezéseknek – a jelen tanulmányban eleve kizárjuk a lehetséges formulaszerű elemsorok közül.

¹²⁴ A konkordancia az adott lemma „megadható nagyságú környezetében (*n* szónyi kollokációs ablakon belül) megadható lemma [...] vagy megadható szófajú, nem specifikált szó összes [előfordulása] megadható nagyságú szöveggörnyezetben” (Reményi, 2010, 70). A gyakoriság „a szótöbbes tagjainak közös gyakorisága ($f(x,y)$) a korpuszban”; a relatív gyakoriság pedig „a szótöbbesnek a korpusz összes szövegszavához képest megadott gyakorisága ($f(x,y)/N$)” (Reményi, 2010, 81). Az MI-együttható (vagy a kölcsönös információ együtthatója) „az a mutató, amely a szótöbbes relatív gyakoriságát a szótöbbes két (vagy több) tagjának a kollokáción kívüli relatív gyakoriságának arányában adja meg [...]

$$MI = \log \frac{f(x,y)/N}{f(x)/N * f(y)/N} \text{ (ibid).}$$

¹²⁵ Ti. az „idiomaticitás (vagyis a kompozicionalitás hiánya [...]), valamint két másik jellemző tulajdonság (a tagok behelyettesíthetőségének és a szintaktikai változtatásnak a tilalma) segítségével” (Reményi, 2010, 68). Megjegyzendő, hogy ez az elkülönítés egyáltalán nem könnyű és egyértelmű.

folyik – pl. *szitok*) nem megjósolható módon kapcsolódik a kollokáltjuk: a más, szabad kombinációkban egymással felcserélhető szinonimák közül (pl. *porcukrot szór/hint*) csak az egyik kapcsolódhat a csomópontához (úm. *szitkot szór*, és nem *szitkot hint*). A nyelvoktatásban ugyanakkor az ebből a szempontból kompozicionálisnak, triviálisnak vagy szabadabbnak tűnő gyakori kollokációkat (pl. *tévét néz*) is érdemes figyelembe venni, hiszen azok egyáltalán nem biztos, hogy triviálisak a MINY-tanuló számára. Sőt, nagyon valószínű, hogy azokat praktikus okokból (úm. a gyakori használat vagy a benne foglalt nyelvtan miatt – pl. *tévét néz*: tárgyrag, névelő hiánya, csupasz NP+VP szórend) egészben, egyetlen kifejezésként memorizálja a tanuló.

A kollokációkkal ellentétben a lexikai csoportok¹²⁶ (LCS) kutatása azzal foglalkozik, hogy egy adott, lexikális kategóriájú szóalakkal milyen funkcionális kategóriájú elemek (nyelvtől függően önálló szavak vagy kötött morfémák – az angolban pl. szavak)¹²⁷ fordulnak elő tipikusan (Andor, 2010, 311). Az LCS nem nyelvészeti eszközökkel, hanem pusztán gyakorisági alapon definiált fogalom: „szavak¹²⁸ leggyakrabban visszatérő sorozatai”¹²⁹ (Andor, 2010, 312; ford. a szerző).

A lexikai csoport hosszának megállapítása elemzésenként változó: tipikusan három- vagy négy-, esetleg öt- vagy hatszavas szósorokat vizsgálnak (vö. Biber és mtsai., 2004a, 376). Az LCS-k tehát „három vagy többszavas sorozatok, amelyek statisztikai tendenciát mutatnak az együttes előfordulásra”¹³⁰ (Biber és mtsai., 1999, 183; ford. a szerző). 2004-es tanulmányukban Biber és munkatársai (saját megfogalmazásuk szerint „konzervatív módon”) olyan négyszavas LCS-eket vizsgáltak, amelyek legalább negyvenszer előfordultak a 2 009 400 szövegszavas korpuszukban (Biber és mtsai., 2004a, 376). Létezik azonban ennél szigorúbb meghatározás is: „lexikai csoport az olyan négyszavas lexikai egység, amely

¹²⁶ Ti. a 'lexical bundle' Jablonkai Réka (2009) fordításában.

¹²⁷ A magyarban a funkcionális kategóriájú elemek közé tartoznának például a névelők, a tagadószók, a segédigék, a kérdő partikula és az inflexiók toldalékok is (Kenesei, 2000, 105-107).

¹²⁸ A szó itt valószínűleg szövegszót jelent. Az angol nyelvű korpuszokban, mivel nem agglutináló vagy poliszintetikus nyelvről van szó, például a prepozíciók is szövegszavaknak (szavaknak) számítanak.

¹²⁹ Eredeti: "most common, recurrent sequences of words" (Andor, 2010, 312).

¹³⁰ Eredeti: "sequences of three or more words that show a statistical tendency to co-occur" (Biber–Conrad, 1999, 183).

legalább negyvenszer fordul elő egymillió szövegszóban”¹³¹ (Biber–Barbieri, 2007 – hivatkozva Jablonkai, 2009, 16). Egy LCS-nek továbbá – az idioszinkratikus nyelvhasználat eseteit kiküszöbölendő – legalább öt különböző szövegben szerepelnie kell¹³² (Biber és mtsai. *i.m.*, Jablonkai *i.m.*)

Biber szerint a lexikai csoportok nyelvtani elemzése és az adatok értelmezése arra utal, hogy az LCS-k sem idiómáknak, sem pedig (kibővített) kollokációknak nem tekinthetők, hanem egy teljesen új kategóriát jelentenek (Andor, 2010, 312). Lexikális és funkcionális kategóriájú szavak olyan kombinációi, amelyek szerkezetileg tipikusan nem teljeseek (ezért a leíró nyelvészet nem ismeri őket), hanem két frázison (összetevős szerkezeten) vagy tagmondaton ívelnek át (*ibid*):¹³³ gyakran egy frázis (csoport) vagy tagmondat elejéből és egy annak alárendelt, az alá tartozó összetevő vagy szerkezet első szavából állnak (Biber és mtsai., 2004a, 399).

Az LCS-k óriási szerepet játszanak a diskurzus építésében: ők „az írott és beszélt szöveg építőkövei[...], hiszen ezek adják meg a szöveg nyelvi keretét a közlendő tartalomhoz” (Jablonkai, 2009, 14). „Ezek a szósorok strukturális ’kereteknek’ tekinthetők, amelyeket egy ’üres hely’ követ. A keret egyfajta diskurzushorgonyként működik az üres helyre kerülő ’új’ információ számára, amely közli a hallgatóval/olvasóval, hogyan értelmezze az információt a véleményre/attitűdre, a szövegszerveződésre vagy a referenciára való tekintettel”¹³⁴ (Biber és mtsai., 2004a, 399; ford. a szerző).

Úgy tűnik, szoros kapcsolat van a lexikai csoportok szerkezeti felépítése és a szövegben betöltött funkciója között (Biber és mtsai., 2004a, 397-398). Az alárendelés-alapú (pl. ’that’-es vagy ’WH’-s mellékmondatrészletet tartalmazó) LCS-k tipikusan véleményt, attitűdöt (*stance*) fejeznek ki (Biber és mtsai., 2004a, 397-

¹³¹ A szövegszó olyan betűcsoport, amelyet mindkét oldalán szóköz határol (ill. jobb oldalán írásjel állhat).

¹³² Ennek a megszorításnak nem volt nagy hatása a gyakorlatban, hiszen a legalább negyvenszer előforduló LCS-k a szövegekben jócskán elszórtan jelentek meg (még a legritkébbak is húsz különböző szövegben) (Biber és mtsai., 2004a, 376).

¹³³ Biberék példái között szerepel például: *I don't know what, do you want to, a little bit about, at the end of the, and things like that* (Biber és mtsai, 2004a).

¹³⁴ Eredeti: ”These sequences of words can be regarded as ‘structural frames’, followed by a ‘slot’. The frame functions as a kind of discourse anchor for the ‘new’ information in the slot, telling the listener/reader how to interpret that information with respect to stance, discourse organization, or referential status” (Biber et al., 2004a, 399).

398) – hasonlóak lehetnek a magyarban például a *hogy*-os tartalomkifejtő mondatok: *azt hiszem, hogy*. Az NP/PP-alapú (főnévi és előjárós szerkezetet tartalmazó) LCS-k többnyire referenciális funkciót látnak el (*ibid*) – a magyarban példa lehetne erre: *az egyik leg-*. A VP-alapú LCS-k (igei csoportot tartalmazó szerkezetek) pedig az előbbieken kívül diskurzusszervezőként is fontos szerepet játszanak (*ibid*) – pl. *most nézzük meg*. Biberék másik fontos észrevétele, hogy ez a megoszlás főként a regisztereknek köszönhető: a kötetlen szóbeli társalgásban például gyakran fejezzük ki véleményünket, attitűdjeinket VP- és alárendelés-alapú lexikai csoportokkal, míg a tudományos szövegekben elsősorban NP/PP-alapú lexikai csoportok hajtják végre a referenciális utalásokat (Biber és mtsai., 2004a, 398). (Biberék részletes kategorizációját az 5. táblázat mutatja.)

Fontos kérdés a jelen dolgozat kapcsán, hogy hogyan adaptálható a lexikai csoport angol nyelvre kifejlesztett definíciója (és profilja) a magyarra (a lexikai csoportokat még nem kutatták a magyar nyelvben). Több lehetséges út is kínálkozik. A legegyszerűbben kivitelezhető megoldásnak az tűnik, ha megtartjuk az LCS eredeti definícióját, és szövegszavakban gondolkozunk: ebben az esetben az, ami egy lexikai csoport lehet az angolban (pl. *I don't know, a lot of times*), a magyarban nem feltétlenül az (*nem tudom, sokszor/számos esetben*). Elképzelhető, hogy emiatt a magyarban az LCS hosszát nem három vagy több, hanem kettő vagy több szövegszóban kellene meghatározni. A másik lehetséges megoldás az lehet, hogy az LCS definíciójának csak a két alapvető szempontját tartjuk meg (a hossz és az előfordulás gyakorisága), de módosítjuk a keresés alapegységét (szövegszó), és – az agglutináló jellegnek megfelelően – bevonjuk a toldalékokat és az igekötőket is. Így egyrészt volnának olyan elemeink, amelyek lexikális kategóriájú lexémák relatív szótövei¹³⁵ lennének, és volnának egyéb, nem lexikális kategóriájú elemeink,¹³⁶ és ezeknek a leggyakoribb három-, négy- vagy esetleg többtagú sorozatait kellene keresnünk.

¹³⁵ Ti. főnév, ige, melléknév, határozószó (Kenesei, 2000, 105-107), valamint ide sorolhatnánk az igeneveket és a képzett szavak relatív szótöveit is. Mindenképpen számolni kell azokkal a toldalékokkal, amelyeknél problémás a képző vagy inflexiós toldalék státusz megítélése (pl. a –hAt, a leg–, a –kor vagy a –(j)A stb. kapcsán).

¹³⁶ Ti. névelők, segédigék, tagadószók, partikulák, számnevek, névmások, mondathatározók, mondatbevezetők, kötőszók, igekötők, névutók és inflexiós toldalékok (vö. Kenesei, 2000) – kivéve a számjelet.

5. táblázat: A lexikai csoportok kategorizációja (Jablonkai, 2009, 17-19. 3. és 4. táblázat nyomán)¹³⁷

A LEXIKAI CSOPORTOK (LCS) TÍPUSAI	
I. Nyelvtani szerkezetük szerint	Példa (négyzavas LCS-k)
IGEI CSOPORTOT (VP) TARTALMAZÓ LCS	
(kötőszó+) 1. v. 2. sz. névmás + VP-részlet (kötőszó+) 3. sz. névmás + VP-részlet diskurzusjelölő + VP-részlet VP (nem passzív igével) VP (passzív igével) eldöntendőkérdés-részlet kiegészítendőkérdés-részlet	<i>well I don't know it's going to be I mean I don't have a lot of is based on do you want to what do you think</i>
ALÁRENDELŐI ÖSSZETETT MONDAT RÉSZLETÉT TARTALMAZÓ LCS	
1. vagy 2. sz. névmást tartalmazó főmondat + mellékmondatrészlet 'WH'-s mellékmondatrészlet 'if'-es mellékmondatrészlet 'to'-s mellékmondatrészlet 'that'-es mellékmondatrészlet	<i>I don't know if what's going to happen if we look at to be able to that there is a</i>
FŐNÉVI (NP) ÉS ELŐLJÁRÓS (PP) SZERKEZETET TARTALMAZÓ LCS	
NP 'of'-os csoportrészlettel NP hátravetettmódosító-részlettel Egyéb, NP-t tartalmazó kifejezések PP-t tartalmazó kifejezések Összehasonlító kifejezések	<i>one of the things a little bit about or something like that at the end of as far as the</i>
II. A szövegben betöltött szerepük szerint	Példa (négyzavas LCS-k)
VÉLEMÉNYT ÉS ATTITÚDÖT KIFEJEZŐ LCS	
episztémikus hozzáállás kifejezése attitúd/modalitás kifejezése vágyat, óhajt kifejező kötelezettséget/utasítást kifejező szándékot/jóslást kifejező képességet kifejező	<i>I don't know what you want to go you don't have to I was going to can be used to</i>
DISKURZUSSZERVEZŐ LCS	
témaindító/témát megjelölő témakifejtő/témát magyarázó	<i>let's have a look to do with the</i>
REFERENCIÁLIS LCS	
azonosító/fókusz meghatározó pontatlanságot kifejező jellemző tulajdonságokat meghatározó mennyiséget meghatározó kézzel fogható kereteket meghatározó nem kézzel fogható kereteket meghatározó hely-/idő-/szövegreferencia helyreferencia időreferencia szövegdeixis multifunkcionális referencia	<i>is one of the and things like that a lot of times in the form of in the case of in the United States at the same time as shown in figure at the end of</i>

¹³⁷ Jablonkai táblázatai Biber és mtsai. (2004a, 381, 384-388) alapján készültek.

Akárhogy is döntünk azonban, mindenképpen számolnunk kell a todalékolásból származó különbségekkel (pl. az *I would like to* vs. *szeretnék ...-ni* esetében a személyes névmás helyett személyrag áll, a segédige helyett módjel, és a vonzat nem folyamatosan, hanem keretesen kapcsolódik). Ebből kifolyólag az LCS-k köre és osztályozása előreláthatólag egészen más képet fog festeni a magyarban, mint az angolban.

Hogyan kapcsolódnak a szótöbbsékek a dolgozat fókuszában álló formulaszerű elemsorokhoz? Wray (2008) véleménye szerint a korpuszelemzések legnagyobb előnye, hogy feltárják az élönyelv mintázatait, valamint az, hogy bizonyítékot szolgáltatnak azon nyelvelméletek számára, amelyek a mintázatok (formulaszerű elemsorok) mögött meghúzódó magyarázó elveket (általános nyelvészeti modellek) és okokat (pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, biológiai/neurolingvisztikai, valamint nyelvsajátítással és nyelvtanulással kapcsolatos modellek) kutatják (p. 65). Ezzel összhangban Biber és munkatársai (2004a) is azon a véleményen vannak, hogy a korpuszelemzéssel, gyakorisági alapon végzett vizsgálatoknak nem a magyarázat a feladata, hanem az, hogy olyan nyelvi kifejezéseket vagy mintákat azonosítsanak be, amelyek amúgy elkerülhetik a kutatók figyelmét, ám amelyek számottevő jelenléttel bírnak mind az írott, mind a beszélt nyelvi szövegekben, és ezért magyarázatra szorulnak (p. 376).

Ami a Wray-féle formulaszerűséget illeti, Biberék (2004a) azt hangsúlyozzák, hogy a gyakoriság jó mutatója annak,¹³⁸ hogy egy elemsor előregyártott-e, azaz egészes tárolással és feldolgozással társul-e: „a gyakoribb elemsorokat nagyobb valószínűséggel tároljuk elemezetlen tömbként, mint a kevésbé gyakoriakat”¹³⁹ (p. 376; ford. a szerző). Wray (2008) egyetért azzal, hogy tanácsos korpusz alapon (is) vizsgálni a formulaszerű nyelvhasználatot, de szükségesnek tartja a megközelítés sokszögesítését (p. 68-69): egy olyan átfogó modellt vázol fel, amelyben a formulaszerű elemsorok sokféle szempontból vizsgálhatók, és amely az okokra és az elvekre vonatkozóan is magyarázattal tud szolgálni (vö. Wray, 2008, 65, 6.1-es ábra). Wray emellett azt is megjegyzi, hogy bár a formulaszerű elemsorok sokszor gyakoriak, a gyakoriság nem szükséges feltétele egy elemsor formulaszerűségének

¹³⁸ Az idiómaszerűség (non-kompozicionális jelentés) mellett (Biber és mtsai., 2004a, 376).

¹³⁹ Eredeti: “higher frequency sequences [are] more likely to be stored as unanalysed chunks than lower frequency sequences” (Biber és mtsai., 2004a, 376).

(tehát kevésbé gyakori elemsorokat is tárolhat egészben a mindenkori beszélő) (Wray, 2002, 25-31). Sőt, valószínűsíthető, hogy bizonyos beszélőknél nem is elégséges feltétele a formulaszerűségnek az anyanyelvi korpuszok alapján megállapított gyakoriság (ugyanúgy, mint az idiómaszerűség sem) – ld. pl. a MINY-ben. Ezért is olyan fontos, hogy – a MINY-ben használt formulaszerű elemsorok jobb megértése végett – a gyakori szótöbbséket speciális MINY-tanulói korpuszokon kutassuk, de további szempontokat is bevonjunk a vizsgálatukba.

2.2.4. *Lexikalizálódott grammatikai konstrukciók, félkész keretek*

Ha tágabb keretben kívánjuk értelmezni a korpuszelemzések adatait, felmerül a kérdés, hogy miért vannak gyakori szótöbbségek, és hogy hogyan írhatók le egy (lexikai-grammatikai) modellben a különféle nyelvi mintázatok. A HANyE égisze alatt többféle, a nyelvi mintázatokkal kiemelten foglalkozó nyelvtan napvilágot látott; a jelen dolgozatban ezek közül a konstrukciós grammatikát (KxG) (annak is a Goldberg-féle és a Croft-féle változatát)¹⁴⁰ tárgyaljuk. Az egyik ok, amiért a KxG-re esett a választás az, hogy noha nem tartja egymástól élesen elválaszthatónak a lexikát és a grammatikát (Croft, 2001, 16), illetve vizsgálódásaiban integrálja a kettőt, a grammatikai megjelenítést a forma részének tekinti, elemzéseiben pedig grammatikai kategóriákkal és relációkkal is operál (Andor, 2005, 14-16); ezzel a megközelítéssel pedig a MINY is szimpatizál. A másik, fontosabb ok, amiért ez a modell ígéretes lehet a jelen dolgozat szempontjából, a KxG kérdésfeltevésében rejlik: „[M]it kell tudniuk egy adott nyelv beszélőinek, és mi az, amit 'ki tudnak találni' ez alapján a tudás alapján ahhoz, hogy sikeresen használhassák a nyelvüket[?]”¹⁴¹ (Fried, constructiongrammar.org; ford. a szerző.) Ez a kérdésfeltevés olyan elvek bemutatását helyezi kilátásba, amelyekkel leírható lehet a tudás, amellyel a (MINY-) beszélőnek rendelkeznie kell ahhoz, hogy használni tudja a szótöbbséket, illetve a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinokat.

¹⁴⁰ Noha a Goldberg-féle konstrukciós nyelvtan és a Croft-féle radikális konstrukciós grammatika nem teljesen ugyanaz (vö. Croft, 2011, 14-62, főleg 58-59), a jelen tanulmányban egységesen KxG-ként utalunk rájuk, és elsősorban azokat az elveket tárgyaljuk, amelyek közősek a két modellben.

¹⁴¹ Eredeti: “what do speakers of a given language have to know and what can they ‘figure out’ on the basis of that knowledge, in order for them to use their language successfully?” (Fried, constructiongrammar.org).

A KxG a korábban a nyelv „perifériájának” tekintett jelenségek (pl. idióma) tanulmányozásából nőtte ki magát egy olyan „átfogó kutatási paradigmává, amelynek nyíltan megfogalmazott célja, hogy – szemben a formális generatív nyelvtanokkal – a nyelv egészét lefedje, nem csak annak *a priori* meghatározott «mag» részeit”¹⁴² (Fried–Nikiforidou, 2009, 1; ford. a szerző). A későbbi konstrukciós nyelvészek legfontosabb kiinduló megfigyelése az volt, hogy két vagy több forma együttes előfordulása sok esetben nem jósolható meg általános elvek alapján, és hogy ezek az együttes előfordulások gyakran eredményeznek olyan egységeket, amelyek tulajdonságaira nem adnak magyarázatot az általános elvek, illetve amelyek jelentése más vagy több, mint az egyes részek elszigetelt jelentéseinek összege (*ibid*). Körvonalazódott az elgondolás, hogy a nyelv alapegysége (vö. Goldberg, 1995, 4) és a nyelvreírás alaptárgya (vö. Andor, 2005, 15) nem más, mint formának és jelentésnek egy-egy ilyenfajta párosítása; létrejött a konstrukció fogalma, és megszületett a konstrukciós grammatika.

A KxG alapfeltevése, hogy „a nyelv olyan, többé-kevésbé összetett mintázatok – KONSTRUKCIÓK – kínálata, amelyek konvencionizált és bizonyos vonatkozásokban non-kompozicionális módon integrálják a formát és a jelentést”¹⁴³ (Fried, constructiongrammar.org; ford. a szerző). A rövid meghatározás szerint a konstrukciók „forma és funkció konvencionizált párosításai”¹⁴⁴ (Goldberg, 2006, 3; ford. a szerző), vagy még rövidebben „forma–jelentés párok” (pl. Goldberg, 2003, 219; Andor, 2005, 15).

A konstrukcionista megközelítések a következő elveket osztják (Goldberg, 2003, 219):

- Minden nyelvi szint úgy értendő, hogy ott a forma szemantikai vagy diskurzusfunkcióval párosul.
- Kiemelt jelentőségűek az eseményekkel és állapotokkal kapcsolatos fogalomalkotás árnyalatnyi finomságú szempontjai.

¹⁴² Eredeti: „a wholesome, comprehensive research paradigm, which, in contrast to formal generative grammars, is explicitly aimed at covering language as a whole, not just its a priori determined «core» parts” (Fried–Nikiforidou, 2009, 1).

¹⁴³ Eredeti: “language is a repertoire of more or less complex patterns – CONSTRUCTIONS – that integrate form and meaning in conventionalized and in some aspects non-compositional ways” (Fried, constructiongrammar.org).

¹⁴⁴ Eredeti: “conventionalized pairings of form and function” (Goldberg, 2006, 3).

- A szintaxisban nincsen 'zsákbamacska' – azaz nem posztulálunk mögöttes szerkezetet és fonológiailag üres elemeket.
- A konstrukciókat input alapján, általános kognitív mechanizmusokkal tanuljuk (konstruáljuk); a különböző nyelvekben eltérő konstrukciók várhatók.
- A különböző nyelvek közti általánosítások (generalizációk) általános kognitív megszorításokkal és az érintett konstrukciók funkcióival magyarázhatók.
- Az egy adott nyelven belüli konstrukciók közti általánosítások olyan öröklődési hálózatokkal ragadhatók meg, amelyeket már korábban is alkalmaztak a nem-nyelvi tudás megragadására.
- Nyelvtudásunk teljessége megragadható egy úgynevezett 'konstrukt-i-konnal': konstrukciók hálózatával.

Hogyan néz ki egy konstrukció a gyakorlatban, és hogyan lehet beazonosítani?

„Bármely szerkezeti minta konstrukciónak tekinthető, ha formájával vagy jelentésével kapcsolatban van valami, ami szigorú értelemben nem jósolható meg az alkotórészeik tulajdonságaiból vagy más konstrukciókból. Egy konstrukció léte tehát akkor állapítható meg egy grammatikában, ha kimutatható róla, hogy a jelentése és/vagy a formája nem származtatható kompozicionálisan az adott nyelvben létező más konstrukciókból. [...] [A] konstrukciók egyértelmű esetei a morfémák, mivel azok forma és jelentés semmi másból nem megjósolható párosításai [...] A fenti definícióból következik, hogy a lexikont nem lehet élesen különválasztani a grammatika többi részétől”¹⁴⁵ (Goldberg, 1995, 4; ford. a szerző).

¹⁴⁵ Eredeti: "Constructions are taken to be the basic units of language. Phrasal patterns are considered constructions if something about their form or meaning is not strictly predictable from the properties of their component parts or from other constructions. That is, a construction is posited in the grammar if it can be shown that its meaning and/or its form is not compositionally derived from other constructions in the language [...] [M]orphemes are clear instances of constructions in that they are pairings of meaning and form that are not predictable from anything else [...] It is a consequence of this definition that the lexicon is not neatly differentiated from the rest of grammar (Goldberg, 1995, 4).

Ennek értelemben konstrukciónak tekinthetők a morfémák (pl. *-ing*), az egymorfémás szavak (pl. *avocado, and*), a többmorfémás szavak (pl. *daredevil*), a lexikailag teljesen és részben kitöltött idiómák (pl. *going great guns, jog /someone's/ memory*), a lexikailag részben kitöltött, valamint a teljesen általános és produktív frazális szerkezetek is (pl. *the Xer, the Yer; SUBJ [V OBJ₁ OBJ₂]*) (Goldberg, 2003, 220). Ezen kívül számos konstrukcionista megközelítés érvel amellett, hogy teljes mértékben megjósolható, azaz szemantikailag transzparens és kompozicionális mintázatok is konstrukciónak minősülhetnek – feltéve, ha elég nagy gyakorisággal fordulnak elő¹⁴⁶ (Goldberg, 2006, 12-13).

A konstrukciók tehát lehetnek rövidebbek, egyszerűbbek és hosszabbak, összetettebbek, lehetnek idiomatikusabbak és transzparensőbbek, lehetnek lexikailag rögzítettebbek és sematikusabbak, idioszinkratikusabbak és általánosabbak. Bármilyen is legyen azonban a formai oldaluk, a konstrukciók közös vonása, hogy jelentésüket egységükben hordozzák; az nem a bennük található elemek jelentéseinek összeadódásával keletkezik (Fried–Nikiforidou, 2009, 1). A konstrukciók beazonosításában éppen ezért a finom, részletes értelmezés (*construal*) és a felszíni forma¹⁴⁷ szempontjai játszanak szerepet (Goldberg, 2003, 223).¹⁴⁸

¹⁴⁶ Egyre több konstrukcionista elemzés használ fel korpuszokat, ld. pl. Croft, 2009 vagy Goldberg–Auwera, 2012.

¹⁴⁷ A felszíni forma leírása más-más konstrukciók esetében más-más jellemzők megadásával történhet. Vegyük például az egyik klasszikust, az ún. 'ditranzitív' (kettős tárgyat tartalmazó) konstrukciót:

Sem: intend-CAUSE-RECEIVE	(agt	rec(secondary topic)	theme)
	verb	()
Syn:	Subj	Obj1	Obj2

A ditranzitív konstrukció esetében felszíni formán a konstrukció szemantikáját (a predikátum és az argumentumok thematikus szerepei), az információszerkezet egyes tulajdonságait (pl. a recipiens mint másodlagos topik) és a konstrukcióban az egyes szerepekhez kötődő grammatikai kategóriákat (pl. V), illetve relációkat (pl. alany, tárgy) kell érteni (Goldberg, 2006, 20-21).

¹⁴⁸ A 148. lábjegyzetben említett 'ditranzitív' konstrukcióról (SUBJ [V OBJ₁ OBJ₂]) például elmondható, hogy az a maga egészében kelti az adás vagy az átvitel fogalmát – még akkor is, hanem szerepel benne az *ad* (*give*) szó. A kissé más felszíni formával rendelkező mondatok kissé eltérő jelentéssel párosulnak. Az A) *Liza bought Zach a book* (ditranzitív) és a B) *Liza bought a book for Zach* mondatokban ugyanazok a szavak találhatóak, de nem ugyanaz a konstrukció. A B) mondat jelentése kicsit más, mint az A)-é; megenged ugyanis egy olyan interpretációt is, mely szerint Liza Zach helyett megvett egy könyvet valaki másnak a számára. Az A) és a B) példamondat azt igazolja,

Ahogy fentebb látható volt, forma és jelentés relációja minden nyelvi szinten megvalósul – a morfémáktól az összetevős szerkezetekig vagy a mondatokig, sőt, akár a diskurzus nagyobb darabjaiig is (Fried–Nikiforidou, 2009, 1-2). Ennek egyik következménye, hogy bármilyen típusú is egy konstrukció, azt a nyelv és a nyelvtudás ugyanannyira fontos részének kell tekinteni, mint bármely másik típust. A másik következmény, hogy – mivel a jelentést maga a konstrukció hordozza, nem pedig annak egyes részei külön-külön – minden nyelvi dimenzió (a fonológia, a (morfo)szintaxis, a szemantika/konceptualizáció és a pragmatika) egyenrangú szereplőként vesz részt a nyelvi kifejezés alakításában. Ebből pedig az következik, hogy a nyelvelírásban figyelembe kell venni az adott konstrukció minden lehetséges vetületét (*ibid.*).

Hogyan kell tehát leírni egy konstrukciót? Más szóval milyen információkat kell tudnia egy beszélőnek ahhoz, hogy használni tudjon (megértsen és a produkciójában alkalmazzon) egy adott konstrukciót? A konstrukciós megközelítés szerint ismerni kell a formát és a jelentést, valamint a kettő relációját. Ez az elemzés síkjára levetítve azt jelenti, hogy le kell írni a formai oldalt és a jelentésoldalt, valamint azt, hogy ez a két oldal hogyan kapcsolódik össze. A formai oldalhoz tartozik a konstrukció morfoszintaktikai szerkezete (pl. toldalékolás, szórend, vonzatkeret) és jellegzetes fonológiai tulajdonságai (pl. prozódia, intonáció) (Fried–Nikiforidou, 2009, 2). A jelentésoldal leírása tág: az adott formával asszociált szemantikai információkon túl¹⁴⁹ idetartoznak a konstrukcióhoz konvencionálisan

hogy nem maguk a szavak hordozzák a jelentést, hanem az egész konstrukció. Egy adott mondat értelmezése úgy megy végbe, hogy az adott konstrukció (pl. a ditranzitív konstrukció) által hordozott fogalmat (adás/átvitel) kombináljuk az adott lexikai elem jelentésével (pl. *vesz; buy*) (pl. Goldberg, 2003, 221).

¹⁴⁹ Fontos érintkezési pont van itt a KxG és a keretszemantika (pl. Fillmore, 1976) között, sőt, Croft (2009) szerint a keretszemantika és a KxG „kiegészítik egymást” (“complement each other”) (p. 7). A keretszemantika egy olyan elmélet a megértésről, valamint a fogalmak agybéli reprezentációjáról és szerveződéséről, amely szerint az emberi tapasztalat egymáshoz kapcsolódó fogalmak „kereteit” biztosítja az elme számára, és egy-egy fogalom megértéséhez (*construal*) a teljes vonatkozó keretet (tapasztalatokat, hiedelmeket, élményeket) fel kell idézni, majd ahhoz mint egészhez kell viszonyítani az adott fogalmat (*ibid.*) (lásd bővebben Andor, 1985). Croft példája szerint a *flesh* és a *meat* lexikai jelentése látszólag ugyanaz, ám más-más kerettel társulnak: az első jelentésének helyes értelmezéséhez az emberi vagy állati TEST, a másodikéhoz pedig az ENNIVALÓ keretre vagy doménre van szükség (Croft, 2009, 8). A KxG-ben a jelentésoldalon fontos szerepet jut a fent leírt,

társított különféle pragmatikai és szocio-interakcionális jellegű információk is (*ibid*). A jelen tanulmány tárgyának, a TIR-eknek a leírása kapcsán különösen ajánlott nemcsak a formai oldalt figyelembe venni, hanem az adott kifejezésnek a diskurzusban betöltött funkcióját is (pl. beszédaktus, diskurzusjelölés) vagy azt, hogy az adott TIR milyen regiszterrel, milyen beszédhelyzettel, illetve milyen szociokulturális vagy szocio-interakcionális értékekkel társul konvencionálisan.

A fenti meglátások végeredményben a nyelv, a nyelvtudás és a nyelvtanulás következő értelmezéséhez vezették el a konstrukciós nyelvészeket:

„a grammatika konstrukciók leltárának tekinthető [...] A konstrukciók [...] közös tulajdonságaiknál fogva összekapcsolódó mintázathálózatokká szerveződnek. Egy beszélő produktív mintázatokra vonatkozó tudása semmiféle különleges kognitív apparátust nem igényel, és lényegét tekintve nem különbözik az idiomatikusabb mintázatokra vonatkozó tudásától sem; egy nyelv tudása az adott nyelv konstrukcióinak és a köztük lévő kapcsolatoknak a tudását jelenti”¹⁵⁰ (Fried–Nikiforidou, 2009, 1-2; ford. a szerző).

A konstrukciós megközelítések szerint a konstrukciók a mentális lexikonban listázódnak; a hosszú távú memóriában egy egységként raktározódnak el (Goldberg, 1995, 4; 2006, 18); vagyis a konstrukciók „tárolt forma–jelentés párok”¹⁵¹ (Goldberg, 2003, 219). A nyelvhasználat során a konstrukciókat ténylegesen megjelenő kifejezésekké vagy ’konstruktumokká’ kombináljuk; egy konstruktumban számos konstrukció fellelhető lehet (Goldberg, 2003, 222).¹⁵² A nyelvi kreativitás azt jelenti,

Fillmore-féle ’megértés szemantikájának’ (*semantics of understanding*) és azon következményének, hogy a szemantika és a pragmatika nem választható el egymástól élesen (Fried–Nikiforidou, 2009, 3)

¹⁵⁰ Eredeti: ”grammar is seen as an inventory of constructions [...] Constructions are [...] organized into networks of patterns that are related through common properties. A speaker’s knowledge of the productive patterns does not require any special cognitive apparatus nor is it substantially different from the knowledge of the more idiomatic ones; knowing a language means knowing its constructions and their relations” (Fried–Nikiforidou, 2009, 1-2).

¹⁵¹ Eredeti: ”stored pairings of form and function” (Goldberg, 2003, 219).

¹⁵² A *What did Liza buy the child?* mondatban például a következő konstrukciók kombinálódnak: 1) szavak (pl. a *Liza-* vagy a *did-*konstrukció); 2) a ditranzitív konstrukció; 3) a kérdés-konstrukció; 4) az

hogy a mentális lexikonban tárolt forma-jelentés párokat egymással szabadon kombináljuk – azzal a feltétellel, hogy az adott konstrukciók nincsenek összeütközésben egymással (Goldberg, 2003, 222).

A Wray-modell számos ponton kompatibilisnek tűnik a konstrukciós grammatikával. A legszembeötlőbb érintkezési pont a mentális lexikon heteromorfikus természete¹⁵³ és a többmorfémás, egészes jelentésfunkciójú konstrukciókra helyezett hangsúly. Ezen kívül a konstrukciós grammatika nyelvtudással és nyelvtanulással kapcsolatos elmélete is összeilleszthetőnek tűnik Wray Szükség Szerinti Elemzés (SzSzE) modelljével: ti. hogy nincs az agyban 'behuzalozott' nyelvi képesség; a nyelvet a bőséges inputban beazonosított mintázatok alapján tanulja a gyermek, item-alapon, majd a mintázatok általánosításával (bővebben ld. Wray, 84-87). Ahogy a Wray-modellben is két feldolgozó rendszer szerepel (egy holisztikus és egy analitikus), a KxG is azt feltételezi, hogy egyfelől vannak a mentális lexikonban tárolt konstrukciók, másrészt pedig arra is van lehetőség, hogy a konstrukciókat kreatívan, szabadon kombináljuk új közleményeink megalkotására. A KxG ebben a tekintetben kissé eltér tehát a Langacker-féle kognitív vonaltól: nem „felejt el” a szintaxist, nem zárja ki a szabályok működését, és nem utasítja el teljes mértékben a szabály-elem szembenállást – éppen ezért áll viszont közelebb a Wray-modellhez. Nem véletlenül feltételezi Wray, hogy a korpuszelemzés, a KxG és az SzSzE együtt egy átfogó modellt képes adni arról, milyen és hogyan működik a nyelv a használatban (Wray, 2008, 65, 87).

A KxG elemzési szempontjai a jelen dolgozatban is jól hasznosíthatóak lehetnek: ha egy többmorfémás interakciós rutinról (TIR) vagy annak egy részéről kimutatható, hogy konstrukció, akkor arról feltételezhető, hogy egészesen tárolódik a mentális lexikonban. A konstrukciók Goldberg-féle típusaiból a TIR-ek kapcsán azok a formák jöhetnek számításba, amelyek lexikailag legalább részben kitöltöttek vagy kötöttek – ezeket nevezi a jelen dolgozat lexikalizálódott grammatikai konstrukcióknak vagy (fél-) kész kereteknek (ld. 6. táblázat):

alany–segédige inverzió konstrukció; 5) a VP-konstrukció és 6) az NP-konstrukció (Goldberg, 2003, 222).

¹⁵³ Vö. Goldberg (2003) híres mondásával: "It's constructions all the way down" (egész végig csupa-csüpa konstrukció) (p. 223).

6. táblázat: *Lexikalizálódott grammatikai konstrukciók*

Konstrukciók	Példák (a TIR-ek köréből)
Lexikalizálódott, intézményesült, konvencionális többmorfémás szóalak	<i>nyugodtan; szerintem; tessék</i>
Lexikailag kitöltött idiomatikus kifejezés ¹⁵⁴	<i>Jó napot kívánok!</i>
Lexikailag részben kitöltött idiomatikus kifejezés	<i>Van/Nincs kedved ...-ni?</i>
Lexikailag részben kitöltött absztrakt mondattani szerkezet	<i>(igekötő) tudna+INFL ...-ni?</i>
Transzparens, kompozicionális és elemezhető, de nagyon gyakori, megjósolható morfémasorozat	<i>köszönöm; azt hiszem</i>

2.2.5. *Lexikai-grammatikai szempontok a TIR-ek vizsgálatában*

Az előző fejezetekben említett megközelítések, noha más-más módszerekkel és eszközökkel dolgoznak, így más-más jellemzőkön keresztül ragadják meg a nyelv más-más típusú többmorfémás egységeit, abban megegyeznek, hogy a szókészletet és a grammatikát szorosan egymásba fonottnak, a formát és a jelentést egymástól elválaszthatatlannak tartják, a jelentés alapegységének pedig nem az elszigetelt szót, hanem valami annál nagyobb egységet tartanak. Az egyes megközelítések azonban eltérést mutatnak abban a tekintetben, hogy egyetlen rendszert ismernek-e el (és ezzel együtt egyetlen hálózatelvű mechanizmust feltételeznek a nyelvfeldolgozásban), vagy pedig két végpontként értelmezik-e a lexikont és a grammatikát (és két feldolgozó mechanizmust feltételeznek) – ez utóbbiak ugyanis nem zárják ki a szabályok működését.

Egy pragmatikus alapokra helyezett kutatásban, ahol az elmélet próbája a gyakorlati alkalmazhatóság, a fenti kérdés a következő formában fogalmazható meg: Van-e értelme, és ha igen, mi értelme van különválasztani a lexikát és a grammatikát (jelen esetben a MINY leírásában és oktatásában)? A dolgozat amellet foglal állást, hogy igenis van értelme szétválasztani a 'szavakat' és a 'szabályokat' a MINY-ben.

¹⁵⁴ A 2.1.2. értelmében a dolgozat minden olyan kifejezést „idiomatikusnak tekint, amely az idiómaelv működésével társítható, s amelynek egészes jelentése, funkciója és működése legalábbis nehezen számítható ki vagy jósolható meg csupán alulról felfelé építkezve, a részek jelentéséből és tulajdonságaiból kiindulva” (93. o.) Ebben az értelemben idiomatikus például a *jó napot kívánok* kifejezés, illetve a lexikailag kitöltött [JÓ REGGELT/NAPOT/ESTÉT (KÍVÁNOK)] konstrukció (vö. 4-5.o.)

Ahhoz ugyanis, hogy valaki kompetens legyen egy adott nyelven, rendelkeznie kell azzal a lingvisztikai képességgel (is), amely lehetővé teszi a nyelvi kreativitást: ezt pedig a lexikai elemek grammatikai vagy szabályalapon történő szabad kombinációja jelenti. Másrészt a tipikus MINY-tanuló, aki felnőtt fejjel iskolai körülmények között tanulja a magyar nyelvet, szintén elvár egy ilyenfajta distinkciót, illetve a tananyag efféle rendszerezését. Ha pedig a diák számára hiteles és bizalomgerjesztő az, amit és ahogyan tanul, attitűdje és motivációja várhatólag pozitívan alakul; a pozitív hozzáállású, motivált tanuló pedig jobban tanul. Mindezek tetejébe a nyelvtanuló ráadásaként számos olyan hasznos (félleg) kész kifejezés birtokába is juthat, amelyet helyesen, helyénvaló módon és könnyedén használhat a mindennapi kommunikációban; ezáltal pedig sikerélményei lehetnek, és pozitívan alakulhat az önképe.

A szabály/elem megkülönböztetést mindemellett szükséges újraértelmezni a MINY-ben: a hagyományos felfogás helyett (atomisztikus, listaszerű szókészlet és autonóm, összetett kombinatorikus szabályrendszer) ajánlatos egy kontinuum két végpontjaként értelmezni a kiterjesztett (hosszabb jelentésegységeket is magában foglaló) lexikont és a grammatikai szabályokat. A leírásban és az oktatásban be lehet mutatni a két végpontot: lehet tanítani egyelemű lexikális egységeket (pl. *-on, -ben, a, van, polc, szekrény, kulcs, rend*) és kombinatorikus szabályokat (pl. *A kulcs a polcon van; Rend van a szekrényben*). Emellett azonban nagyon fontos megmutatni azokat a hosszabb jelentésegységeket is, amelyek a skála köztesebb pontjain helyezkednek el (pl. *Hol van (X)? (X) Ott van (vhol); Rendben van*). A tanulók figyelmét fel kell hívni azokra a többmorfémás elemsorokra, amelyeket együttesen szokás használni a magyarban adott jelentések kifejezésére és funkciók betöltésére, és ezeket az elemsorokat több szempontból is körül kell járni: Mit mivel együtt érdemes megtanulni, és miért? Mikor, hogyan lehet használni (formai és funkcionális értelemben egyaránt) az adott kifejezést? Stb.

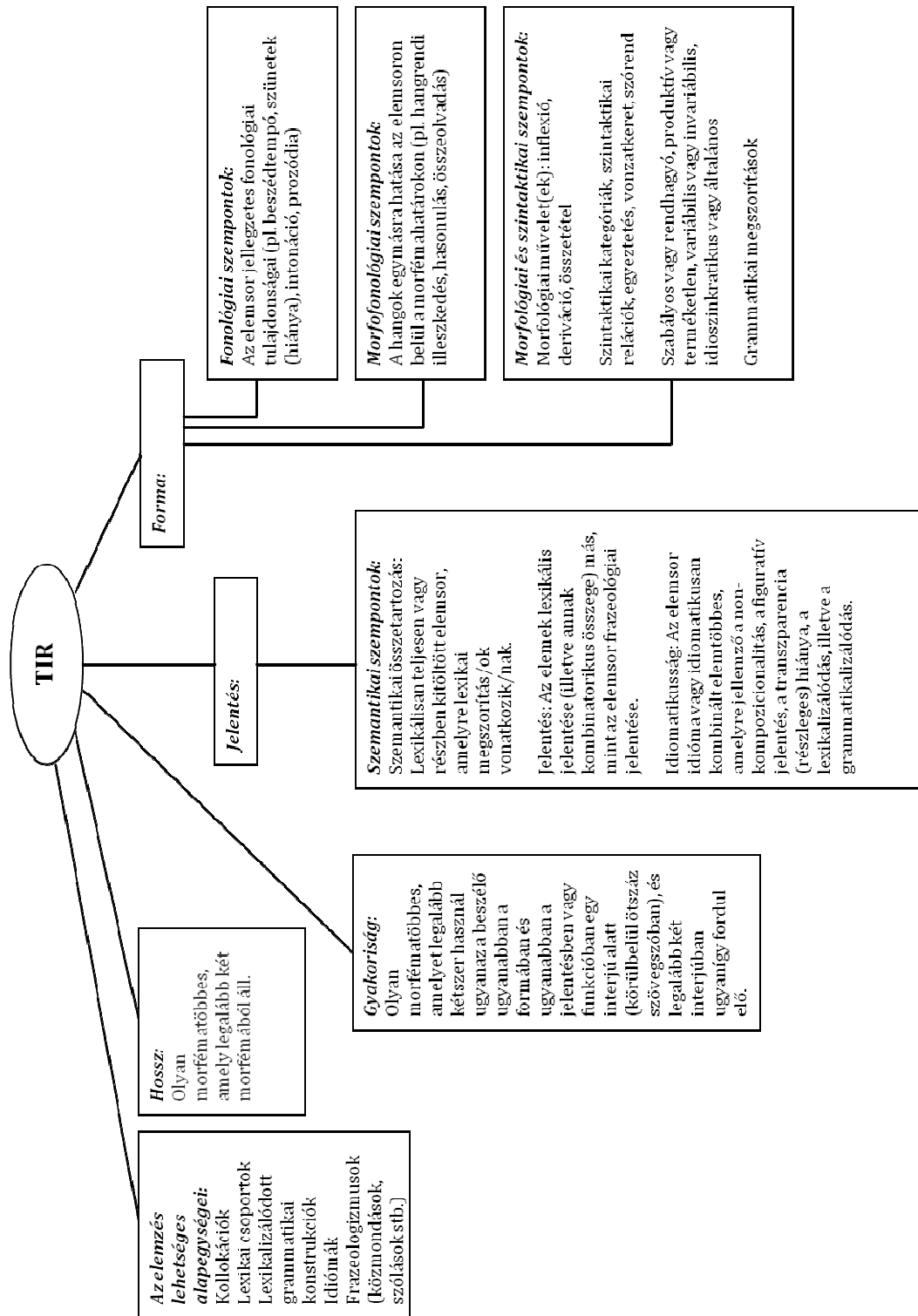
A tanárral és a tananyaggal szemben ott áll a tanuló is; az ő oldaláról így vetődik fel ugyanez a kérdés: Mi az, amit *muszáj*, mi az, amit *érdemes*, és mi az, amit *felesleges* egyben megtanulni, egyben tárolni? Ha innen közelítjük meg a kérdést, találhatunk olyan egységeket (pl. rendhagyó alakokat és idiómákat), amelyeket muszáj lesz egyben megtanulni, de lesznek olyan mondatok, szószerkezetek és szóalakok is, amelyek szabályalkalmazással szabadon előállíthatók (pl. birtoklásmondat). Jócskán fogunk azonban olyan egységekre is bukkanni, amelyek

valahol a két véglet között helyezkednek el: ezek sokszor szabályos és kompozicionális kifejezések lesznek, de konvencionálisak – olyanok, amelyek nagyon gyakoriak a mindennapi társas interakció egy-egy adott helyzetében, és amelyeket ezért a MINY-tanulónak is érdemes lesz egészben megtanulnia. Emellett olyan kifejezések is akadhatnak, amelyeknek a mindenkor MINY-beszélő maga ad egységnyi státuszt (pl. éppen a birtoklásmondat kapcsán a *nekem van egy* köztesnyelvi elemsor). A különféle készen kapott kifejezések és félkész keretek nagyon hasznosak lehetnek a MINY-beszélők számára, bármelyik nyelvtudási szinten. A lexikon-grammatika kérdést tehát abban a reményben közelítjük meg úgy, hogy két rendszer létezését feltételezzük – azzal a kitételrel, hogy a kettő közt jelentős kiterjedésű interfésszel kell számolnunk –, hogy így lesz a leghatékonyabban fejleszhető a MINY-tanulók kommunikatív kompetenciája.

Konklúzióként levonható, hogy minden nyelvnek van egy olyan terjedelmes szegmense, amely a tradicionális értelemben vett lexikon és grammatika között pozicionálható. Ebbe az interfészbe számos olyan többmorfémás elemsor beletartozik, amely egészes kommunikatív funkcióval rendelkezik, jelentése és funkciója konvencionális, adott beszédhelyzetekben gyakori használatra tett szert, lexikailag teljesen vagy részben kötött, és fix lexikai eleme(i) mellett paradigmaticusan variálható grammatikai elemeket (pl. inflexió) is tartalmaz. Ezek az elemsorok szavak (lexikon), szabályok (grammatika) és tettek (pragmatika) metszéspontjában állnak, s mint ilyenek, egyszerre fontosak a nyelvtudásban és a nyelvtanulásban a lingvisztikai és a pragmalingvisztikai kompetencia szempontjából. A jelen dolgozat ezekre a határterületen elhelyezkedő többmorfémás elemsorokra összpontosít, közülük is azokra, amelyek beszédaktusokhoz, diskurzusjelöléshez és adott üzenetek, viszonyok kifejezéséhez kötődnek.

Az előző fejezetek alapján a TIR-ek identifikációs kritériumrendszeréhez a következő szempontokat emeljük ki (lásd 8. ábra):

8. ábra: Szempontok a TIR-ek vizsgálatához I.



2.3. A többmorfémás interakciós rutinok pragmatikája

2.3.1. Beszédaktusok

„Amikor kommunikálunk, alapvetően két dolgot teszünk: nyelvi interakcióban veszünk részt, valamint beszédaktusokat hajtunk végre. E cselekedeteinket [...] kötött szabályok, konvenciók vezérlik, következésképp a nyelvhasználati szabályok [...] éppúgy hozzátartoznak a beszélők nyelvi képességéhez, tudásához, mint a grammatikai szabályok” (Szili, 2004, 8).

Ahhoz, hogy valaki kompetens beszélője legyen egy élő nyelvnek, hogy sikeresen, hatékonyan tudja használni azt, nem elég a nyelv formális rendszerével tisztában lennie, hanem azt is tudnia kell, hogy az adott beszédközösség nyelvi viselkedéskultúrájában milyen társas-kommunikációs kontextusban milyen megnyilatkozás számít *elfogadhatónak*, illetve hogy a lehetséges mondatok köréből melyeket mikor, hogyan *szoktak ténylegesen* használni a beszédközösség tagjai (Hymes, 1972, 281). A mai nyelvoktatás és nyelvtudásmérés általános célja ez a komplex tudás: a kommunikatív kompetencia (vö. Guerra–Juan–Flor, 2003, 10).

A kommunikatív kompetencia fogalmát a nyelvészetben Dell Hymes (1972) vezette be egy olyan kiterjesztett kompetenciafogalomként, amely nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a beszélő jól formált mondatokat hozzon létre és értsen meg, illetve hogy meg tudja ítélni egy mondat jól formáltságát, hanem azt is, hogy a kommunikáció során a nyelvet sikeresen tudja használni különböző cselekvések végrehajtására (p. 281). A grammatikain kívül tehát pragmatikai tudásra is szüksége van: rendelkeznie kell az adott nyelvnek a kommunikációban való használatára vonatkozó funkcionális és szocio-kulturális tudással is. Ismernie kell azokat a szabályokat, amelyek meghatározzák, hogy az adott beszélőközösségben milyen beszédhelyzetekben milyen eszközök segítségével hajthatja végre sikeresen az adott kommunikációs aktust (vö. *ibid.*).

Az idegennyelv-oktatás és -mérés kontextusában többféle leírás született a kommunikatív kompetencia alkotóelemeinek és a köztük lévő viszonyoknak a modellálására (pl. Canale–Swain, 1980; Bachman–Palmer, 1996; KER, 2001). Mindegyik modellben megjelenik a pragmatikai kompetencia: a beszélő azon

képessége, hogy sikeresen tud kommunikálni az adott interakciós kontextusban, szándékának megfelelően el tudja érni kommunikációs célját az adott szituációban, azaz képes a nyelv szociálisan és kulturálisan helyénvaló funkcionális használatára. A pragmatikai kompetencia tehát röviden a helyénvaló kommunikatív cselekvés képességét jelenti (vö. Mászlainé, 2008, 187).

A kommunikatív cselekvés egy jelentős részét a beszédaktusok (BA) teszik ki.¹⁵⁵ A beszédaktus-elmélet alapjait a nyelvészetben J. L. Austin nagy hatású 1962-es munkája (*How to do things with words*)¹⁵⁶ fektette le. Ez az elmélet szavak és tettek viszonyát újszerűen, az addigi európai gondolkodástól merőben eltérően értelmezi (Pléh, 1990, 7-9); rámutat, hogy amikor beszélünk, egyben cselekszünk is (pl. kérünk, elutasítunk, sajnálatunkat fejezzük ki, megsértünk valakit). A nyelv használata nem merül ki az információközlésben, a világra való reflektálásban; számos dolgot cselekszünk ténylegesen, amikor beszélünk: ígéretet teszünk, fenyegetőzünk, érdeklődünk stb. Ebben a cselekvésközpontú felfogásban a beszéd tehát olyan eszköznek tekinthető, amellyel társas-interakciós tevékenységet végzünk (*ibid*), illetve amellyel elérjük kommunikációs céljainkat. A BA a kommunikációnak, ennek a szocio-interakciós tevékenységnek a legkisebb, önálló funkcióval bíró egysége: „a nyelvvel véghezvitt tevékenység” (Szili, 2004, 7).

John Searle, Austin tanítványa, a következőképpen definiálja a beszédaktust (pontosabban az illokúciós aktust): a BA mint megnyilatkozás a beszéd olyan alapegysége, amely F(p)-ként írható le, ahol az F az illokúciós erő és p a proposíciós tartalom (Andor, 2011b, 129). A proposíció egy állítás (a BA tartalmi oldala, amelyet egy jelentéssel rendelkező, lexikailag-grammatikailag megszerkesztett kifejezés valósít meg), az illokúciós erő pedig azt teszi lehetővé, hogy az adott BA cselekvésértékkel bírjon (Boronkai, 2009, 21-22).

A beszédaktusok vizsgálatából a jelen dolgozatban a következő szempontok tűnnek fontosak a MINY-beszélők által használt TIR-ek kapcsán: a beszédaktusok szerkezete, taxonómiája, jelentése, használata és konvencionalizálódása.

Austin (1962/1990: 102-112) megállapítja, hogy egy beszédaktus valójában egyszerre több szinten hajt végre cselekvést: ennek megfelelően szerkezete három

¹⁵⁵ A beszédaktus-elmélet részletes ismertetése nem tárgya a dolgozatnak. Bővebben magyarul ld. pl. Pléh–Síklaki–Terestyéni, 2001; Szili, 2004.

¹⁵⁶ Magyarul: *Tetten ért szavak* (1990)

részre bontható. A lokúciós aktus az a tevékenység, hogy kimondunk, kiejtünk egy jelentéssel rendelkező, jól megformált nyelvi egységet, például egy mondatot (*Egy perc múlva indul a vonat*). Az illokúciós aktus az a tevékenység, amellyel – a kimondáskor – megvalósítjuk a kommunikációs célunkat szolgáló cselekvést (információ közlése, továbbá pl. utasítása a partnernek, hogy siessen, vagy szálljon fel). Az illokúció (vagy illokúciós erő) tehát a beszélő valódi szándéka a megnyilatkozással, amely nem feltétlenül ugyanaz, mint a mondat lokúciója (a mondatjelentés és a megnyilatkozás szándékolt használata nem egyezik meg). A perlokúciós aktus az a hatás, amelyet a beszélő ki szeretne váltani a megnyilatkozásának kimondásával a befogadóban (pl. hogy az tudja, hogy mindjárt indul a vonat, és akarjon sietni) (*ibid.*).¹⁵⁷

A beszédaktusok pragmatikai vizsgálata két összetevőre bontható: a pragmalingvisztikára és a szociopragmatikára (Leech, 1983). Az előbbihez tartozik azoknak a nyelvi eszközöknek a vizsgálata, amelyeket a beszélő választ meg egy BA megvalósítására: ilyenek lehetnek például a különféle nyelvi rutinok és formulák. Az utóbbi terület az interakciós kontextusba ágyazott megnyilatkozás (beszédaktus) megfelelőségének, elfogadhatóságának tanulmányozására vonatkozik az adott szokáskultúrában, társadalmi elvárásoktól terhelt szocio-interakciós helyzetben. A többmorfémás interakciós rutinok szocio- és pragmalingvisztikai vizsgálata tehát egyfelől a TIR-ekben található grammatikai szabályokra (fonológia, morfológia, szintaxis), valamint szavakra, kifejezésekre (lexikon) vonatkozna, vagyis arra a nyelvi kódra, amelyhez adott illokúciós erő rendelődik, másfelől pedig arra a beszédaktuskeretre, amelyben az adott BA funkcionálisan, szociálisan és kulturálisan helyénvaló használata megvalósulhat. Ez utóbbi, beszédaktustól függően, különböző szempontokat (helyeket, *slots*) tartalmazhat – pl. résztvevők (neme, kora, társadalmi státusza, ismeretsége stb.), idő, hely, ok, cél, kommunikációs csatorna, kontextuális megszorítások, szekvenciabeliség, nem-verbális kísérőtevékenység (Aijmer, 1996, 27-28. nyomán).

¹⁵⁷ Searle (1969) szintén három (illetve négy) aktust különböztet meg: a megnyilatkozási aktus tkp. az austini lokúciós aktussal azonos, a propozicionális aktus (a mondat referáló/predikáló szerepe) és az illokúciós aktus (a megnyilatkozás kommunikációs szándéka) tkp. az austini illokúciónak felel meg, továbbá Searle is megemlíti a perlokúciót (p. 23-26). Ez utóbbit azonban Searle Andor interjújában nem is nevezi aktusnak, hanem pusztán szándékolt hatásnak (Andor, 2011b, 123-124).

A beszédaktusokat (pontosabban az illokúciós aktusokat) sokan sokféleképpen osztályozták (pl. Austin, 1962; Searle, 1969; Bach–Harnish, 1979); a jelen dolgozat alapvetően Searle felosztását követi. Searle (1969) öt nagy kategóriát állapít meg az illokúciós aktusok F-jei, azaz illokúciós ereje, alapvető interakciós célja alapján: asszertívumok, direktívumok, kommisszívumok, expresszívumok, valamint deklarációk (ezek F-jeit és a rájuk vonatkozó eseteket, példákat a 7. táblázat szemlélteti).

7. táblázat: Searle beszédaktus-taxonómiája (Searle, 1979 és Boronkai, 2009 alapján)

OSZTÁLY	ILLOKÚCIÓS ERŐ	PÉLDÁK
Asszertívumok (ÁLLÍTÓK) (Assertives)	A beszélő kifejezi propozicionális hozzáállását az adott tényálláshoz; elkötelezi magát p mellett.	állítás leírás, jellemzés kijelentés, megállapítás vélekedés osztályozás, besorolás magyarázat tájékoztatás
Direktívumok (UTASÍTÓK) (Directives)	A beszélő kifejezi vágyát; célja, hogy a hallgató tegyen (vagy ne tegyen meg) valamit.	utasítás, parancs javaslat, tanács könyörgés tiltás engedélyezés kérés figyelmeztetés
Kommisszívumok (ELKÖTELEZŐK) (Commissives)	A beszélő rögzíti szándékát, elkötelezi magát egy cselekedet megtételére; szándéka gyakran irányul a címzett vágyaira.	ígéret eskü, fogadalom terv jótállás meghívás felajánlás
Expresszívumok (KIFEJEZŐK) (Expressives)	A beszélő kifejezi p-re vonatkozó érzelmi, pszichológiai állapotát; célja, hogy kifejezze érzelmeit, illetve hogy befolyásolja a címzett érzelmeit.	bocsánatkérés részvényilvánítás gratuláció üdvözlés kívánság köszönetnyilvánítás
Deklarációk (KINYILATKOZTATÓK) (Declarations)	A beszélő érvényesíti jogosultságát, és ezzel valamilyen változást hoz létre a világban.	keresztelő hajószentelés esketés felmondás, lemondás letartóztatás

Fontos kérdés, hogy hogyan valósul meg egy beszédaktus, illetve hogyan rendelődik hozzá a pragmatikai jelentés a megnyilatkozáshoz. Van, amikor közvetlen

kapcsolat van forma és funkció között. A leglátványosabbak azok az esetek, amikor a megnyilatkozásban megtalálható egy performatív ige (amely nyíltan kifejezi a cselekvést, pl. *Kérlek, siess*) – ezeket nevezi Austin (1962/1990:52) explicitnek (nyíltak); implicitnek (burkoltnak) pedig azokat a BA-kat tekinti, amelyek nem tartalmazznak ilyen ígét (pl. *Siess*). Searle (1969) szintén megemlíti olyan nyelvi eszközöket, amelyek segítenek megjeleníteni a BA-t. Ezeket IFID-eknek nevezi (*Illocutionary Force Indicating Device*, magyarul 'az illokúciós erőt magában foglaló eszköz' (Szili, 2003, 295): az „interakciós szándékot explicit módon kifejező, zömében konvencionálizálódott formák tartoznak ide, melyek nagyrészt tartalmazznak valamilyen, az adott interakciós szándékot kifejező ígét,¹⁵⁸ másképpen performatívumot: *bocsánatot kérek; elnézést kérek*. Közvetlen illokúciós erejüknél fogva elméletben bármely helyzetben alkalmasak a szóban forgó beszédaktus megjelenítésére” (*ibid*).

Számos esetben azonban nincs közvetlen kapcsolat a megnyilatkozás nyelvi megformálása és az elsődleges illokúciós cél között.¹⁵⁹ Searle (1969) ennek értelmében meg is különböztet direkt (közvetlen) és indirekt (közvetett) beszédaktusokat. Direkt BA-ról beszélünk, ha a BA elsődleges illokúciós jelentése közvetlenül megérthető a grammatikai és lexikai elemek szó szerinti jelentéséből (pl. *Szállj fel a vonatra*). A BA indirekt, ha az elsődleges illokúció nem érthető meg a szó szerinti jelentésből, konvencionálisan azonban adott kontextusban adott kommunikációs szándékkal értelmeződik (ezek a BA-k általában udvariasabbak, és védik a partner vagy a beszélő arcát) (pl. *Nem szállsz fel? vagy Most már ideje volna felszállni*).

Több elképzelés született arra vonatkozóan, hogyan rendelődik hozzá az elsődleges kommunikációs jelentés az ilyen megnyilatkozásokhoz, azaz hogyan

¹⁵⁸ A performatív ige gyakran elmaradhat vagy csonkulhat (pl. *elnézést (kérek), bocsánat(ot) kérek, egészségedre (váljék), jó napot (kívánok), kösz(önöm)* stb.), sőt, az is előfordulhat, hogy a naiv beszélő számára „nem-létező” lesz (ld. pl. *szívesen, viszontlátásra*). Ezekben az esetekben a megmaradt szóalak értelmezhető IFID-ként.

¹⁵⁹ A BA-knak gyakran nem egy jelentésük van: a megnyilatkozás kimondásakor (pl. *Meg tudná mondani, mennyi az idő?*) mind a szó szerinti jelentés (direkt használat: képességre vonatkozó kérdés), mind az idiomatikus erő (indirekt használat: kérés) – ez az elsődleges illokúciós erő – érvényesül, illetve elfogadható lehet az adott kontextusban. Ezt nevezik pragmatikai vagy funkcionális kétértelműségnek/többértelműségnek (Aijmer, 1996, 125-126, 128).

jutnak el ilyen esetben a hallgatók beszédpartnerük elsődleges illokúciós szándékának megfejtéséhez.¹⁶⁰ Ezek közül a következőkben a társalgási implikatívák elméletét, az együttműködés elvét, valamint az udvariasság elvét tárgyaljuk, amelyek fontos szerepet tulajdonítanak a közvetett BA-k értelmezésében a pragmatikai szempontoknak, illetve az interakciós kontextusnak.

A Grice (1975/1997:213-227) nevéhez fűződő társalgási implikatívák elmélete szintén megkülönböztet direkt és indirekt módon létrehozott jelentést: míg az előbbit mondás által, a másodikat implikáció által hozzuk létre. Ez utóbbi létrejöhet konvenció útján, ha egy adott kifejezéshez a társadalmi konvenció egy adott interpretációt társít (ld. pl. a korábban említett *Meg tudná mondani* mint kérés). A nyelv társadalmi és konvencionális jellegének köszönhetően ugyanis gyakran megeshet, hogy bizonyos nyelvi formulák bizonyos pragmatikai funkciók szokásos kifejezőivé, kitüntetett hordozóivá válnak (vö. Searle 1979, 48-49). (Az azonban, hogy miért éppen ez vagy az, és nem másik forma konvencionálizálódik, továbbra is kérdés marad.)

A sikeres/ideális társas konverzáció Grice (1975/1997:213-227) elméletében az együttműködés elvén alapul (*Cooperative Principle*): azon, hogy a felek a társalgás céljainak és irányainak megfelelő módon járnak hozzá a beszélgetéshez. Grice négy maximát fogalmaz meg, amelyhez a felek ideális esetben alkalmazkodnak: a minőség, a mennyiség, a relevancia és a mód elvét (*ibid*). Grice feltételezése szerint, ha egy társalkodó fél úgy észleli, hogy sérült az együttműködési elv valamely maximája, azt feltételezi, hogy beszélgető partnere valami olyat is közölni akar (implikál), ami a „mondott” jelentésben nincsen benne, és következtet egy implikált jelentésre (*ibid*).

A közvetett BA-k alkalmazásának szükségességére magyarázatot adhat az udvariasság elve¹⁶¹ (*Politeness Principle*), amely azt mondja ki, hogy a beszélők sokszor azért használnak indirekt BA-kat, mert az ún. interperszonális retorika (a beszélő célszerű nyelvhasználata) korlátozza kommunikációs viselkedésüket: bizonyos megnyilatkozások nagyobb fokú udvariasságot igényelnek, illetve bizonyos

¹⁶⁰ Van Dijk (1981, hivatkozva Aijmer 1996:125) például különböző nyelvi és nyelven kívüli tényezők figyelembe vételével próbálja magyarázni a BA-k megfejtését: pl. a megnyilatkozás szerkezeti sajátosságai, a beszédhelyzet ismerete, a beszélőre vonatkozó tudás, a releváns előfeltevések és proposíciók ismerete stb.

¹⁶¹ A nyelvi udvariasság kapcsán lásd még Brown–Levinson (1987) és Fraser (1990).

megnyilatkozások bizonyos (nem) kívánt hatást váltanak ki a hallgatóban (Leech, 1983, 15-16). Fontos megjegyezni, hogy a(z) (nyelvi) udvariasság társadalmanként, nyelvközösségenként többé-kevésbé eltérő normát jelent (Fraser, 1990). Nemcsak az udvariassági szabályok, hanem az egyes beszédaktusok értéke és használata is kultúrafüggő, és – mint ilyen – megtanulandó.¹⁶²

A kérdés viszont továbbra is fennáll: Hogyan, milyen mechanizmus által rendeli hozzá a hallgató az elsődleges illokúciós erőt a közvetett beszédaktusokhoz? Leech (1980) megoldása (Searle bonyolult interpretációs modelljének egyszerűsített változata) a következő: ha az együttműködés elvével ellentétes, el kell vetni az elsődleges illokúciós erőt, és helyette a másodlagosat kell elfogadni (p. 92). De hogy miért éppen *egy* bizonyos implikátumra következtet a beszélő egy adott helyzetben, ez a teória sem válaszolja meg.

A dolgozat szempontjából igencsak releváns választ ad az a magyarázat, amely szerint a hagyományosan közvetett beszédaktusok elsődleges illokúciós erejét azért képesek gyorsan és megfelelően értelmezni a beszélők (pl. egy *can you*-típusú megnyilatkozást mint kérést), mert a nyelvi formák és az elsődleges illokúciós erők egymás mellé rendelődnek különféle pragmalingvisztikai konvenció(k) által (Aijmer, 1996, 128). Ez az egymás mellé rendelődés olyan mértékű lehet, hogy a gyakori használat miatt a nem szó szerinti jelentés, vagyis az elsődleges illokúciós erő dominánssá válik, és a beszélő-hallgatók a megfelelő kontextusban erre az interpretációra összpontosítanak (Coulmas, 1981; Aijmer, 1996, 129). Ez egyben azt jelenti, hogy a beszélők megtanulják, hogy egy adott nyelven ezt vagy azt a pragmatikai célt ilyen vagy olyan interakciós kontextusban ezzel vagy azzal a nyelvi kifejezéssel lehet (szokás) kifejezni.

¹⁶² Az 1980-as években folytatott, nyolc nyelvre kiterjedő CCSARP-projektre hivatkozva Aijmer (1996) azt hangsúlyozza, hogy a kérés számos nyelvben kimagaslóan nagy arányban (az ausztráliai angolban pl. 82,4%-ban) konvencionálisan közvetett stratégiák által valósul meg (p. 136-137). Szili Katalin magyar nyelvre vonatkozó felmérésében (2002) szintén konvencionálissá rögzült indirekt alakzatokat alkalmaztak a résztvevők domináns kérésstratégiaként (pl. *tudsz/tudna*+INF, *V+-n* COND, illetve *légy/legyen szíves*+IMP, *V+-hatnál/hatna*, *V+-hatnék/hatok*). A fennmaradó stratégiákra vonatkozóan Aijmer úgy véli, azok a helyi udvariassági konvenciókat és kulturális vélekedéseket tükrözik, emiatt egyben nyelvspecifikusabbak és kevésbé konvencionálisak (*ibid*). Ugyanakkor a konvencionálisan közvetett beszédaktusok sem feleltethetők meg maradéktalanul egymásnak minden nyelvben (pl. A *Segítenél? Would you help me?*-féle felszólító illokúciós erő nem működik például a spanyolban, a héberben vagy a japánban) (Szili, 2002, 12-13).

Figyelemreméltó Sperber és Wilson (1986) elmélete is, amely szerint a kommunikáció során a beszélők két dolog kiegyensúlyozására törekszenek. Egyrészt igyekeznek „a kognitív szempontból legrelevánsabb jelentést választ[ani]” (Bándli, 2009, 15) (ez az ún. relevanciaelmélet), másrészt az üzenet lehető legkönnyebb feldolgozhatóságára törekednek (Aijmer, 1996, 28). A szerzők ugyanakkor azt is feltételezik, hogy bizonyos nyelvi mutatók (pl. igemód, intonáció, szórend, jelölők (*markers*) stb.) segítenek rövid úton megtalálni a releváns interpretációt (Bándli, 2009, 15).

Ezek a szempontok a jelen tanulmányban rendkívül fontosak, noha a formulaszerű elemsorokra nem feltétlenül igaz, hogy a bennük szereplő nyelvi eszközök „mutatók” volnának, amelyek alapján ki lehet következtetni a szándékolt jelentést. Az FE-k sok esetben ugyanis rögzült jelentéssel bírnak, és rögzült implikaturának tekinthetők, ahol a szituációs jelentés adott (pl. fotózáskor: *itt repül a kismadár*). Ennek ellenére elvileg lehetséges, hogy bizonyos (konvencionális beszédaktusként működő) többmorfémás interakciós rutinok olyanok, hogy nyelvi mutatóik vezérlik a BA-hoz kötődő interpretációs folyamatot, bizonyos TIR-ekhez pedig rövid utas (rögzült) implikatura kapcsolódik.

A TIR-eket tehát tekinthetjük olyan megnyilatkozásoknak, amelyek konvencionális módon valósítanak meg (direkt vagy indirekt) illokúciós aktusokat – vagy úgy, hogy a bennük szereplő nyelvi mutatók vezérlik a BA interpretációját (pl. *köszönöm szépen*), vagy úgy, hogy az egész kifejezéshez kapcsolódik egy rövid utas implikatura (pl. *ne haragudj* mint megszólítás). A TIR-ek beszédeseményekhez és beszédaktusokhoz¹⁶³ kötődnek, és sokszor azok alapeseteinek (*default*) tekinthetők:¹⁶⁴ a közösség tagjai rutinszerűen használják őket adott interakciós helyzetekben adott kommunikatív cselekvések véghezvitelére. Az „ilyen kifejezéseket mindig az adott formában használjuk az adott szituációban. Ez képezi a formulaikus kötöttséget. [...] [A] ragozási paradigmából egy-egy tag kiemelt státust nyer, és az formulaizálódik” (Andor, 2011, 241) – pl. *köszönöm/jük, csókolom*.

¹⁶³ Vö. Hymes 1972.

¹⁶⁴ Pl. Hogyan kell megszólítani egy idegent udvariasan (bocsánatkérés formájában)? Hogyan kell valakit, akit magázunk, üdvözölni délelőtt 9-től délután 6-8-ig? Hogyan kell udvariasan köszönetet nyilvánítani / valamit hálásan megköszönni (a magunk nevében)? Hogyan kell udvariasan érdeklődni/ információt kérni valamiről egy olyan személytől, akit magázunk (a képességére való rákérdezés formájában)?

2.3.2. Rutinizáció, konvencionalizáció, ritualizáció

„[...] much of what is said in everyday interaction is by no means unique. Rather, a great deal of communicative activity consists of enacting routines, making use of prefabricated units in a well-known and generally accepted manner” (Coulmas, 1981, 1).¹⁶⁵

Miközben a nyelvhasználat reagál azokra a társas kontextusra, amelyekben megvalósul, beszédmodok (*style*) alakulnak ki (Tannen, 1980, 39). Ezek közül egyesek idővel a többinél jobban preferálttá válnak adott beszédhelyzetekben és funkciókban: mintaként konvencionalizálódnak; a mintától többé-kevésbé eltérő beszédmodok pedig többé-kevésbé idioszinkratikusak maradnak. A mintához való igazodás ugyanúgy jelentést hordoz, mint az attól való eltérés: egy adott beszédmod megválasztása kihat a kommunikációs esemény sikerességére (*ibid*).

A beszédmodok fontos tulajdonsága a rögzültség (*fixity*) és az újdonság (*novelty*). A beszélés kevésbé szabad, mint azt a nyelvi rendszer lehetővé tenné: számos szociális tényező meghatározza, milyen kontextusban mit hogyan (nem) szabad/illik/szokásos mondani. Ennek eredményeként bizonyos kifejezések szokásszerű használatra tesznek szert, rutinizálódnak a gyakran ismétlődő helyzetekben; hozzájuk mint egészhez adott kontextus, adott funkció, adott használati érték (pl. udvariasság) és értelmezés társul, ezért egyre kevesebb lexikai-grammatikai változtatást engednek meg magukon: rögzülnek.

„Minden megnyilatkozás és interakció bizonyos mértékben formulaszerű vagy konvencionalizált. Egy kontinuum húzódik a teljesen rögzült szóláncoktól (szituációs formulák: „Boldog születésnapot”, „Isten hozott”, „Egészségedre”) és eseménysoroktól (rituálék) az újszerűen összerakott új gondolatokig és tettekig.”¹⁶⁶ (Tannen, 1980, 39; ford. a szerző).

¹⁶⁵ „[...] nagy része annak, amit a mindennapi interakció során mondunk, egyáltalán nem egyedi. Helytállóbb azt mondani, hogy a kommunikációs tevékenység jelentős része rutinok végrehajtásából áll, ami azt jelenti, hogy jól ismert és általánosan elfogadott módokon használunk fel előre-gyártott egységeket” (Coulmas, 1981, 1; ford. a szerző).

¹⁶⁶ Eredeti: “Every utterance and interaction is formulaic, or conventionalized, to some degree. There is a continuum of formulaicness from utterly fixed strings of words (situational formulas: “Happy

Az 1970-es évektől kezdődően egyre több, a nyelvészeti antropológia, a szociolingvisztika és a pragmatika területén működő kutató hívta fel a figyelmet arra, hogy a társas interakció számos pontján megfigyelhető, hogy az egyes beszélőközösségek a grammatikailag lehetséges kifejezések közül előnyben részesítenek bizonyos szóláncokat másokhoz képest (pl. „*Hozzám jössz feleségül?*” vagy „*Leszel a feleségem?*”, de például nem „*Felelj, egybe akarsz-e kelni velem!*” vagy „*Kérlek, házasodj össze velem*”). Ezeket a szóláncokat Hymes (1968) a konvencionalizálódott, gyakran ismétlődő, visszatérő minták, nyelvi rutinok körébe sorolja, amelyekről úgy véli, rendkívül fontos szerepük van mind az egyén szocializációjában és személyiségfejlődésében, mind pedig az adott társadalom szerveződésében, az adott kultúra érték- és hiedelemrendszerében, illetve a rájuk jellemző nyelvi viselkedésben:

„A verbális viselkedés [...] számottevő része visszatérő mintázatokból, nyelvi rutinokból áll. [...] A rutinok vizsgálata magába foglalja az idiomatikus egységek beazonosítását; nemcsak az üdvözlő formulákat és az ehhez hasonlókat, hanem valamennyi olyan megnyilatkozást, amely konvencionális jelentőségre tesz szert az egyén, a csoport vagy az egész kultúra számára. [...] A konvencionális szekvenciák, mind az idiómák, mind a rutinok, elsajátítása egy egész életen át tartó folyamat, [...] nagy részük valahol az egyéni sajátosság és a kulturális jellemző közötti rétegben (kambiumban) létezik. Folyamatosan arra törekednek, hogy mintázatok alakuljanak ki, és a viselkedés kiszámíthatóbbá váljon. Néhány szólánc valamilyen emlékezetes újítás miatt válik idiomatikussá egy egyén vagy egy csoport számára [...], de a legtöbbjük azért, mert megfelelőnek vagy szükségesnek találják”¹⁶⁷ (Hymes, 1968; ford. a szerző).

birthday," "Welcome home," "Gezundheit") and strings of events (rituals), to new ideas and acts put together in a new way” (Tannen, 1980, 39).

¹⁶⁷ Eredeti: ”A vast portion of verbal behavior in fact consists of recurrent patterns, of linguistic routines. [...] Analysis of routines includes identification of idiomatic units, not only greeting formulas and the like, but the full range of utterances which acquire conventional significance, for an

Különösen érdekesek a dolgozat szempontjából azok a nyelvi rutinok, amelyek adott interakciós célok elérésére konvencionalizálódtak. Hymes (1972) maga is kiemelt szerepet tulajdonít a performatív nyelvi rutinoknak (pl. *ünnepélyesen esküszöm*), amelyek nem valami helyett állnak, vagy megneveznek valamit, hanem amelyek maguk végzik el a cselekvést, vagyis beszédaktust valósítanak meg (p. 290).

Több vizsgálat kimutatta, hogy a beszédaktusok egy jelentős része (pl. bocsánatkérés, köszönetnyilvánítás, bók stb.) szokásszerű jelleggel, idiomatikus vagy előírt szósorok által valósul meg (pl. Brown–Levinson, 1987; Coulthard, 1977; Ferguson, 1976; Fraser, 1990; Goffmann, 1967/2005; Grice, 1975/1997; Huszár, 1994; Lakoff, 1957; Szili, 2004a-b). Úgy tűnik, hogy – noha ezeket a beszédszándékokat sokféle módon el lehetne érni – a beszélők rendelkeznek egy olyan előregyártott, nagymértékben konvencionalizálódott és rutinizált kifejezéstartalammal, amelynek elemeit rendszeresen és tipikusan használják konvencionális beszédhelyzetekben: ezekben a szituációkban „hajlamosak több emlékezést, mint összerakást végezni”¹⁶⁸ (Kecskés, 2003, 2).

A mindennapos társalgások gyakran rövid, rutinizált közléscserékre korlátozódnak, amelyekben a beszélők számos előrekész kifejezést használnak – gyakran úgy, hogy nem pontosan azt értik a szavak alatt, amit azok „jelentenek” (*ibid*), illetve nem gondolnak a szavaik szó szerinti jelentésével (pl. *–Ne haragudj, meg tudnád mondani, mennyi az idő? –Fél tíz.*) Kapcsolat van egy kifejezés gyakorisága, rutinizálódása és a jelentéssége között: minél gyakrabban használatos egy kifejezés, annál inkább kiüresedik a referenciális jelentése, és annál inkább előtérbe kerül (a kompozicionális jelentés rovására) a funkcionális jelentés (Coulmas, 1981).

Goffman (1967/2005) úgy véli, az udvarias beszédaktusok szerepe rituális: a beszédpartnerek közti társas kötelékek megerősítését szolgálják. Kuiper (2003) rámutat, hogy a konvencionális, memorizált frázisok és formulák – a

individual, group, or whole culture. [...] The acquisition of conventional sequences, both idioms and routines, is a continuous process in life, [...] to a great extent these sequences exist in the cambium between idiosyncrasy and culture. They exhibit persisting effort toward the patterning and predictability of behavior. Some sequences become idiomatic for a person or group because of a memorable novelty [...], but more because sensed as appropriate or as needed.” (Hymes, 1968).

¹⁶⁸ Eredeti: “tend to do more remembering than putting together” (Kecskés, 2003, 2).

beszédfolyamatosság mellett – hozzásegítik a beszélőt a társadalmilag helyénvaló nyelvhasználathoz is.¹⁶⁹ Kecskés (www.albany.edu) szerint a formulaszerű elemesorok (FE) olyan erős konceptuális keretekkel járnak együtt, amelyek segítik az eligazodást a különféle társas-interakciós beszédhelyzetekben, illetve kiszámíthatóbbá teszik őket, továbbá olyan közös konceptuális alapot teremtenek, amely lehetővé teszi az adott nyelvi közösségen, kultúrán belül való kölcsönös megértést (p. 5-6). Végül Wray (1999) azt állítja, hogy a mind a beszélő, mind a hallgató számára ismerős, rutinizált FE-k szerepe, hogy segítsenek a beszélőnek gyorsabban és egyértelműen elérni kívánt interakciós szándékát (azáltal, hogy csökkentik a feldolgozási terhet), jelöljék a beszélők hatalmi viszonyát, és jelezzék az egyén közösséghez való tartozását vagy attól való különállását (p. 216).

2.3.3. Szituációs megnyilatkozások, rutinformulák, konverzációs rutinok, helyzethez kötött megnyilatkozások

A beszédaktusokat megvalósító megnyilatkozások egyes példányait sokféle elnevezéssel illette a szakirodalom (vö. 21.o.)

Joseph Becker 1975-ös írásában *szituációs megnyilatkozásoknak (situational utterance)* nevezi a lexikális frázisoknak azt a népes csoportját, amelyek természetüket tekintve többnyire kevés variációt megengedő teljes mondatok, funkciójukat tekintve pedig olyan megnyilatkozások, amelyekről a beszélők tudják, hogy ez az, amit mondani kell vagy szokás (ez a helyénvaló, elfogadott, elfogadható) bizonyos kontextusokban – pl. *Hogy(an) (is) hálálhatnám meg?* (Becker, 1975, 61). A – zseniálisan megszövegezett – tanulmány szerzője amellet érvel, hogy a nyelv kibogozhatatlanul kötődik az emberhez, az emberi kommunikációhoz és annak körülményeihez, sőt, maga is valószínűleg különféle kötött szociális kontextusokból ered. A megnyilatkozások nagy része ma is sztereotipikus társas helyzetekben hangzik el, ezekben pedig a nyelv kommunikatív és rituális funkciói nem az

¹⁶⁹ A diskurzuspragmatikai kutatások ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy a klisészerű elemek egy csoportja, a diskurzusszervező elemesorok (*discourse structuring sequences*) hozzájárulnak a beszélgetés, illetve a diskurzus sikeres megszervezéséhez és lefolytatásához is (Wray, 1996, 216): Jelzik a beszédlépésváltásokat, jelölik az egyes műfajokat és stílusokat, bevonják a hallgatót a közléscserébe, felhívják figyelmét a fontos információra, megmutatják a szöveg szerkezeti elemeinek kapcsolatát, illetve mederben tartják a gondolatokat és azok verbális kifejezését (*ibid.*).

újdomságot, hanem a megszokottat követelik meg (az elvárt formulákat, kliséket, idiómákat stb.) A társadalomban való boldoguláshoz tudnunk kell, mit kell mondani (vagy írni), ezt pedig onnan tudjuk, hogy előtte megtanuljuk (memorizáljuk) a megfelelő frázisokat és használati feltételeiket. Becker becslései szerint legalább annyi lexikális frázist ismerünk, mint különálló szót. Meglátása szerint az emberi elme kiemelkedő teljesítményei (így a nyelv is) legalább ugyanannyira alapulnak memorizáláson, mint alkalom-szülte problémamegoldáson (pl. új mondatok létrehozásán); a frázisadaptáció és a generatív alapú üreshely-kitöltés egyaránt fontos szerepet játszik a nyelvi produkcióban.

Coulmas (1981) szintén azt állítja, hogy amit ő *rutinformuláknak* nevez, olyan kész kifejezések, amelyek könnyedén előhívhatóak az emlékezetből, s így nagy hasznuk, hogy segítik a konverzáció előretervezését, valamint annak szervezését: fenntartják a rendet, és biztosítják az interakció egyenletes előrehaladását (p. 12). Coulmas (1981) és Aijmer (1996) azonban Beckernél tágabban, illetve másképpen értelmezik azt a fogalmat, amit ők rutinformulának, illetve konverzációs rutinnak neveznek. Coulmas (1981) a rutinformulákat nagymértékben konvencionalizálódott, előremintázott egységekként definiálja, amelyek előfordulása többé-kevésbé standardizált kommunikációs helyzetekhez kötődik, és amelyek – mivel a közösség tagjainak hallgatólagos megállapodásán alapulnak, és fontos társadalmi ismereteket testesítenek meg – nélkülözhetetlenek a napi interakciós helyzetek kezelésében (p. 2-4). A *konverzációs rutin* hasonló elnevezés; Aijmer (1996) meghatározásában olyan kifejezések tartoznak ide, amelyek a gyakori előfordulás következtében specializálódtak vagy 'elsáncolódtak' egy adott diskurzusfunkcióra, és ez a jelentés elsődlegessé válik a szó szerinti referenciális jelentéshez képest, vagy helyettesíti azt (p. 11). A konverzációs rutin nagyon tág kategória, hiszen minden gyakori frázist magába foglal a beszédformuláktól (pl. *viszlát*) az udvariassági rutinokon át (pl. *egészségedre tüsszentéskor*) a különféle automatikus válaszokig (pl. *nem történt semmi* bocsánatkérésre reagálva) vagy a káromkodásokig (Coulmas, 1981; Aijmer, 1996). Aijmer (1996) a konverzációs rutinokat három nagy kategóriába sorolja aszerint, milyen szituációban használatosak: beszédaktus-formulák (pl. *köszönöm*), gambitok vagy diskurzusjelölők (pl. *az a helyzet, hogy*) és attitűdjelölő rutinok – ezek a beszélő attitűdjét, értékítéleteit, érzelmeit fejezik ki (pl. *nem érdekel*) (Aijmer, 1996, 2). Kecskés e kategorizáció kapcsán felveti, hogy a rutinformula és a konverzációs rutin valójában inkább beszédszándékhoz, mintsem beszédhelyzethez

kötődik, hiszen többféle helyzetben is megvalósíthatják ugyanazt a beszédshándékot (Kecskés, 2010).

Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy a dolgozat fókuszában álló TIR-ek körébe nemcsak azok a rutinszerű többmorfémás elemsorok tartoznak, amelyekkel a beszélő különböző társas-interakciós célokat ér el, hanem azok is, amelyeket a diskurzus szervezésére használ. Ezek az elemsorok az úgynevezett gambitok vagy (metadiszkurzív) diskurzusjelölők (DJ-k), de hívták már őket „preface”-eknek, hiperpropozicionális kifejezéseknek, beszédaktus-határozóknak és illokúciós határozóknak is (Aijmer, 1996, 200-203). Funkció és forma tekintetében a gambitok igen vegyes képet mutatnak; általában diskurzusszervező és textuális funkciókat látnak el: kommentálják és szervezik az üzenetet, vissza- vagy előreutalnak a diskurzuskontextusban, a beszélőre és/vagy a hallgatóra irányulnak, funkciójuk pedig inkább metalingvisztikai, mint referenciális (*ibid*). Aijmer (1996) a rutinszerűen használt, konvencionális gambitokat (pl. *szerintem; igazából; különben is; na, mindegy, azt akartam mondani; végül, de nem utolsó sorban; a lényeg az, hogy stb.*) olyan grammatikai idiómáknak vagy rutinoknak tartja, amelyeket a beszélő – hacsak nem tanulta meg őket mint forma-funkció egységeket – nem tudna használni a nyelv egyébiránt teljes fokú ismeretében sem (p. 211). Emellett ugyanakkor megjegyzi, hogy a konvencionalizáltság foka eltérő lehet a különböző gambitok esetében, és noha a legtöbbjük transzparens és szabályos, bizonyos fokú formai és funkcionális rögzültség jellemzi őket (*ibid*). A gambitok tipikusan a megnyilatkozás elején állnak (de közbeékelve vagy hátravetve is megjelenhetnek), sajátos prozódia jellemzi őket (pl. fonológiai redukció, szünet előtte és utána, jellegzetes intonációs minta), egy úgynevezett diskurzusmarker-hely van fenntartva a számukra, és leírhatók lexikalizált tövekként (pl. *as far as I can VP; ADVERBIAL speaking*) (*i.m.*; p. 211-218). A szerző egy hármas funkcionális rendszerezést állít föl a diskurzusjelölők kapcsán. Az evidenciálék vagy lokális diskurzusszervezők az ismeret forrását vagy formáját, módját kommentálják (pl. *szerintem; meglátásom szerint; valójában; gondolj bele; az igazat megvallva; de most komolyan; mint köztudott*). A globális diskurzusszervezők a diskurzus globális aspektusaira irányítják a hallgató figyelmét – hozzátesznek valamit a beszélgetéshez, közbeékelnek, összegeznek vagy tisztáznak valamit (pl. *csak hogy tudd; ezenkívül; más szóval; röviden*). A globális témaszervezők pedig a beszélgetés témáit szervezik – új témát vezetnek be, eltérnek

a témától, megtartják a beszédporondot (pl. *képzeld; visszatérve –rA; erről jut eszembe*) (i.m.; p. 222-229).

A Kiefer (1999) által használt (*helyzethez*) kötött megnyilatkozás (*bound utterance*) fogalma¹⁷⁰ olyan sztereotipikus megnyilatkozásokra utal, amelyek rendszeresen ismétlődő beszédhelyzetekhez kötődnek, illetve azokban automatikusan felidéződnek (p. 38). A helyzethez kötött megnyilatkozások közé Kiefer csak a szemantikailag kompozicionális, morfológiailag és szintaktikailag a szabad megnyilatkozásokhoz hasonló egységeket sorolja, azoktól azonban megkülönbözteti őket, hiszen a helyzethez kötött megnyilatkozások kontextuális jelentését az a beszédhelyzet határozza meg, amelyhez társulnak – vagyis a szituációtól magától kapják meg pragmatikai jelentésüket. Funkciójuk, szituatív jelentésük helyes értelmezése ezért Kiefer szerint keretszemantikai információkat (pl. keret, forgatókönyv) igényel. A szerző a fenti kutatókkal párhuzamosan amellet érvel, hogy a helyzethez kötött megnyilatkozásokat a szavakhoz hasonlóan egészben kell elraktározni a lexikonban, mert használatuk nem jósolható meg szemantikájuk alapján.¹⁷¹

Végül Kecskés (2000, 2003, 2010) fogalma, az SBU (*situation-bound utterance*, helyzethez kötött megnyilatkozás) a konverzációs rutinnál szűkebb, jóval specifikáltabb, a kieferi kötött megnyilatkozásra sokban hasonlító fogalomra utal. „Az SBU olyan, nagymértékben konvencionalizált, előregyártott pragmatikai egység, amelynek előfordulása standardizált kommunikációs szituációhoz kötődik”¹⁷² (Kecskés, 2003, 4; ford. a szerző). Ilyen kifejezés lehet az angol *How do you do* vagy a magyar *Jó étvágyat*, hiszen ezek használatát jelentősen meghatározza az interakciós

¹⁷⁰ Kiefer meghatározásában utal Fónagy (1982) terminusára, a francia 'énoncés liés'-re.

¹⁷¹ Balogh Katalin (2003) a *helyzetmondát* elnevezéssel utal egy hasonló fogalomra: a „helyzetmondatnak nevezett egységek olyan szituációhoz kötött megnyilatkozások, amelyek jelentését a szituáció adja”. Ő azonban nem zárja ki a helyzetmondatok köréből az idiomatikus megnyilatkozásokat sem. Mel'čuk (1995) pragmatikai frazémának vagy pragmatémának nevezi azokat a frazémákat (állandósult szókapcsolatokat), amelyek szituációhoz kötődnek: az adott szituáció korlátozza a beszélő nyelv-adta szabad választási lehetőségeit, és előírja, mit kell mondani, és esetleg azt is, hogyan (p. 179-180). Mel'čuk azonban a pragmatémák közé sorolja a közmondásokat, szólásmondásokat, idézeteket és beszédformulákat is (*ibid*), ezért a pragmatéma fogalma közelebb áll a konverzációs rutinhoz, mint az SBU-hoz.

¹⁷² Eredeti: "SBUs are highly conventionalized, prefabricated pragmatic units whose occurrences are tied to standardized communicative situations" (Kecskés, 2003, 4).

helyzet. Az SBU-k mint beszédaktusok kapcsán Kecskés (2010) kiemeli, hogy bennük sokszor nem eleve bekódolva létezik a pragmatikai funkció; van, hogy illokúciós erejüket csak az adott szituációban nyerik el. Például a *Majd találkozunk* kifejezés elbúcsúzásként (is) érthető, ha a beszélgető fél utolsó mondataként hangzik el (pl. azután, hogy *Oké, na megyek*); ilyenkor adható rá az a válasz, hogy *Szia*. Kecskés (2003) az SBU-kat a formulaszerű kontinuumon,¹⁷³ amely a kompozicionális („mondott”) és a szituációs („kommunikált”) jelentés közti eltérés mértéke szerint a kötött grammatikai egységektől (pl. *–vAl szemben*) az idiómáig (pl. *bedobja a törülközőt*) terjed, az idiómák elé helyezi (p. 4).

A fenti fogalmak egy olyan út főbb állomásait vázolják fel, amelynek során (elsősorban a Chomsky-féle nyelvtannal szemben létrejött elméletek keretében) körvonalazódtak azok a pragmatikai egységek, amelyeket a beszélők nagy számban, rutinszerűen használnak a mindennapi, ’előremintázott beszéd’ (*pre-patterned speech*) standard kommunikációs helyzeteiben, illetve gyakori beszédshándékok kifejezésére – kész kifejezésként, (többé-kevésbé) rögzült formában. Az egységek sokszor mást jelentenek kombinatorikusan, mint kontextuálisan; kontextuális jelentésüket gyakran az adott interakciós kontextusban nyerik el.

Végezetül érdemes szólni arról, hogyan használatos a ’formula’ terminus a pragmatikában. Bardovi-Harlig (2012) szerint a ’formula’ leggyakrabban a ’szemantikai formula’ rövidített változataként fordul elő a pragmatikában, és olyan pragmatikai stratégiára utal, amely a beszédaktus egy-egy komponensét írja le (pl. a bocsánatkérés beszédaktusa a következő szemantikai formulákból állhat: bocsánatkérés kifejezése, felelősség vállalása, megjavítás felajánlása, ígéret a hasonló cselekedetektől való tartózkodásra) (p. 207-208). A ’formula’ második legnépszerűbb használata a pragmatikában a ’szociális formula’, amely konvencionális kifejezésekre vonatkozik (pl. *Köszönjük a vendéglátást*); a legritkább használat pedig a nyelvtanulási folyamat produktumaiként létrejött, nem elemzett elemsorokra vonatkozik (*ibid*) (pl. *Köszönöm; Nem tudom; Nem értem*, miközben ezeken az elemsorokon kívül az E/I határozott igei személyrag nem jelentkezik: *vö. *Olvassok ezt*). A legáltalánosabb értelemben formulaszerű nyelvnek vagy

¹⁷³ Kecskés formulaszerű nyelvhasználat alatt olyan többszavas kollokációk használatát érti, amelyeket egészben tárolunk és hívunk elő, nem pedig újonnan gyártunk le minden egyes alkalommal (Kecskés, www.albany.edu, 3).

formulának nevezett jelenség jelölésére tehát a pragmaták szintén használják a (szociális) 'formula' terminust, de gyakrabban élnek a fentebb említett egyéb megnevezésekkel – pl. pragmatikai/konverzációs rutin vagy konvencionális kifejezés (Bardovi-Harlig, 2012, 208).

A fogalmat, amelyet ezek az elnevezések jelölnek, Bardovi-Harlig (2012) a következőképpen definiálja és jellemzi a pragmatika szempontjait érvényesítve. Olyan ismétlődő elemsorok vagy kifejezések, amelyek specifikus pragmatikai szándékok elérése használatosak, és amelyek gyakran röviden, velősen képesek megragadni egy-egy interakciós megnyilvánulás illokúciós erejét – annak a ténynek köszönhetően, hogy a közösség, amelyben használatosak, hallgatólagosan megállapodott a kifejezés formájában, jelentésében és használatában (p. 207). Míg egyes formulák kevésbé, mások jobban variálhatók (mint pl. a bók egyik receptszerű formulája: NP {is/looks} (really) ADJ) – a lényeg, hogy a formula azt a kifejezésmódot jeleníti meg, amelyben az adott beszédközösség megállapodott egy dolog verbális megjelenítésére vonatkozóan (*i.m.*, p. 209). Nyelvenként változó, hogy melyik kontextusban, szituációban kell/ajánlatos formulát használni, és melyikben érdemes ad hoc létrehozott megnyilatkozással élni (*i.m.*, p. 214). A hallgató-beszélőnek a formulákra vonatkozó tudása tehát egyrészt pragmalinguisztikai (a kifejezés ismerete), másrészt szociopragmatikai jellegű kell, hogy legyen (a kifejezés használatának ismerete, valamint az(ok)é a kontextus(ok)é, amely(ek)ben előfordul) (*i.m.*, p. 209). A formulák sokszor a nyelvi udvariassághoz kötődnek, de kifejezhetnek udvariatlanságot is; legáltalánosabb szerepük az, hogy illokúciósan transzparenssek (*i.m.*, p. 213). A formula pragmatikai definíciói a fentiek tükrében három részből állnak össze: 1) a formát tekintve visszatérő, ismétlődő elemsorokról van szó, amelyek 2) meghatározott társas-interakciós kontextusokban fordulnak elő, és amelyek 3) társadalmi szerződést testesítenek meg, azaz tükrözik a beszédközösség normáit, és jelzik a csoporttagságot (Bardovi-Harlig, 2012, 207).¹⁷⁴

A szerző mindemellett folyamatosan hangsúlyozza, hogy a formulák csak egyik típusát adják azoknak a nyelvi eszközöknek, amely a beszélők rendelkezésére állnak, amelyek közül az interakciós partnerek válogathatnak, amikor cselekedni

¹⁷⁴ Bardovi-Harlig (2012) meghatározásában a pragmatikai rutin legalább két morféma hosszúságú, fonológiailag koherens (fluensen és habozás, tétovázás nélkül kimondott) egység, amelyet a beszélő ismételtelen használ és mindig ugyanabban a formában; a pragmatikai rutin szituációfüggő és közösségszerte használt (p. 208-209).

akarnak a szavakkal, ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy erre a célra különösen hatékonyak bizonyulhatnak.

2.3.4. Pragmatikai szempontok a TIR-ek vizsgálatában

A mindennapi beszéd bővelkedik a formulaszerű elemsorokban, és sokuk a beszédközösség által a további lehetséges variációkhoz képest preferált módon kódol valamilyen illokúciós erőt. A beszélőknek a beszédaktusokat konvencionálisan megvalósító, azaz a hagyományosan bizonyos szándékolt jelentéssel társuló elemsorok kapcsán nemcsak az elemsorra vonatkozó grammatikai ismeretekkel kell rendelkezniük (pl. az elemsor lexikai-grammatikai variálhatósága), hanem pragmatikai tudásnak is birtokában kell lenniük. Nem elég tudni például, hogyan kell azt mondani, *viszontlátásra*, *viszlát*, *szia*, *helló*, hanem azt is tudni kell, hogy kivel, mikor, milyen céllal lehet/szokásos használni az adott kifejezést, illetve mikor melyik formát kell használni az interakció normái szerint.

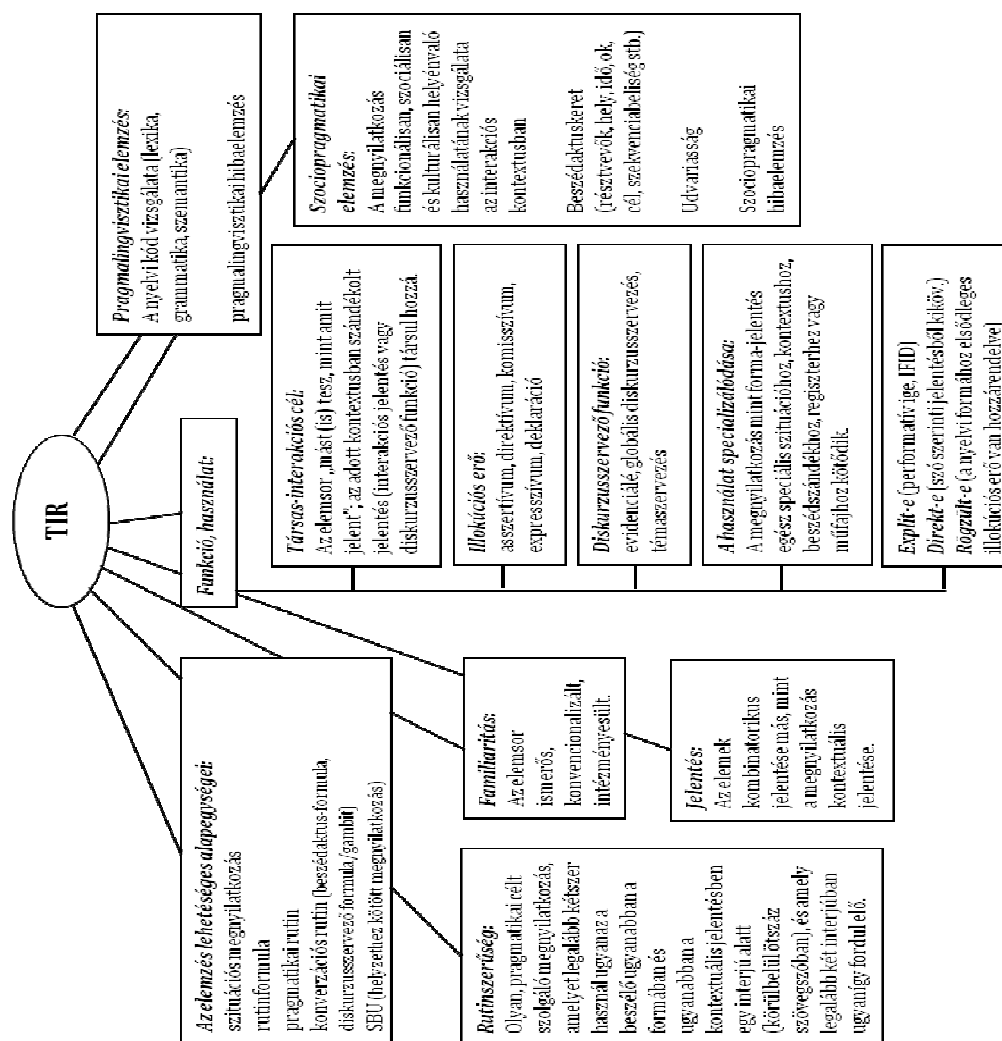
A funkcionális megszorítások veszélyforrást jelentenek a TIR-ek kapcsán a nyelvtanulók számára, akik hajlamosak a pragmatikai transzferre (Coulmas, 1981, 69-70). Ilyen például, amikor egy magyar ember *hello*-val köszön el angolul (ami pedig az angolban csak üdvözlés lehet), vagy amikor egy angol *viszlát*-tal (ezzel a redukált, de így is magázó formával, vö. *see you later*) búcsúzik el valakitől, akivel amúgy tegező viszonyban van; mindkét esetben úgy használják a beszélők az adott kifejezéseket, mint az anyanyelvükön tennék; ez viszont az idegen nyelven szituatívénem helyénvaló.

Végül érdemes megemlíteni, hogy – noha a pragmatikában ismeretes, hogy a mindennapi beszéd bővelkedik a formulaszerű elemsorokban (az előregyártott, kész megnyilatkozásokban), illetve hogy a beszédaktusok egy (nagy) része FE-k által valósul meg – a pragmatikai elemzés eszközei kevésbé tűnnek hasznosíthatónak a formulaszerű elemsorok beazonosítása és elemzése kapcsán. Ez nyilvánvalóan a pragmatika sajátos szempontjainak és módszereinek köszönhető. A grice-i paradigmában a beszélő-hallgatók megállapítják a „mondott” (kombinatorikus) jelentést, majd annak alapján kiszámítják az implikált jelentést; az FE-k között azonban számos olyan eset van (pl. *ezer bocs*), amikor a kombinatorikus jelentés nem kellően definiált ahhoz, hogy abból következtetéseket lehessen levonni (Kecskés, www.albany.edu, 6-7). A másik probléma, amint arra fentebb is utaltunk,

hogy mivel az FE-k sok esetben rögzült jelentéssel bírnak, inkább rögzült implikaturának kell tekintenünk őket, semmint olyan kombinatorikus egységeknek, amelyekben az egyes nyelvi elemek mutatóként szolgálnának a beszélő-hallgató elmeállapotára és szándékaira való következtetésekhez. A jelen dolgozatban ezért pragmatikai szempontokat (kontextus, beszédszándék) használunk a személyközi cselekvő funkciót ellátó, társas-interakciós szándékokat megvalósító többmorfémás interakciós rutinok (beszédaktusok) beazonosítására, de más (pl. fonológiai, lexikai-grammatikai, szemantikai, korpusznyelvészeti, pszicholingvisztikai, köztesnyelvi) szempontokat (is) érvényesítünk formulaszerűségük megítélésékor.

A 9. ábra szemlélteti azokat a pragmatikai szempontokat, amelyeket a TIR-ek beazonosításában és jellemzésében alkalmaz a későbbiek során a dolgozat.

9. ábra: Szempontok a TIR-ek vizsgálatához II.



2.4. A többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelvben

„The prevalence of formulaicity in naturally occurring language use points to an important role in the way language is acquired, processed, and used. It is widely recommended that second-language instruction should ensure that learners develop a rich repertoire of formulaic sequences” (Millar, 2011, 129).

2.4.1. Többmorfémás elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – feltevések, hiedelmek

A nyelvtanulónak nemcsak a célnyelv elemeit és a kombinálásukhoz szükséges szabályokat kell megismernie, hanem azt is, hogy mely elemek milyen elemsorokban szoktak szerepelni, és hogy azok mit jelentenek, mire valók, mikor kivel hogyan használatosak a célnyelvi közösség beszédében. Hogy ez miért fontos, jól szemlélteti Langacker személyes példája:

„Számos nyelvet tanultam az egyetemen, s eredményesen végeztem azon a módon, ahogy abban az időben oktatták őket, s ahogy néhány helyen ma is teszik. [...] [M]egtanultam mindazokat a lexikális egységeket, amelyeket egy kurzus során tárgyaltak, s ugyancsak mindent megtanultam a nyelvtankönyvből. [...] Azután [...] az ember [...] mégis szembetalálja magát a következő problémával. Ha van valami közölnivalója, elvileg [...] végtelenül sok módja van annak, ahogy kifejezheti mondanivalóját [...] – s mind egyenlő mértékben elfogadható grammatikailag az alapszókincs használata mellett. Mégis az a helyzet, hogy a beszélők általában egy bizonyos módon fejezik ki magukat az összes számukra rendelkezésre álló lehetőség közül. Tehát a problémát az jelenti, hogy tudjuk-e, hogy hogyan kell normális módon kifejezni magunkat az adott nyelven” (Andor, 2005, 20-21).

Az 1980-as évektől kezdődően egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az idegennyelv-oktatásban a különféle többemű kifejezések (pl. Pawley–Syder, 1983; Willis, 1990; Nattinger–DeCarrico, 1992; Lewis, 1993; N. Ellis, 1996; N. Ellis és

mtsai., 2008; Granger, 1998; Schmitt, 2004; Bardovi-Harlig, 2006; Wood, 2010, ARAL 2012).¹⁷⁵ A kevés (hosszanti és több nyelvre kiterjedő) empirikus kutatás ellenére régóta általánosan elfogadott tény a szakmában, hogy a 'panelek' ismerete nagyon fontos mind az általános, mind a szakmai nyelvi kompetenciában. Ugyan már viszonylag korán születtek olyan tanulmányok, amelyek a 'kifejezések' tanítása mellett érveltek, még ma sincsenek pontos, meggyőző információink arról, hogy „mit tanítsunk, mennyit tanítsunk, és főleg, hogyan tanítsunk”¹⁷⁶ (Granger, 1998, 159; ford. a szerző; Meunier, 2012, 122).

Az idők során az egyes szakemberek – hasonlóan az elméleti és alkalmazott nyelvészet egyéb területein dolgozókhöz – más és más terminussal jelölték azokat a kifejezéseket, amelyeket ma már többnyire egységesen formuláknak vagy formulaszerű nyelvnek nevez a nyelvpedagógia (angolszász) szakirodalma.

A Pawley–Syder szerzőpáros sokat idézett tanulmánya¹⁷⁷ már 1983-ban hangsúlyozta a – konstrukciókhoz hasonlóan körülírt – 'kifejezés–jelentés párok' (*expression-meaning pairings*), illetve forma–jelentés párok (*form-meaning pairings*) fontosságát az idegennyelv-tanulás kontextusában. A szerzők azt állítják, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi nyelvtanulásban és -tudásban számolni kell – a Chomsky-féle kreatív potenciál mellett – azzal is, amit ők 'anyanyelvi szelekciónak' (*nativelike selection*) és 'anyanyelvi beszéd folyamatosságnak' (*nativelike fluency*) neveznek. Érvelésük értelmében az említett kapacitások vagy képességek mögött egy olyan tudás húzódik meg, amelynek megragadására bevezetik a lexikalizált mondatő (*lexicalized sentence stem*) fogalmát. A szerzők véleménye szerint az idegennyelv-oktatásban a különálló szavak és nyelvtani szabályok tanítása mellett nagyon fontos szerepet kell szánni ezeknek az egységeknek is.¹⁷⁸

¹⁷⁵ *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 2012.

¹⁷⁶ Eredeti: “what to teach, how much to teach, and least of all, how to teach” (Granger, 1998, 159).

¹⁷⁷ A tanulmány címe: „Two puzzles for linguistic theory” (*Két rejtély a nyelvelmélet számára*).

¹⁷⁸ Pawley–Syder (1983) a Chomsky-féle kompetenciát a kommunikatív kompetencia fontos részének tartja, ugyanakkor azt állítja, hogy az anyanyelvi beszélők közel sem használják ki a nyelv grammatikai szabályok adta kreatív potenciálját, sőt, véleményük szerint minél szabadabban él valaki a grammatika által biztosított kreatív kombinációs lehetőségekkel, azaz minél szokatlanabb módokon fejezi ki magát, beszédprodukta annál kevésbé lesz könnyen elfogadható és idiomatikus az anyanyelvi beszélők közösség számára (p. 193).

„Ha egy nyelvtanuló arra törekszik, hogy az anyanyelvihez közeli szinten bírja az idegen nyelvet, nem csupán egy generatív nyelvtant kell megtanulnia a terminus szokványos értelmében – egy olyan szabálykészletet, amely meghatározza az adott nyelv összes lehetséges mondatát, és csakis azokat. Ezen kívül meg kell [...] tanulnia a módját annak is, hogy tudja, mely jól formált mondatok anyanyelvi-szerűek – különbséget kell tudnia tenni a normális vagy jelöletlen és a nem természetes vagy erősen jelölt használatok között. Hogy ez a különbségtétel hogyan történik, az 'anyanyelvi szelekció' rejtélye”¹⁷⁹ (Pawley–Syder, 1983, 194; ford. a szerző).

Eszerint tehát az anyanyelvi beszélőkben megvan az a képesség, hogy ne csak grammatikusan fejezzék ki magukat, hanem anyanyelvi-szerűen vagy más szóval 'idiomatikusan' is: olyan módon, ami természetesnek és ismerősnek tűnik az anyanyelvi beszélőközösség tagjai számára (*i.m.*, p. 191-195). Az idegen nyelvi tanuló viszont nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy a lehetséges jólformált mondatok közül 'rutinszerűen' vagy 'automatikusan' ki tudja választani az idiomatikusakat: az idegen nyelvi beszélők számos olyan mondatot alkotnak, amelyek grammatikusak, de furcsán, idegenszerűen hatnak az anyanyelvi beszélők számára (*ibid.*)¹⁸⁰ Azzal szemben, hogy az anyanyelvi szelekció csupán stílus

¹⁷⁹ Eredeti: "If a language learner is to achieve nativelike control, then, he must learn not only a generative grammar as this term is usually understood – a set of rules specifying all and only the sentences of the language. In addition he needs to [...] learn a means for knowing which of the well-formed sentences are nativelike – a way of distinguishing those usages that are normal or unmarked from those that are unnatural or highly marked. How this distinction is made is the 'puzzle of nativelike selection'" (Pawley–Syder, 1983, 194).

¹⁸⁰ Megjegyzendő, hogy ez a kérdés csak az adott nyelvtanuló igényeinek és körülményeinek függvényében áll fenn mint probléma. Elképzelhető például, hogy valakinek csak egy papírra (egy nyelvvizsgára) van szüksége, de nem szeretné használni (és nem is kell használnia) az adott idegen nyelvet – pl. anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációra – a munkája vagy a magánélete során. Ebben az esetben a beszélőnek nincs nagy motivációja és/vagy szüksége arra, hogy az általa beszélt nyelv anyanyelvi-szerűen hasson. Az is elképzelhető, hogy aki saját anyanyelvi környezetében, iskolában, tankönyvből tanulta az idegen nyelvet, a célnyelvi közegben jobban szembetalálja magát azzal a problémával, hogy hiába tanult évekig, és hiába képes grammatikailag kifogástalan mondatokat alkotni, nem úgy beszél és ír, ahogyan azt az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők ténylegesen teszik. Ennek ellenére a jelen dolgozatban – ahol a célszemélyek olyan MINY-tanulók,

kérdése volna, vagy, hogy egy kifejezés természetességére kielégítő magyarázatot adhat, hogy természetes az, ami rövid és grammatikailag egyszerű, illetve hogy az anyanyelvi szelekció a beszédaktusok és –kontextusok elméletével teljes mértékben magyarázható volna, Pawley–Syder amellettt érvelnek, hogy valami más nyelvi jellegzetesség felelős egy adott kifejezés adott fokú idiomatikusságáért adott kontextusokban (*i.m.*, p. 195-199).

A Pawley–Syder-féle tanulmányban felvetett másik megoldandó kérdés az anyanyelvi beszéd folyamatosság rejtélye:

„[...] az anyanyelvi beszélő azon képessége, hogy a spontán folyamatos diskurzus során fluens beszédfutamokat képes produkálni; a rejtély itt abban rejlik, hogy az emberi kapacitás újszerű közlemények előzetes vagy beszéd közbeni nyelvi kódolására erősen korlátozottnak tűnik, a beszélők mégis szokványosan produkálnak olyan többszörösen összetett megnyilatkozásokat, amelyek túllépik ezeket a korlátokat”¹⁸¹
(Pawley–Syder, 1983, 191; ford. a szerző).

A szerzők olyan munkákra hivatkoznak, amelyek az ’egyszerre egy tagmondat’ korlátozást bizonyítják: azt, hogy egy újszerű diskurzus egyetlen kódolási művelettel teljesen kódolható (megtervezhető) leghosszabb darabja legfeljebb nyolc-tízszavas egyszerű mondat lehet (*i.m.*, p. 202). Az angol nyelvű spontán társalgás vizsgálata során úgy találták, hogy a hosszú ideig tartó beszédprodukcióban még a legfluensebb beszélők is szünetet tartanak vagy lelassítanak minden négy-tízszavas tagmondat után, tagmondatok közepén azonban ritkán tesznek így – azokat szünet nélkül,

akik Magyarországon (is) tanulják és itteni életükben mindennap használják a magyart – azt tekintjük alapesetnek, hogy a MINY résztvevői (többé-kevésbé tudatosan) felismerik az anyanyelvi szelekció létezését és annak szükségességét, hogy egy, a magyar anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvhasználat tanítására, tanulására és gyakorlására törekedjenek.

¹⁸¹ Eredeti: ”[...] the native speaker's ability to produce fluent stretches of spontaneous connected discourse; there is a puzzle here in that human capacities for encoding novel speech in advance or while speaking appear to be severely limited, yet speakers commonly produce fluent multi-clause utterances which exceed these limits” (Pawley–Syder, 1983, 191).

normál vagy annál gyorsabb beszédtempóval ejtik ki¹⁸² (*ibid.*). Spontán társalgásokban megfigyelhető, hogy a résztvevők beszédproduktumának túlnyomó része nem teljes egészében újszerű (abban az értelemben, hogy az adott beszélő még sohasem találkozott vele), hanem részben vagy egészben készen-kapott, memorizált anyag – olyan ismerős mondat, tagmondat vagy annál kisebb egység,¹⁸³ amit a beszélő tudatosan akár elemezni és kombinálni is tud, a spontán beszédben mégis egészében idéz fel a memóriájából (*i.m.*, p. 205-208). A szerzők állítása szerint egy nyelv fluens és idiomatikus használata jelentős mértékben ezeknek a memorizált, illetve lexikalizált/intézményesült mondattöveknek az ismeretén nyugszik (*i.m.*, p. 191). Mi a különbség a kettő között?

A memorizált morfémasorokat a szerzők a Chomsky-féle performanciába (egy adott egyén adott pillanatban megvalósuló nyelvhasználatába) sorolják, kompetenciabeli párjuknak pedig a lexikalizált mondattöveket tartják¹⁸⁴ – ez utóbbiak olyan időtlen tudásdarabok, amelyeken egy egész nyelvközösség osztozik¹⁸⁵ (*i.m.*, p. 208-209).¹⁸⁶

A lexikalizált mondattő fogalmát a szerzők a következőképpen definiálják: „egy tagmondatnyi hosszúságú vagy hosszabb egység, amelynek grammatikai formája és lexikális tartalma teljesen vagy nagyrészt kötött, s melynek rögzült elemei egy kulturálisan elfogadott fogalom standard címkéjét, nyelvi terminusát alkotják”¹⁸⁷ (*i.m.* p. 191-192; ford. a szerző). A lexikalizált mondattövekre jellemző, hogy 1) jelentésük nem (teljesen) jósolható meg a formájukból, 2) a szintaxis számára egy egységként viselkednek (pl. bár többnyire elemezhetőek, általában rögzültek, azaz lexikailag nem módosíthatók, illetve nem transzformálhatók szabadon, standard

¹⁸² Ez az angol esetben másodpercenként körülbelül öt szótagot jelent (Pawley–Syder, 1983, 202).

¹⁸³ Egy-két magyar példa (Pawley–Syder, 1983, 206-207 nyomán): *Mi az ebéd?; Jól utaztál?; Segíthetek?; Nem tudom, és nem is érdekel; Ne szólj közbe, amikor én beszélek.*

¹⁸⁴ A lexikalizált mondattő mint az összes memorizált morfémasorozat kompetenciabeli párja kissé önkényesen leszűkített kategóriának tűnik.

¹⁸⁵ Ezért használják a szerzők az 'intézményesült' jelzőt a 'lexikalizált' alternatívájaként.

¹⁸⁶ Ez egyben azt is jelenti, hogy nem minden memorizált morfémasorozat lexikalizált is egyben (Pawley–Syder, 1983, 209).

¹⁸⁷ Eredeti: “A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed; its fixed elements form a standard label for a culturally recognized concept, a term in the language” (Pawley–Syder, 1983, 191-192).

jelentésük/használatuk megtartása mellett), 3) státuszukat tekintve pedig ismerős 'szociális intézmények' (i.m., p. 209).

A lexikalizáltság Pawley–Syder szerint fokozati kérdés; a legtöbb lexikalizált mondattő nem szoros értelemben vett idióma, inkább csak szokványos, konvencionalizálódott forma–jelentés pár, amelyekre igaz, hogy formájukban semmi sem jelzi, hogy miért éppen ők váltak egy-egy adott fogalom standard kifejezési formájává a többi lehetséges változattal szemben (i.m., p. 192). Lexikalizáltságukat tekintve a mondattövek egy kontinuumon helyezkednek el a teljesen lexikalizálttól a szemi-lexikalizálton át a teljesen produktívig; számuk pedig – egy átlagos felnőtt anyanyelvi beszélő szókincsét tekintve – többszázezerre tehető (*ibid*). Ami a formát illeti, a tipikus lexikalizált mondattő egy magot tartalmaz (egy fix lexikai elemet), amely egy konstrukcióban áll egy vagy több variálható elemmel (tipikusan grammatikai elemmel, pl. inflexióval) (i.m., p. 205). Ahhoz, hogy az adott tagmondat teljes legyen, ezeket a variálható elemeket kell specifikálni (*ibid*).¹⁸⁸

A mindenkori beszélő a hosszú távú memóriájában tárolja a lexikalizált mondattöveket, a feldolgozás során pedig egészben hívja elő őket (i.m., p. 192). Ezzel csökkenti a tagmondaton belüli kódolással járó erőbefektetést, és olyan feladatokra tud koncentrálni, mint például közleménye 'hangzásának' a kommunikációs szándékhoz való igazítása, a hosszabb diskurzusrészek előretervezése vagy különböző konstrukciók variálása vagy kombinálása (i.m., 192, 205). A lexikalizált mondattövek azonban nemcsak folyamatosságot biztosítanak a beszédnek, hanem idiomatikus jelleget is kölcsönöznek neki. A szerzők nem térnek ki arra, hogy ez miért jó, milyen előnyökkel jár az anyanyelvi beszélők számára, csak azt részletezik, hogy az idegennyelv-tanulásban azért (is) hasznosak a lexikalizált mondattövek, mert anyanyelvi-szerűbbé és idiomatikusabbá tehetik a tanulók nyelvhasználatát (ld. fent).

Pawley és Syder azt feltételezik, hogy a lexikalizált mondattövek valahol a produktív grammatikai szabályok és az egyedi, egységnyi lexikai elemek közt helyezkednek el: holisztikusan (mint lexikális egységek) és analitikusan is (mint a szintaktikai szabályok működésének eredményeként előálló produktumok) elérhetők a mindenkori beszélő számára (i.m., 192, 220). A nyelvtanítás gyakorlatára nézve ez

¹⁸⁸ Például: [NP be-TENSE sorry to keep-TENSE you waiting] vagy [Who (the EXPLET) do-PRES Npi think PROi be-PRES!] (Pawley – Syder, 1983, 201-211).

azzal a fontos következménnyel jár, hogy a (szabályos, kompozicionális és transzparens) lexikalizált mondattöveket kettős státuszuknak megfelelően kell kezelni. Egyrészt olyan (produktív szintaktikai és szemantikai szabályok működésével előálló) grammatikai szerkezetekként kell vizsgálni őket, amelyek belső struktúrája és más grammatikai szerkezetekhez való viszonya elemezhető, másrészt pedig olyan lexikai elemeknek kell tekinteni őket, amelyek egy adott beszélőközösség nyelvhasználatában „kiválasztódtak” egy-egy jelentés szokványos kifejezésére vagy egy-egy funkció általánosan elfogadott, intézményesült elérésére, ez viszont megszorításokat gyakorol az elemsor használatára nézve (úm. variabilitás, beszédhelyzet stb.) (vö. *i.m.*, p. 216-217). A lexikalizált mondattöveknek ezt a többszemponútú megközelítést grammatikai jegyzetekkel ellátott frázis-gyűjteményhez (*phrase book with grammatical notes*) hasonlítják a szerzők (*i.m.*, p. 220).

Az 1990-es években az angol mint idegen nyelv tanításában a grammatikai (de még a fogalmi-funkcionális) tantervekkel szemben is megfigyelhető volt egy olyan hullám, amely a lexikális alapú nyelvtanítást propagálta. Willis (1990) például azt írja, hogy a nyelvtanulókat ’ki kell tenni’ (*expose*) nagyszámú, jó minőségű, természetes kontextusban előforduló nyelvi itemnek; segíteni kell nekik, hogy észrevegyék a lexikális mintázatokat, és bátorítani kell őket, hogy gondolkozzanak el róluk – s eközben a nyelvtan majd *gondoskodik magáról* (p. iii). „Ha ez adott, a mi dolgunk csupán annyi, hogy a tanulók veleszületett képességére hagyatkozzunk, amelynek segítségével újrateremtik maguknak a nyelvtant annak a nyelvnek az alapján, amelynek ki lettek téve”¹⁸⁹ (*ibid*; ford. a szerző).

Willishez hasonlóan Nattinger és DeCarrico (1992) is a különböző hosszúságú lexikogrammatikai egységek tanításának szükségessége mellett érvel, bár ők elsősorban azokra az elemsorokra összpontosítanak, amelyek interakciós funkcióval bírnak. Definíciójuk szerint a lexikális frázisok „olyan többszavas lexikális jelenségek, amelyek a lexikon és a szintaxis hagyományos pólusai között léteznek valahol, konvencionizált forma/funkció kompozitumok, amelyek gyakrabban fordulnak elő, és idiomatikusabban meghatározott jelentéssel rendelkeznek, mint a minden egyes alkalommal összerakott nyelv. [...] Mindegyik [lexikális frázis] egy

¹⁸⁹ Eredeti: “Given this, our only recourse is to depend on the innate ability of learners to recreate for themselves the grammar on the basis of the language to which they are exposed.” (Willis, 1992, iii).

adott diskurzusfunkcióval társul”¹⁹⁰ (Nattinger–DeCarrico, 1992, 1; ford. a szerző).¹⁹¹

Michael Lewis (1993) ún. lexikális megközelítésében (*lexical approach*) a szókincs és a lexikoszemantika fontosságát hangsúlyozza a nyelvi jelentésalkotásban. Fontosnak tartja, hogy a nyelvtanuló nagy szókincsre tegyen szert (nagyszámú lexikális egységet, szót és szókombinációt tanuljon meg),¹⁹² sok, pragmatikailag hasznos intézményesült kifejezést ismerjen, valamint törekedjen a szavak és a kifejezések kiegyensúlyozott használatára (p. 106-107).

Összevetve, mindhárom munka (Willis, 1990; Nattinger–DeCarrico, 1992; Lewis, 1993) azt feltételezi, hogy az iskolai körülmények között tanuló felnőttek az anyanyelvüket, illetve második nyelvet elsajátító gyerekekhez hasonlóan kezelik a közösen formulaszerű elemsornak nevezett egységeket.¹⁹³ A fenti Willis-idézethez hasonló gondolatot fogalmaz meg például Nattinger és DeCarrico, amikor azt mondják: „[...] nincs okunk azt feltételezni, hogy a felnőttek teljesen máshogy közelítenék meg a feladatot [ti. mint a gyerekek]. A nyelvtanulási helyzet több fontos szempontból ugyanolyan a felnőttek, mint a gyerekek számára, ami valószínűsíti, hogy a felnőtt nyelvtanuló is hasznos eszköznek találná az előregyártott nyelvet ahhoz, hogy segítségével elsajátítson egy új nyelvi rendszert”¹⁹⁴ (Nattinger–DeCarrico, 1992, 27; ford. a szerző).

¹⁹⁰ Eredeti: “[...] are multi-word lexical phenomena that exist between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time. [...] Each is associated with a particular discourse function.” (Nattinger–DeCarrico, 1992, 1).

¹⁹¹ A nyelvtanítás céljaira Nattinger és DeCarrico (1992) a lexikális frázisoknak három funkcionális csoportját határozzák meg: „társas interakciók”, „szükségszerű témák” és „diskurzuseszközök”; az egyes csoportokon belül pedig további alosztályokat különítenek el funkcionális és formális szempontból. Ezzel az osztályozással *ad hoc* jellege miatt a dolgozat nem foglalkozik részletesen.

¹⁹² Lewis rettentően nehéz, időigényes és unalmas feladat elé állítja a nyelvtanulót, amikor nagyszámú lexikális egység memorizálását várja el tőle.

¹⁹³ Az említett szerzőkön kívül más kutatók is párhuzamot vontak az idegennyelv-tanulók és a második nyelvet elsajátító gyermekek között (pl. Coulmas, 1981, 8).

¹⁹⁴ Eredeti: “[...] there is no reason to think that adults would go about the task completely differently. In important ways, the language learning situation is the same for adults as for children, and makes it likely that an adult learner would also find prefabricated language an efficient way to begin to acquire a new language system” (Nattinger–DeCarrico, 1992, 27).

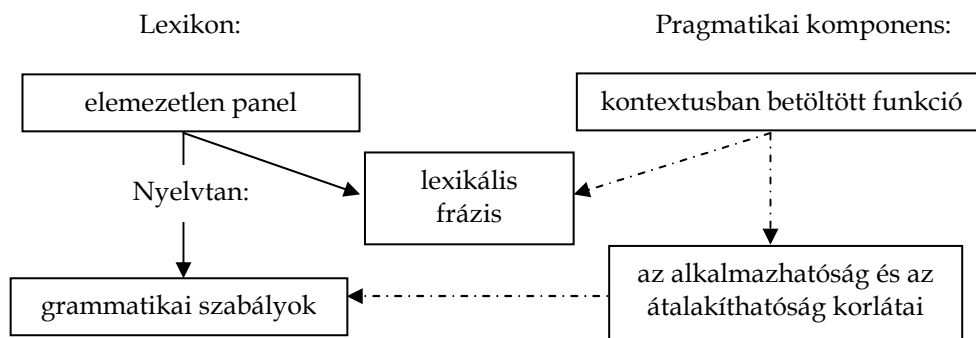
Mindhárom munkában közös az is, hogy noha a természetes elsajátításra hivatkoznak, módszereik nem ezt a szemléletet követik. Ahogy fent olvasható volt, Willis az elemsorokról való 'spekulálást' szorgalmazza. Nattingerék – annak tükrében, hogy „[m]íg a lexikális frázisok olyan előregyártott lexikális panelek, amelyek teljesen vagy részben összeállított egységként készen hozzáférhetőek, nagyrészt elemezhetőek is produktív nyelvtani szabályokkal”¹⁹⁵ (Nattinger–DeCarrico, 1992, 8; ford. a szerző) – szintén az elemzést és a variálást szorgalmazzák (a kezdeti drillek után) (*i.m.*, p. 118-121, 169-173). Lewis (1993) is párhuzamot von a gyermekek nyelvsajátítása és a felnőttek nyelvtanulása között, és úgy véli, a felnőttek is képesek nyelvtant tanulni általánosítások révén, illetve elvonni az általánosításokat megszorító szabályokat az inputmondatok alapján (p. 100).

A szerzők egyöntetűen azt feltételezik tehát, hogy a felnőtt nyelvtanulók automatikusan és könnyedén általánosítanak a formulaszerű elemsorok alapján, grammatikai szabályokat vonnak el belőlük, azokat beépítik a nyelvtudásukba, és segítségükkel kreatív módon tudnak új mondatokat létrehozni. Ez több problémát is felvet, ugyanis nemcsak a formulaszerű elemsorok (nagy részének) természete, hanem a vezérelt felnőttkori nyelvtanulás valósága is ellentmondani látszik ennek az elképzelésnek.

Egyfelől a formulaszerű elemsorok jelentős része – amint azt a korábbi fejezetek bemutatták – ellenáll a szabad variálásnak; ha a tanulókat a kifejezések elemzésére és variálására biztatjuk, nagy az esélye, hogy jelölt változatok jönnek létre. Erre a veszélyre Nattinger és DeCarrico is felfigyel, ezért az elemsorok komplex megközelítését javasolják. A lexikális frázisokat a pragmalingvisztikai kompetenciába sorolják, azt pedig a nyelvtani és a nyelvhasználati szabályok interfészének tekintik (*i.m.*, p. 6-11), ezért az elemsorok tanításában fontosnak tartják mind a lexikális, mind a grammatikai, mind pedig a pragmatikai (szociopragmatikai és pragmalingvisztikai) szempontok feltárását (ld. *10. ábra*). Viszont éppen ez az elemző megközelítés mond ellent annak a természetességnek, amelyet a szerzők hangsúlyoznak a (gyermekekéhez hasonló) természetes nyelvfeldolgozás kapcsán.

¹⁹⁵ Eredeti: “[W]hile lexical phrases are prefabricated lexical chunks that are readily accessible as completely or partially assembled units, they are also for the most part analyzable by regular rules of grammar” (Nattinger–DeCarrico, 1992, 8).

10. ábra: A lexikális frázisok Nattinger-DeCarrico által javasolt többszemponútú megközelítése az idegennyelv-oktatásban (Nattinger-DeCarrico, 1992, 16. 4-es ábra nyomán)



Másfelől ismeretes, hogy a felnőttek máshogy tanulják az idegen/második nyelvet, mint a kisgyermek, mivel más jellegű a motivációjuk, az identitástudatuk, a háttértudásuk, az affektív beállítottságuk, mások az előismereteik, az elvárásaik, más a kognitív és konceptuális fejlettségük, tudnak írni és olvasni, ismernek már egy vagy több nyelvet, és más minőségű és mennyiségű input alapján tanulnak (vö. R. Ellis, 1994). Éppen ezért nem lehet azt állítani – főleg nem empiria hiányában –, hogy a felnőttek ugyanúgy kezelik a formulaszerű elemeket, mint a gyerekek.

A különböző korpuszvizsgálatok és megfigyelések megkérdőjelezik a fenti naiv (vagy leegyszerűsített) elképzelést. A kutatásokból úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók legalábbis nehezen tanulják a formulaszerű elemeket. Wray (2000) olyan munkákat idéz, amelyek empirikus adatokkal szolgálnak arra vonatkozólag, hogy a természetes körülmények közt tanuló felnőttek közül sokan alig használnak formulaszerű elemeket, vagy ha igen, a bennük rejlő grammatikai információ nem jelenik meg a beszélők által kreatívan alkotott mondatokban, illetve, hogy a formulaszerű elemek felnőtteknél nem segítik elő a kreatív grammatikai rendszer kiépülését (p. 472). Hakuta (1974) szerint az instrukcióban nem részesülő nyelvtanulók számos előregyártott minta (pl. *these are, do you, how to*) belső szerkezetét nem elemzik (vagy nem azonnal elemzik), és ennek okát abban látja, hogy az ilyen elemeket könnyebb automatikusan használni; ha pedig mégis elemzi őket a tanuló, kétséges, hogy a kifejezés produkciója továbbra is rövid utas marad-e a feldolgozásban (p. 296). Granger (1998) – Krashen és Scarcella 1978-as munkájára, valamint saját korpuszvizsgálatának eredményeire hivatkozva – azt állítja, hogy felnőttkori nyelvtanulásban nem vezet közvetlen út a *prefab*-ektól a

grammatikai szabályokhoz, és hogy ebben a helyzetben hazárdjáték volna a nyelvtani szabályrendszer elsajátítását csupán az inputra bízni (p. 157-158).

2.4.2. Többmorfémás elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – a valóság

A kezdeti osztatlan lelkesedés után egy óvatosabb időszak köszöntött be a formulaszerű elemsorok felnőttkori idegennyelv-tanulását illetően. A legtöbb szakember továbbra is úgy véli, hogy a frazeológiai kompetencia fontos része az anyanyelvi szelekciónak megfelelő, fluens és idiomatikus nyelvhasználatnak, és hogy a frazeologizmusok, lexikai csoportok, konvencionális kifejezések stb. tanításának fontos szerepet kell juttatni a nyelvtanulásban-tanításban, valamint, hogy a formulaszerű kifejezések használata a nyelvtudás több dimenziójára is kihat (pl. komplexitás, pontosság, folyamatosság, pragmatikai helyénvalóság) (vö. Paquot–Granger, 2012, 130). Emellett azonban azt is el kell ismerni, hogy a nyelvhasználat formulaszerű jellege egyben rossz hír a (felnőtt) nyelvtanulóknak (és sok nem-anyanyelvi tanárnak), hiszen a formulaszerű elemsorok nagy része bizonyíthatóan kihívást jelent a számukra (Meunier, 2012, 111).

Világossá vált az is, hogy az FE-k tanulására és használatára más-más trend jellemző annak függvényében, hogy anyanyelv-elsajátításról vagy második/idegennyelv-tanulásról, gyerekekről vagy felnőttekről, természetes körülmények közt tanulókról vagy formális oktatásban részesülőkről, kezdőkről vagy haladókról van-e szó, ráadásul az egyéni változók¹⁹⁶ is szerepet játszhatnak a különbségekben, nem is szólva arról, hogy a formulaszerű elemsorok egyes típusai (pl. idiómák vs. SBU-k) maguk is más-más tanulási-tanítási stratégiával járhatnak.

A nyelvtanulás kontextusa meghatározó például abból a szempontból, hogy mennyi és milyen input éri a nyelvtanulót, azt hogyan manipulálja, milyen szempontokat tart fontosnak, és milyen stratégiákat alkalmaz a tanulásban és a nyelvhasználat során (Wray, 2006, 594; Kecskés, 2010, 145-154). A tipikus MINY-tanulók esetében ez a kontextus vegyes, hiszen célnyelvi környezetben, Magyarországon (is) tanulnak, ahol a formális tanulást kiegészíti a magyar nyelvi környezet valósága, az általa adott lehetőségek és a kommunikációs kényszer. Ennek

¹⁹⁶ Pl. célnyelvi kultúrában való tartózkodás, integráció, akkulturáció, attitűd, motiváció, első nyelvi transzfer, nyelvtelhetség, személyiség.

eredményeként a MINY-tanulóknál nehéz különválasztani a formális oktatás és a természetes nyelvelsajátítás hozadékát: esetükben mindkét közeg és nyelvtanulási mód hatása érvényesül. Fontos szempont továbbá a szociális akkulturáció mértéke és a formulaszerű nyelvhasználat összefüggése: ha valaki hosszabb időt tölt célnyelvi környezetben (és ott jól érzi magát, beilleszkedik), nagyobb számban és hatékonyabban használ FE-ket (Schmidt, 1983; Wray, 2000, 472).

Az életkor hatásáról már szó esett korábban: a gyerekek nyelvelsajátításában sokkal jobban érvényesül a formulaszerűség, mint felnőttek nyelvtanulásában. Az anyanyelv-elsajátítás alapegysége nem a klasszikus értelemben vett szó, azaz a két szóköz között álló egység; a felnőttkori nyelvelsajátításban azonban nagyon is érvényesül az írott nyelven átszűrt, szavakon és szabályokon alapuló tanulás (N. Ellis, 2012, 34). A felnőttek (valamint a nyelvtanárok és a nyelvkönyvek) ugyanis tudnak az olyan egységek létezéséről, mint szó, szófaji kategória, szabály, és ennek megfelelően nagyobb valószínűséggel próbálkoznak ezek segítségével létrehozott kreatív szerkezetek megalkotására (*ibid*). Mindezt megerősíti, hogy a felnőtteknek tartott nyelvtanfolyamok többsége erősen nyelvtan-vezérelt, kevés természetes inputot ad, és hogy a felnőttkori nyelvtanulásra jellemző az anyanyelvi transzfer érvényesülése (*ibid*). Emellett a felnőttek kognitíve érettebbek, kiforrott egyéniséggel és társadalmi státusszal rendelkeznek, preferenciáik, céljaik, szükségleteik, elvárásaik vannak, több háttérismerettel rendelkeznek, jobb a memóriájuk, tudatosabbak, és kontrollálni akarják tudásukat: explicit válaszokat várnak miértjeikre, és ez is a (kisebb) elemekre és azokon alkalmazható nyelvtani szabályokra irányítja a figyelmüket. Ugyanakkor mivel személyiségük más és más, eltérő módokon tanulhatnak: valaki „nyelvtanozni” szeret, más fordítani, van, aki szívesen énekel, olvas könyveket vagy néz filmeket, és vannak, akik anyanyelvi beszélők társaságát keresik. Ezek más-más stratégiával és eredménnyel járhatnak a formulaszerű elemsorok tekintetében.

Fény derült a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálatát nehezítő kutatás-módszertani bizonytalanságokra is (pl. a terminológia tisztázatlanságára, az elméleti keretek, kutatási módszerek és célok különbözőségére), amelyek megnehezítik az egyes kutatások összevethetőségét és az állítások igazolhatóságát vagy cáfolhatóságát. Tény, hogy a formulaszerű elemsorok beazonosítása még ma is sok fejtörést okoz a kutatóknak. Emellett kezdetben problémát jelentett az is, hogy a célnyelvi környezetben tanuló felnőttek FE-tanulására vonatkozó információk sok

esetben inkább anekdotaszerű feljegyzésekre épültek, mintsem strukturált megfigyelésekre (Wray, 2002, 172-174). Sok az epizodikus, valamint a kontextus és a változók figyelembe vétele nélkül készült beszámoló, és ma is kevés a hosszanti, az egyéni fejlődés szakaszait meghatározott időközönként (minél sűrűbben) rögzítő megfigyelés, illetve a kismintás, keresztmetszeti kutatásokra (egy-két teszt) alapozva sem lehet messzemenő következtetéseket levonni (*ibid*). Problémát jelent az is, hogy számos kutató kritika és empirikus bizonyítékok hiányában igaznak fogad el, illetve általánosít a maga területére vonatkozóan olyan állításokat, amelyeket más szakterületen tettek az ott folytatott kutatások alapján – ahol pedig más helyzetekben, más résztvevőkkel, más jellegű FE-ket kutattak más módszerekkel (Wray, 2012).

Noha ma már egyre több, kifejezetten a formális keretek közt tanuló (18 éven felüli) felnőttekre fókuszáló kutatás zajlik,¹⁹⁷ ezek eredményei is nehezen vethetők össze egymással – ahogy azt számos áttekintő tanulmány fájlalja (ARAL 2012) – elsősorban a kutatásokban alkalmazott eltérő körülmények, definíciók, célok és módszerek miatt.¹⁹⁸

A pszicholingvisztikai-neurolingvisztikai jellegű bizonyítékokat elsősorban olyan kutatások szolgáltatták eddig, amelyek a reakcióidő-mérést, a kontrollált körülmények közti előhívást és/vagy az önállóan ütemezett olvasást kombinálták a szemfixáció mérésével, illetve EEG (elektro-enkefalográf) és/vagy (magneto-elektroenkefalográf) MEG felvételekkel, mérésekkel (Wray, 2012, 233). Ezek a kutatások (áttekintő jelleggel ld. Conklin–Schmitt, 2012; N. Ellis, 2012; Wray, 2012, 233-234) arra utalnak, hogy bizonyos formulaszerű elemsorok kitüntetett helyzetben vannak, ami a feldolgozást illeti – ám nem mindegy, melyek azok, és nem mindegy, hogy pl. anyanyelvi vagy idegen nyelvi felnőtt beszélők-e a vizsgálat alanyai. Az idiómák, a lexikai csoportok és a kollokációk kapcsán arra utalnak az eddigi eredmények, hogy azok gyorsabb feldolgozással járnak;¹⁹⁹ tehát úgy tűnik, hogy

¹⁹⁷ Kezdetben a legtöbb kutatást átlagos, normál tantervű osztályokban végezték, ahol nem irányult kiemelt figyelem a formulaszerű elemsorokra (Gerard, 2007, 71); az utóbbi időben azonban egyre több kísérleti, beavatkozó jellegű kutatás is zajlik (vö. Boers–Lindstromberg, 2012).

¹⁹⁸ A MINY-ben eddig egyáltalán nem folytak erre vonatkozó vizsgálatok.

¹⁹⁹ Kérdés, hogy a gyorsabb feldolgozás egyben egységes tárolást jelent-e, vagy csupán az alkotóelemek gyorsabb összerakását, illetve hogy a kettő között érdemes-e különbséget tenni (Wray, 2012, 233-234). Wray (*ibid*) szerint a kimondás, a produkció szintjén a holisztikus tárolást érdemes egy, a gyors feldolgozás számára elkülönített nyelvi egységekre utaló eszközként felfogni, míg a

mind a belső koherencia (a formai és szemantikai/funkcionális összetartozás, az „összeragasztottság”), mind a gyakoriság szerepet játszik a feldolgozás sebességében (N. Ellis, 2012, 22-23, 26; Wray, 2012, 240).

Conklin és Schmitt 2012-es szakirodalmi áttekintésükben azt a következtetést vonják le, hogy számos formulaszerű elemsort (idiómákat, kettős neveket (binominálisokat), kollokációkat, lexikai csoportokat) a hosszú távú memóriában tárol az anyanyelvi beszélők agya, ami rengeteg előnyt tartogat a számukra. Az idegen nyelvi beszélők esetében azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet: A nagyon magas nyelvtudási szinten álló tanulók (aki hosszú évek óta tanulják a nyelvet, és esetleg hosszú időt el is töltöttek a célnyelvi környezetben) az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan jó eredményeket produkálnak, azaz gyorsan és automatikusan dolgozzák fel az FE-eket. Az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők azonban leggyakrabban – a nem formulaszerű elemsorokhoz hasonlóan – a szóról-szóra elvet követve dolgozzák föl az FE-eket, és általában is jellemző rájuk, hogy az idiomatikus elemsorokat sokkal nehezebben dolgozzák fel, mint a nem idiomatikus, nem formulaszerű elemtöbbségeket. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a 'kitettség' (*exposure*) gyakorisága kulcsfontosságú az FE-k tanulása szempontjából (Conklin–Schmitt, 2012).

A felnőttkori nyelvtanulás vonatkozásában számos olyan kutatás folyt és folyik, amely korpuszokon (például tanulói és anyanyelvi korpuszok összehasonlításán keresztül) vizsgálja a formulaszerű nyelvhasználatot. Ezek többsége keresztmetszeti, az angol mint idegen nyelv vezérelt tanulására irányul²⁰⁰, elsősorban haladó(bb) tanulókkal (KER B2, C1) foglalkozik, és főleg írásban (pl.

tárolás és előhívás kapcsán más-más minőségek jönnek számításba. Lehet szó az elemek szinkrón eléréséről, lehet szó nagyobb részek szekvenciális eléréséről, ahol az egész kifejezés jelentése közvetlenül illeszkedik a fonológiai alakhoz (ld. KxG), illetve elképzelhető, hogy (az ismételt használat következtében egybetapasztott elemsorok esetében) új elérési útvonal jön létre, amely kikerüli az eredeti komponenciális utat (*ibid*). Wray megjegyzi, hogy szakadék tátong a kifinomult, lecsupaszított kísérleti-laboratóriumi vizsgálatok és a nyelvhasználatot komplexen szemlélő kutatások között, amely remélhetőleg szűkülni fog, ha a pszicho- és neurolingvisztikában érvényesülnek a most fejlődő újabb technológiákat igénybe vevő, a nyelv valós használatát közvetlenül kutató módszerek (*ibid*).

²⁰⁰ Kevés vizsgálat irányult tehát az angol mint második nyelv természetes körülmények közt megvalósuló elsajátítására, illetve egyéb nyelvekre. Újabban egyre több, más idegen nyelveket (pl. japán, francia, spanyol, arab, olasz) érintő kutatás is zajlik (Wood, 2012).

érvelő esszé) vizsgálja az FE-k – különösen a (V N) kollokációk, a vonzatos igék (*phrasal verbs*), illetve a lexikai csoportok és kisebb mértékben a beszédformulák²⁰¹ – használatát (Paquot–Granger, 2012, 131).

Az eredmények a kollokációk kapcsán arra utalnak, hogy a felnőtt nyelvtanulók az alacsony gyakoriságú, együttesen előforduló kombinációkat alul-, míg a magas gyakoriságúakat túlhasználják, illetve, hogy az anyanyelvi transzfer okán számos jelölt (nem az anyanyelvi szelekció szerinti) kombinációt hoznak létre (*i.m.*, p. 136). A visszatérő mintázatok kapcsán eltérő eredmények születtek a tanulói korpuszok vizsgálatából: a felnőtt idegen nyelvi tanulók szövegeiben több lexikai csoport található, mint a felnőtt anyanyelvi beszélőkéiben (megoszlásuk azonban funkcionális és grammatikai típusonként eltérő), ám ezek a lexikai csoportok kevésbé interakcionális jellegűek, mint az anyanyelvi beszélőkéi, és jóval kevesebb köztük a bizonytalanságot, pontatlanságot kifejező forma (*i.m.*, p. 139-140) (pl. *egy ilyen; vagy valami ilyesmi*). A beszédformulák kapcsán hasonló tendencia rajzolódott ki: kiderült, hogy a beszédformulákat nem minden funkciójukban használják a nyelvtanulók, illetve más gyakorisággal használják az egyes funkciókat, és az is megfigyelhető, hogy olykor az anyanyelvi használathoz képest eltérő beszédzándékok kinyilvánítására (is) alkalmazzák őket (*i.m.*, p. 133, 140).

A nagyon kevés hosszanti és a kicsivel több kvázi-hosszanti kutatás (Wray, 2002; Schmitt, 2004; ARAL 2012) arra enged következtetni, hogy van fejlődés a felnőtt nyelvtanulóknál a formulaszerű nyelvhasználat tekintetében; igaz, ez a fejlődés nagyon lassú (Paquot–Granger, 2012, 136). A nyelvtudási szint és az FE-k használata közti összefüggés jellegét, mértékét jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás kontextusa és az attitűd, a motiváció: a célnyelvi környezetben eltöltött idő és a szociális-kulturális integráció mértéke pozitív hatással van pl. a lexikai csoportok használatára (Adolphs–Durow, 2004). A tanulók közti variabilitás is jelentős, hiszen mennyiségi és minőségi tekintetben más-más hibák mutatkoznak például az anyanyelv és a nyelvtudási szint függvényében (Paquot–Granger, 2012). A haladóbbak egyre több kollokációt ismernek és használnak (emiatt egyben

²⁰¹ Cowie (1988) meghatározása szerint a beszédformulák a pragmatikai szókombinációk egyik alosztályát képezik: olyan, tipikusan mondatnyi hosszúságú szósorok, amelyeket a beszélők a diskurzus megszervezésére használnak, kifejezik a beszélőnek a résztvevők és üzeneteik iránti attitűdjét, és általában gördülékenyebbé teszik az interakciót – pl. *nem mondd!*; *már megbocsáss* (p. 1).

nagyszámban kísérleteznek is velük, ezért még mindig sokat hibáznak), ugyanakkor egyre kevesebb lexikai csoportot vesznek igénybe – ami valószínűleg az egyre bővülő lexikai-grammatikai tárházuknak köszönhető (*i.m.*, p. 139).

A pragmatikai köztesnyelvi kutatások többnyire (papíralapú vagy a reakcióidőt lényegesen lerövidítő komputeres szóbeli) diskurzus-kiegészítő tesztekre, valamint értelmező és feleletválasztós tesztekre támaszkodva vizsgálják a felnőtt nyelvtanulók formulaszerű nyelvhasználatát (Bardovi-Harlig, 2012). Az SBU-k kapcsán megfigyelhető, hogy a felnőtt nyelvtanulók hamarabb felismerik az elemsorok szó szerinti jelentését, mint az idiomatikusait, és a produkció során a haladók inkább grammatikus és helyénvaló, mint az anyanyelvi szelekciónak megfelelő elemsorokat alkotnak (Kecskés, 2000, 2003). A pragmatikai rutinok, konvencionális kifejezések kapcsán a legfontosabb megfigyelés, hogy használatuk nagyban függ a nyelvtudás szintjétől és a célnyelvi környezetben való tartózkodás hosszától – noha ezek más-más módon és mértékben befolyásolhatják az eredményeket (Bardovi-Harlig és mtsai., 2008, 128), de még inkább a célnyelvi közösségben folytatott interakció intenzitásától (Bardovi-Harlig, 2012, 221). Az, hogy a tanulók anyanyelve/anyanyelvi kultúrája mekkora és milyen szerepet játszik a konvencionális kifejezések használatában, nem határozható meg egyértelműen ezek alapján a vizsgálatok alapján (Bardovi-Harlig és mtsai., 2008, 128; Bardovi-Harlig, 2012, 217).

Noha nehéz általánosítani, az eddigi eredményeket úgy lehet összefoglalóan jellemezni, hogy a felnőttek egyértelműen nehezebben tanulják, és másképpen használják a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, de használják őket különböző okokból és célokkal. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt nyelvtanulók kevesebb formulaszerű elemsort használnak, azokat viszont túlhasználják, és korlátozott mértékben érzékelik az FE-khez kötődő regiszterbeli különbségeket, valamint máshogy dolgoznak fel bizonyos FE-ket (pl. az idiómákat), mint az anyanyelvi beszélők (Wray, 2012, 235-236).²⁰²

²⁰² Megválaszolatlan marad azonban az a nyugtalanító kérdés, hogy miért nem könnyítik meg a dolgukat a felnőtt nyelvtanulók nagyobb nyelvi tömbök tanulásával (is): azzal, hogy olykor többmorfémás szinten próbálkozzanak meg forma-jelentés párosítások beazonosításával (Wray, 2012, 235-236). Nyilvánvalóan részben választ adnak a kérdésre az életkorral kapcsolatban korábban felvázolt paraméterek, amelyeket csak megerősít az elemzést promotáló európai oktatáskultúra, valamint a grammatizálást és a szólistákat favorizáló iskolai nyelvtanítási gyakorlat, ugyanakkor

Úgy tűnik, nyelvtanulásuk kezdetén a felnőttek azért használják a készen kapott elemtöbbségeket, mert segítségükkel áthidalhatják a kommunikációs szükségleteik és a hiányos nyelvi kompetenciájuk közti szakadékot (Sugaya–Shirai, 2009, 425). Nick Ellis (2012) szerint a rutinszerű funkcionális szándékkal bíró formulaszerű frázisok olyan „frazális plüssmackók”-nak, biztonságot adó „konstrukciószigetek”-nek tekinthetők, amelyeket a nyelvtanuló²⁰³ nyelvi tapasztalásai során mint forma-jelentés párokat egészen sajtít el; ezek a későbbiekben – elvonatkoztatás révén – nagy szerepet játszanak a nyelvi fogalomalkotásban, és – alkotóelemeik elemzésének útján – az absztrakt nyelvi szerkezet és a kreativitás felé vezetnek (p. 37). A kezdő, instruált nyelvtanuló frázisokba kapaszkodik (pl. a prompt részeként kapott lexikai csoportokba), ám ezeket olykor helytelen nyelvtannal, illetve funkcionálisan nem helyénvaló módon használja (Wray, 1999, 223).

A későbbiek során – instrukció hiányában – a felnőttek nehezen tudják beazonosítani és felidézni (Pawley–Syder, 1983) a formulaszerű elemsorokat. Egyeseket alul-, másokat túlhasználnak (Granger, 1998, Foster, 2001), gyakran használják őket pragmatikailag helytelenül, és nem képesek biztosan megítélni azok idiomatikus és konvencionális értékét (Kecskés, 2000). Sokszor közbelép a kreatív üzemmód: gyakran alkalmaznak az anyanyelvitől eltérő szelekciót (Pawley–Syder, 1993), illetve köztesnyelvi változatokat fejlesztenek ki (R. Ellis, 1994; De Cock, 1999); olyan elemsorokat hoznak létre, amelyekben – grammatikusan vagy agrammatikusan, de mindenesetre a célnyelvi beszélők/diskurzusközösség által nem konvencionizált, nem elvárt módon – szabadon kombinálnak szinonim lexikai egységeket (Hüttner, 2005). Ennek ellenére a haladók is használják FE-ket (pl. kollokációkat, pragmatikai rutinokat, lexikai csoportokat stb.); sőt, minél magasabb nyelvtudási szintre ér el a tanuló, és minél jobban integrálódik a/egy célnyelvi

semmi sem igazolja megbízhatóan, hogy miért nem próbálkoznak (többet) nagyobb tömbök tanulásával a vezérelt oktatásban részesülő felnőtt nyelvtanulók (különösen, hogy anyanyelvükön általánosan alkalmazták/alkalmazzák ezt a stratégiát). Úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók nem viszik át automatikusan azt a nagy tapasztalatot az idegen nyelv tanulásába, amivel a formulaszerű elemsorok terén rendelkeznek az anyanyelvükön. Gerard (2007) mindazonáltal úgy vélekedik, hogy az anyanyelvi FE-khez kapcsolódó képességek és ismeretek tudatosítással átvihetők lehetnek a célnyelvre is (p. 66-67).

²⁰³ Elsősorban a gyermekek, de kisebb mértékben a felnőttek is.

közösségbe, annál több és annál többféle FE-t használ egyre helyénvalóbb és az anyanyelvi szelekcióhoz egyre jobban közelítő módon (ld. fent).

Biztató, hogy a felnőtt nyelvtanulók tudatosan használnak bizonyos célnyelvi elemsorokat formulaszerűen szokásos interakciós helyzetekben és gyakori beszédshándékaik rutinszerű elérésére, illetve biztos pontként, kapaszkodóként a pontosság és a beszédfolyamatosság érdekében (Myles és mtsai., 1998, 327; Wray, 2000, 472). Kimutatható összefüggés van a nyelvtanulás és –használat foka és sikeressége, valamint a formulaszerű elemsorok használata között (Moon, 1998, 30; Ohlrogge, 2009). Ez nemcsak a megnövekedett beszédfolyamatosságban (N. Ellis és mtsai. 2008; Wood 2010) és a rutinszerű interakciós shándékok kifejezésében (Schmidt, 1983) mutatkozik meg, hanem a regiszterek és műfajok jelölésében (Hüttner, 2005), valamint az anyanyelvihez közelítő idiomatikus nyelvhasználatban (N. Ellis és mtsai., 2008; Kecskés, 2010) is. Kollokációkat is nagy számban használnak a (középhaladó) felnőtt nyelvtanulók, de míg alulhasználják a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó (ezért idiomatikusabbnak érzett), magas MI-együtthatóval rendelkező kollokációkat, túlhasználják a nagyon gyakoriakat (Durrant–Schmitt, 2009).

Ezenkívül kevés bizonyíték arra enged következtetni, hogy vannak olyan nyelvtanulók is, akik szegmentálják az egészlegesen megtanult kifejezéseket, és azokból nyelvtani struktúrákat vonnak el, amelyeket felhasználnak kreatívan alkotott, újszerű megnyilatkozások létrehozására (Wong Fillmore, 1976²⁰⁴ – hivatkozza Sugaya–Shirai, 2009, 425; Myles és mtsai., 1998; Myles, 2012²⁰⁵; Wray, 2008). Úgy tűnik, hogy a formális oktatásban (is) részesülő felnőtt nyelvtanulók előbb-utóbb elemzik az eleinte elemezetlen kifejezéseket – ez nyilvánvalóan az életkorukban és a tudást explicitté tevő, a kisebb elemeket és a szabályokat, valamint az írott formát támogató osztálytermi körülményeknek köszönhető (Gerard, 2007, 76-77), ugyanakkor nagyban függhet a tanuló egyéniségétől és attól is, melyik kifejezést mikor, hol és hogyan tanulta meg, sajátította el.

Tény tehát, hogy a felnőttkori nyelvtanulóknak kihívást jelentenek a formulaszerű elemsorok, de az is tény, hogy nyelvtanulásukban és nyelv-

²⁰⁴ Wong Fillmore alanyai gyerekek voltak.

²⁰⁵ A Mylesék, illetve a Myles (hosszanti) kutatásában résztvevő kezdő és álkezdő tanulók életkora 7-től 16-ig terjedt.

használatukban kimutatható az egészes, formulaszerű üzemmód – a kreatív, analitikus mellett. Abban a tekintetben nincsen egyetértés, hogy milyen kapcsolat van felnőtteknél ezek között az üzemmódok között: Két, egymástól független rendszerről van-e szó, vagy ez a két üzemmód egymásba csatlakozik, interakcióban áll egymással?

Ez a kérdés azonban végső soron talán kevésbé fontos a MINY kontextusában, mint amekkora figyelmet kapott az angolszász szakirodalomban. Egy MINY-tanuló a tanórán rengeteg nyelvtani ismeretet kap; ebben az esetben nem indokolt Granger korábban említett aggálya; sokkal több okot ad az aggodalomra az, hogy a túlgrammatizálás a formulaszerű üzemmód rovására megy. A magyar mint idegen nyelv oktatása híresen (hírhedten) nyelvtanközpontú. Sürgető szükséglet volna a pragmatikai szempontok érvényesítése is,²⁰⁶ ennek pedig egyik lehetséges módja volna a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinok tanítása.

A formulaszerű elemsoroknak nem az az elsődleges feladata a felnőttkori idegennyelv-oktatásban, hogy a kreatív, szabályalapú grammatikai rendszert támogassák. Nem a grammatikai kompetencia, hanem elsősorban a pragmatikai (úm. pragmlingvisztikai, szövegalkotói vagy diskurzus, szociolingvisztikai és stratégiai) részkompetenciák fejlődését kellene remélni, elvárni tőlük (vö. Kecskés, 2010, 146). A hangsúly a TIR-ekkel kapcsolatban is nem annyira a formán, sokkal inkább a jelentésen, a funkción, a használaton kell, hogy legyen. A felnőttkori idegennyelv-tanulásban szükség van mind a kombinatorikus, mind a formulaszerű tudásra, tanulásra, de tudni kell, hogy melyik mire jó, mire való. A TIR-ek elsősorban a pragmatikai kompetencia szempontjából fontosak, de mielőtt alkalmaznánk őket a nyelvtanításban, információkat kell szereznünk arra vonatkozóan, mely elemsorokat milyen céllal és hogyan érdemes tanítani.

Bardovi-Harlig (2012) úgy vélekedik, hogy azokat a formulákat érdemes tanítani a felnőtt nyelvtanulóknak, amelyek nagy gyakoriságúak, és egyben az egyes kontextusokban érvényesülő társadalmi normaként funkcionálnak (p. 213). Mások amellet érvelnek, hogy mivel a gyakori formulákhoz hozzáférnek a diákok, a közepes gyakoriságú (vö. Meunier, 2012, 120), illetve a kevésbé gyakori, ám magas MI-együtthatóval rendelkező elemsorok tanításával kellene foglalkozni a tanórán

²⁰⁶ A grammatikai és a pragmatikai szempontok érvényesítése a nyelvtanításban egyazon célt szolgálja: a kommunikatív kompetencia kialakítását (vö. Szili, 2006).

(vö. Boers–Lindstromberg, 2012, 101). Wray (2008) javaslata értelmében bármilyen formulaszerű elemsor tanulása hasznos lehet a felnőtt nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha értéssel-értelmezéssel jár együtt (p. 233). Több vizsgálat jutott hasonló eredményre: a (haladó) felnőtt tanulók rengeteg formulaszerű elemsort tanulnak meg és használnak (Schmitt és mtsai., 2004); az FE-kre mint egészekre való tudatos figyelés (és egyes tanulóknál az elemsorok helyes és helyénvaló használata) fejleszthető, ha az órákon a tanulók sokszor, többféle formában találkoznak az elemsorokkal, és azokat meg is tárgyalják (Jones–Haywood, 2004; Rott, 2009). Az FE-k formális tanulását elősegíti, ha a tanulók figyelme az elemsorok mögött meghúzódó kognitív mechanizmusokra irányul (Kövecses–Szabó, 1996 és Bouton, 1994 – hivatkozva Kecskés, 2000, 149). Wray ezen kívül fontosnak tartja a különbségtételt azok között az FE-k között, amelyek kellő mértékben szabályosak, így alkalmasak arra, hogy nyelvi mintákat lehessen kivonatosolni belőlük, és azok között, amelyeket nem érdemes erre használni, mivel olyan holisztikus egységek, amelyekben adott forma és adott funkció szorosan összeforrott (általában ezeket érzik az anyanyelvi beszélők tipikusan formulaszerűnek) (Wray, 2008, 233).

Boers–Lindstromberg (2012) áttekintő tanulmányukban arra keresik a választ, mi a haszna a célzott pedagógiai beavatkozásoknak a formulaszerű nyelvhasználat vonatkozásában, azaz milyen sikerrel taníthatók az FE-k felnőtt nyelvtanulóknak. Olyan újabb (2004. utáni) kutatásokat tekintenek át, amelyek a beavatkozás (az FE-kre vonatkozó tanítás) előtti és utáni tesztek eredményeit vetik össze, és így mérik az egyes tanítási eljárások hatékonyságát.

Az áttekintésből kitűnik, hogy a kísérletek három nagy csoportba sorolhatók: figyelemfelkeltés, korpuszeszközök használata, emlékezetbe vésés elősegítése (Boers–Lindstromberg, 2012, 83). A szerzők úgy látják, az FE-k esetleges (*incidental*) tanulása nem nagyon hatékony: például ha csak egyszerűen felhívják a tanulók figyelmét az elemsorokra, vagy azok csak egy tartalomközpontú tevékenység melléktermékeiként jelennek meg, a kevés input nem vezet tanuláshoz (*uptake*) (*i.m.*, p. 98-99). Az autonóm tanulás ösztönzése korpuszeszközök használata által vegyes eredményeket hozott, mert egyrészt befolyásolja a hatékonyságot a felhasználó hajlandósága, felkészültsége és az eszköz minősége, másrészt nincsen bizonyíték arra, hogy az FE-k kizárólag a kikeresés miatt bekerülnének a hosszú távú memóriába (*i.m.*, p. 99). A szándékos tanulás sikeresebb lehet, de az eljárás hatékonysága nagymértékben függ az adott FE természetétől, az input

megszerkesztettségétől, valamint az instrukciótól – hogy az milyen kognitív folyamatot indít el, továbbá esetleg a nyelv típusától, a tanuló személyiségjegyeitől és kulturális háttérétől (*i.m.*, 93-98, 102-103). A kollokációk kapcsán például úgy tűnik, tanuláskor sikeresebb (azaz mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben), ha nem összefüggő szövegben – ahol a figyelem inkább a tartalomra, mintsem a formára irányul –, hanem példamondatokban tanítják őket (*i.m.*, p. 91).

A szándékos tanulást a szerzők három ponton tartják elősegíthetőnek (*i.m.*, p. 99-100). Az első a szükség szintje, de mivel a felnőtt nyelvtanulók nagyobb érdeklődést mutatnak az egytagú lexikális egységek iránt, az implicit igényt explicit szükséglettel kell felváltani (pl. instrukció, gyakorlatok, tesztek). A második az értékelés szintje: ha a tanuló hasznosnak ítél meg egy elemsort egy adott célra, sikeresebben meg tudja tanulni azt. A harmadik szint a kifejtés szintje: ide azok a mentális-kognitív folyamatok tartoznak, amelyek segítenek emlékezetbe vésni az FE-ket (pl. mentális képalkotás, hangalak-felépítés, interkulturális összevetés, etimológia). Boers–Lindstromberg (2012) megemlíti, hogy a direkt memorizálás is hatékony lehet: a sikeres nyelvtanulók nagyon sok anyagot memorizálnak egyben (pl. dalszövegek, forgatókönyv-részletek, versek, idézetek stb. formájában) (p. 98, 103). A szerzők tisztában vannak vele, hogy a fenti kognitív elemzések nem az (implicit) anyanyelvi folyamatokat tükrözik, de ha sikerül elérni az FE-k megértését és emlékezetben tartását, az eredmény jól hasznosítható lehet – különösen, ha a felnőttek amúgy is nehezen kerülnek ki az elemzéstől (*i.m.*, p. 100).

Meunier (2012) olyan tanórai tevékenységeket javasol, amelyek a fenti megfigyelésekre épülnek. A nyelvi input fázisában azt javasolja, a tananyagírás építsen a korpuszokra, a valós nyelvhasználatra és az autentikus anyagokra.²⁰⁷ Az órai tevékenységek szintjén javasolja többek között a szótárak, internetes keresők és konkordancialisták használatát, továbbá szorgalmazza az olyan eljárások és megoldások alkalmazását, amelyek az FE-k észrevételét és emlékezetbe vésését támogatják (tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, etimológiai elemzés, tudatosítás és egyéb kognitíve motivált feladatok, hanghatáson alapuló ismételtetés, vizuális megjelenítés, párbeszédes gyakorlás, hangfelvétel

²⁰⁷ Mivel a legtöbb MINY-tanár a magyart mint anyanyelvét beszéli, a tanári beszéd is jól kiaknázható forrása lehet(ne) a magyar nyelv formulaszerű elemsorainak – amennyiben releváns, elég „sűrű”, és ha valóban tanul belőle a tanuló (erre vonatkozóan nem rendelkezünk adattal a MINY-ben).

utánmondása (*shadowing*), ún. dictogloss stb.) A szerző ugyanakkor megjegyzi, hogy az egyes FE-k más-más szinten igényelhetik a vezérlést: egyesek az észrevétel (kiemelés), mások a recepció, megint mások a produkció szintjén (Meunier, 2012).

Végezetül több kutatás azt igazolja, hogy azok a felnőtt nyelvtanulók tanulják nagyobb sikerrel a formulaszerű elemsorokat, akik aktívan kötődnek a célnyelvi beszédközösség valamely csoportjához (Adolphs–Durow, 2004; Dörnyei és mtsai., 2004). Dörnyei és munkatársai (2004) szerint a siker kulcsa a nyelvtelhetség, a motiváció és a szociokulturális integráció/adaptáció hármasa – ezek közül is a legutolsó a legfontosabb (p. 104-105).

2.4.3. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában

Ha a nyelvoktatás feladata az, hogy elősegítse a nyelvtanulók nyelvtudásának fejlődését, egyértelmű, hogy a nyelvpedagógia különböző szintjein (pl. módszertan, tananyagírás, órai tevékenységek, mérés) figyelmet kell szentelni a formulaszerű nyelvhasználatnak is. Az idegennyelv-oktatásában – így a MINY-ben is – közhely, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer; ez nemcsak a nyelv természetéből következik, hanem a tanulási helyzetek és célok, illetve a tanulók sokféleségéből is. A nyelvoktatás elsődleges célja a tanulók minél sikeresebb nyelvtanulásának elősegítése, és ez általában eklektikus megközelítést igényel:

„Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. [...] [Az] egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel [...]. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. Ezekből az elméletekből azokat a részeket és elemeket kell kiemelni, amelyek a nyelv tanulását eredményesebbé teszik. A nyelv [...] lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak” (Giay, 1998, 245-246).

A MINY formulaszerű megközelítése a mai napig nem kapott kellő figyelmet kapott (kivételt képez: Murvai, 1990; Dóla, 2006a,b,c,d, 2008a,b,c, 2012; Schmidt I., 2010, 2012). Ma is aránytalanul nagyobb a kínálat (mind a szakmai tanulmányokban és a konferencia-előadásokban, mind a tankönyvekben és a kiegészítő anyagokban) a grammatika vonatkozásában, mint a szókincs és/vagy a kifejezések terén – ahogy az például a két legnépszerűbb MINY-folyóirat, a *THL2* és a *Hungarológiai Évkönyv* archivált számainak tartalomjegyzékét átfutva is megállapítható (epa.oszk.hu). Az FE-k szempontjából azonban ígéretes lehet az az irány, amit újabban vett a MINY a funkcionális-pragmatikai – és kisebb mértékben a pszicholingvisztikai – szemlélet és az ez irányú kutatások terjedésével (pl. Szili, 2004b; Hegedűs, 2004b; Bándli, 2009; Szépe, 2010).

A nyelvről mint tevékenységről való gondolkodás az ezredforduló után a MINY-be is beszivárgott, és ami a MINY leírását illeti, egyrészt a funkcionális grammatika, másrészt a pragmatikai kutatások irányába vezetett. Hegedűs Rita (2004a-b) funkcionális magyar nyelvtant írt, ahol a grammatikai formák a nyelvi funkciójukra való tekintettel szerepelnek. A MINY-tanuló számára a nyelvi forma sohasem öncélú, hanem eszköz a kommunikációhoz, ezért Hegedűs 2004-es kötete arra törekszik, hogy bemutassa, hogyan működnek a nyelvtani szerkezetek a használatban. Bár csekély szerep jut ebben a nyelvleírásban a formulaszerű kifejezéseknek (pl. terpeszkedő kifejezések; *Tipikus kérdések, tipikus válaszok*; helyszínekhez és beszédhelyzetekhez kötődő helyhatározói szerkezetek), a mű – funkcionális szemléleténél fogva – nagyszerű kiindulási pont a többmorfémás elemsorok komplex (formai és funkcionális) megközelítéséhez.

A nyelvről mint cselekvésről való gondolkodás másik csapásvonalát a pragmatika jelölte ki a MINY-ben, azon belül is elsősorban a beszédaktusok, az arcteoría és a nyelvi udvariasság elmélete. Szili Katalin (pl. 2002, 2003, 2004a,b) nevéhez köthető az ez irányú vizsgálatok megindulása, és a kutatásokhoz azóta egyre több fiatal kutató csatlakozik (pl. Maróti, 2005; Bándli, 2009; Erdősi, 2011). A vonatkozó munkák egyfelől az egyes beszédaktusok (leggyakoribb) kifejezési formáit, stratégiáit igyekeznek felmérni a felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében, másrészt a MINY-tanulók köztesnyelvi produkciójában vizsgálják a fenti kérdéskört. Noha maguk a kutatások nem kifejezetten a pragmatikai rutinokra irányulnak (illetve csak kis részben irányulnak azokra), az eredményekből közvetve a formulaszerű konverzációs rutinokra is lehet következtetni. Ami azonban a

legfontosabb hozadéka ezeknek a kutatásoknak, az, hogy lehetővé teszik a tankönyvszerkesztők számára, hogy szövegeikben és gyakorlataikban olyan nyelviséget jelenítsenek meg, amely megfelel a magyar beszélőközösség valós nyelvi szokásainak, és ezzel elősegítsék a MINY-tanulók megfelelő, hatékony, anyanyelvi-szerű (vagy idiomatikus) nyelvi viselkedését. Ezenkívül a kutatások arra is rávilágítanak, hogy számos beszédaktust előrekész, konvencionális kifejezések valósítanak meg.

A lexikával jelentősen kisebb mértékben foglalkozik a MINY szakirodalma, mint a grammatikával vagy akár a pragmatikával – nem is szólva a MINY-tanuló lexikonjáról, amellyel kapcsolatban csupán elszórtan található egy-két cikk (pl. Marthy, 2010; Erdész, 2011). A szavakat a grammatika felől megközelítő tanulmányok a nyelvtan és a szókincs szoros összekapaszkodását hangsúlyozzák a magyar nyelvben, de a lexikát alárendelik a grammatikának. Jónás Frigyes (2005) a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt a vezérelt felnőttkori MINY-tanításban azt az eljárást tartja követendőnek, amely „kevés szóval lépésenként gondoz[za] a növekvő grammatikai komplexitást” (p.73). Ugyanakkor megjegyzi, hogy a célnyelvi környezet, amely a MINY-beszélőre elsődlegesen a lexikán át hat, a tanulót szavakkal és kollokációkkal árasztja el (*ibid.*). Ebből pedig a tankönyvek szempontjából az a probléma származik, hogy valahogyan meg kell oldaniuk a fokozatosság elve szerint építkező nyelvtani tanmenet és az autentikus lexika közötti ellentmondást. Ennek orvoslására a tananyagok kénytelenek a nyelvtan apró lépéseit minidialógusok és minibeszédhelyzetek sokaságával kombinálni (*i.m.*; p. 74). Szűcs Tibor (2005) szintén felveti az előbbi kérdést (p. 9), és azzal a problémával kapcsolja össze, hogy a didaktikusan áttekinthető módon rendszerezhető grammatikával szemben a lexika nyitott, kevésbé rendszerszerű, a felnőtt MINY-tanuló szemében pedig egyenesen parttalannak és esetlegesnek tetsző (p. 12). Ezen problémák enyhítésére azt javasolja, hogy az alaktanilag transzparens és jelentéstanilag motivált komplex morfológiai alakulatok (képzett és összetett szavak, etimológiai szócsaládok, igekötős igék) tárgyalása „folyamatos és következetes kísérő szegmentálással [...] és fokozatos bővítéssel” (*i.m.*; p. 10) egészüljön ki.

Szili Katalin (2009) a kogníció és az interkulturális kommunikáció szemszögéből tekint a szavakra, amikor azt mondja, a „szókincs a világ nyelvi formalizációjának az eredménye, az emberi megismerési folyamatok, a világ konceptualizációjának hű tükré” (p. 16). Ezért az egyes nyelveken a szavak és annál

nagyobb egységek jelentésébe beépülő komponensek nemcsak szemantikai és lexiko-grammatikai jellegűek, hanem morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információkat is hordozhatnak (*ibid*), amit figyelembe kell venni a nyelvtanításban – különösen a különböző frazeológiai egységek és idiómák kapcsán, amelyek „által lesz valaki az élő nyelvközösség teljes értékű tagjává” (Károly 1970-t idézi Szili, 2009, 20).

Fontos megemlíteni még két olyan lexikográfiai természetű kiadványt, amelyek nemrég kerültek forgalomba, és amelyek hathatós segédeszköznek bizonyulhatnak a MINY-ben. Az első az *Egy szó mint száz* (Pelcz–Szita, 2011a), a másik a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai., 2011). Az előbbi kötet inkább szó-, valamint frázis- és mondatgyűjtemény, mint szótár. A szerzők célja az volt, hogy a MINY-tanulók számára jól áttekinthető leltárt szerkesszenek, amely segíti őket a hasznos szavak és kifejezések tanulásában, illetve a nyelvvizsgára való felkészülésben. A szavak tizenkilenc tematikus csoportban (az ECL nyelvvizsga témaköreire építve) jelennek meg: az „emberi agy csoportosítva jegyzi meg az új szavakat, ezt a megközelítésmódot célszerű a tanításba tudatosan beépíteni, témák szerint összegyűjteni az új szavakat” (Pelcz–Szita, 2011b, 163). Mindegyik fejezet két nagy alfejezetre tagolódik. Az első a *Hasznos szavak*: ez a rész – arra hivatkozva, hogy a mentális lexikon nemcsak egytagú, hanem nagyobb egységeket is tárol – nemcsak (a témákon belül szófajok szerint elrendezett) szótöveket, hanem összetett és képzett szavakat (ill. szóbokrokat), és a szavak mellett hozzájuk kapcsolódó vonzatokat és kollokációkat, szókapcsolatokat is megjelenít. Vastag betű emeli ki azokat a szavakat, amelyeket a szerzők az alapszókinccs (KER B1) részének tekintenek (kísérleti jelleggel). A másik alfejezet a *Hasznos mondatok* címet viseli (ld. 11. ábra). Itt a témához kapcsolódó szófordulatok és kifejezések egész mondatba ágyazva jelennek meg, tehát a kötött(ebb) részek a szabadon vagy szabadabban variálható részekről semmilyen módon nincsenek elkülönítve. A példamondatok nyelvtani megszerkesztettségének foka szintén a B1-es szintet célozza. A könyv végén szereplő függelékben található *Gyakori beszédfordulatok* szekció további elemeket tartalmaz. A szó-, frázis- és mondatlista mellett párhuzamosan megtalálható az egységek angol nyelvű fordítása, megfelelője. A fejezetek emellett az elemekre vonatkozó nyelvi, nyelvhasználati, szociokulturális információkat is tartalmaznak angol nyelven. Bár nem egyértelmű az adatkezelési módszer (a szerzői intuíció valószínűleg nagy szerepet kapott az adatok megszerzésében és

kiválogatásában), a szerzők forrásként anyanyelvi beszélőkkel elvégzett gyűjtést, internetes, általuk válogatott szövegeket, valamint az egyes témákkal foglalkozó szakfolyóiratokat és könyveket jelölnék meg (*i.m.*; p. 162).

11. ábra: Szemelvény az Egy szó mint száz c. kötetből (Pelcz–Szita, 2011, 12)

Hasznos mondatok ■ Első találkozás	
Useful sentences ■ Meeting someone for the first time	
Bemutakozás	Introducing yourself
Azt hiszem, mi még nem ismerjük egymást: Kiss Géza vagyok. Szeretnék bemutatkozni: Nagy Kata vagyok. Hadd mutakozzam be: Fehér Péter vagyok. Bemutatom/Bemutatlak a kollégámnak.	I don't think we've ever met; I'm Géza Kiss. I would like to introduce myself: I'm Kata Nagy. Let me introduce myself: I'm Péter Fehér. Let me introduce you to my colleague.
Rövid kérdések	Short questions
Hol lakik/laksz? Régóta él/élsz Sopronban? Mivel foglalkozik/foglalkozol? Mit csinál szabadidejében? / Mit csinálsz szabadidőben? Melyik egyetemen tanul/tanulsz? Tegeződjünk, jó?	Where do you live? Have you been living in Sopron for a long time? What do you do for a living? What do you do in your spare time? Which university do you attend? Let's speak informally (<i>lit.</i> Let's say te to each other), okay?
Búcsúzás	Before saying good-bye
Adok egy névjegykártyát. Hadd adjak egy névjegykártyát! Ezen rajta van minden elérhetőségem. Örülök, hogy megismerhettem/megismerhettelek. Remélem, még találkozunk.	I'll give you my business card. Let me give you my business card. It has all my contact information. It was nice meeting you. I hope we'll meet again.

A másik munka, a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai., 2011), nem kimondottan a (kezdőbb szinteken álló) MINY-tanulók számára készült, illetve a nyelvoktatásban közvetlenül nem használható fel, ugyanakkor nagyon hasznos eszközt ad a tananyagszerkesztők kezébe egy gyakorisági szótár formájában. Az egynyelvű szótár – a szerzői intuíciót kizárva – statisztikailag valid korpuszadatokat és adatkezelési módszert tudhat maga mögött: a legnagyobb magyar szövegtörzsűből, a Magyar Nemzeti Szövegtárból (corpus.nytud.hu/mnsz/)²⁰⁸ kiinduló anyaggyűjtés és -szűrés számítógéppel történt (a szócikkekhez tartozó példák válogatása emberi közbeavatkozást igényelt). A kötet legterjedelmesebb részében a magyar nyelv leggyakoribb igéi leggyakoribb bővítményszerkezeteikkel (vonzat, szabad bővítmény, illetve az igével kollokációt, idiomatikus szerkezetet, szólást vagy közmondást alkotó szó, szavak) betűrendben szerepelnek. A komplex

²⁰⁸ Az MNSz kiegészül egy ingyenes, online elérhető, a magyar igéi bővítményszerkezetek korpuszalapú vizsgálatára alkalmas adatbázissal és lekérdezővel, a Mazsolával (<http://corpus.nytud.hu/mazsola/>).

igei szerkezetekben elkülönülnek a lexikálisan szabad és kötött bővítmények: az utóbbiak esetében a bővítményként megjelenő tartalmas szó mással nem cserélhető fel. Különösen hasznos lehet a MINY számára mind a tananyagszerkesztést, mind a nyelvvizsgáztatást illetően a *Gyakoriság szerinti mutató*, amely előfordulásuk gyakorisága szerint rendezi sorba a szerkezeteket (a sort a *mond -t* vezeti). A tanításban jól használhatók lehetnek a szótár további részei: a *Keretek szerinti mutató*, az *Igekötős keretek szerinti mutató*, a *Kötött szavak szerinti mutató* vagy az *Alapige szerinti mutató*. A formulaszerű kifejezések oktatása szempontjából rendkívül értékes ez a szóleltár, hiszen számos olyan igei bővítményszerkezetet tartalmaz, amely egyben kollokáció és/vagy lexikálisan kötött konstrukció is (pl. *részt vesz valamiben, valakinek bejön valami, arról szól a történet*); a kötet nemcsak a tankönyvírók és a tanárok, hanem a haladóbb nyelvtanulók számára is kincseshánya lehet.

Ami kifejezetten a formulaszerű nyelvhasználat oktatását illeti MINY-tanulók számára, több mint húsz évvel ezelőtt megjelent egy írás a *Hungarológia oktatása* című folyóiratban *A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez* címmel. Ebben a rövid, egyetlen hivatkozást sem tartalmazó publikációban Murvai Olga (1990) azt írta, hogy a magyar nyelvhasználat bővelkedik az olyan szóláncokban, amelyek elemei tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusban, formájukat és funkciójukat illetően stabilak, egészlegesen tárolódnak az emlékezetben, és készen hívjuk őket elő a használat során. Murvai ezeket nyelvi automatizmusoknak, kliséknek nevezte. Javaslatára szerint nagyban segítené a külföldiek MINY-tanulását, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az ilyen előkészítő panelek tanítására, hogy fejlesszük a tanulók beszédfolyamatosságát és interakciós készségét szóban és írásban. A felvetés sajnálatos módon sokáig nem talált folytatásra a szakmában; csak tizenöt év elteltével születtek olyan tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek a formulaszerű megközelítés fontosságát hangsúlyozzák a MINY-ben. Ezek ellátták azt a feladatot, hogy megismertették a MINY szakmáját a formulaszerű nyelvhasználat és nyelvtanulás elméletével (Dóla, 2006c,d, 2008a,c, 2012; Schmidt, 2010), és bevezették a vonatkozó terminológiát (Dóla, 2006b), de nagyobb lélegzetvételi kutatásra nem került sor a MINY-ben releváns formulaszerű elemek kapcsán.

A kismintás kutatások eredményei igazolni látszanak a formulaszerű megközelítésmód jogosultságát a MINY-ben is. Egy, felnőtt magyar anyanyelvi

beszélők körében nyitott diskurzus-kiegészítő teszt formájában elvégzett kismintás felmérésben az informális baráti meghívás beszédaktusát túlnyomó részben (lexikálisan nagyon szűk körben mozgó) formulaszerű interakciós rutinok által valósították meg a beszélők (Dóla, 2006a).²⁰⁹ Az adatok összevetése a tankönyvek által szerepeltetett formákkal rámutatott arra, hogy míg az anyanyelvi beszélők kevés kifejezést gyakran használnak, addig a tankönyvek sokféle formát jelenítenek meg jóval egyenletesebb eloszlásban, ami a gyakori alakulatok alulreprezentáltságához vezet (*ibid.*).

Egy hosszanti, kétszereplős esettanulmány, amelynek résztvevői a kutató egyik csoportjában tanuló kezdő Erasmus-hallgatók voltak (a cseh Jana, 28 és a brit Rick, 23), egy három hónapos (hatvanórás) nyelvtanfolyam során vizsgálta a formulaszerű nyelvhasználatot két, azonos instrukcióban részesülő, mégis nagyon eltérő sikerrel tanuló és hatékonysággal kommunikáló tanulónál (Dóla, 2008a). A kutatás három különböző időpontban (a hónapok végén) gyűjtött adatokat többféle forrásból: a résztvevők magyar nyelvű írásbeli (SMS, képeslap, levél) és szóbeli produkcióinak (interjú, képleírás, szerepjáték) nyelvi elemzése és a hallgatók általi retrospektív elemzése, valamint (elsősorban a nyelvtanulási és nyelvhasználati szokásokról, tapasztalatokról folytatott) időszakos irányított interjúk formájában. Az eredmények arra utaltak, hogy az egyéni változók (pl. interakció anyanyelvi beszélőkkel, memória, attitűd, motiváció, nyelvtelenség) nagyon nagy szerepet játszanak abban, mikor mennyi és milyen formulaszerű elemsort hogyan alkalmaz a tanuló. Ugyanazon idő alatt, azonos instrukció mellett Jana egyértelműen magasabb nyelvtudási szintet ért el, mint Rick, és ez a különbség a két beszélő formulaszerű nyelvhasználatában is nagy különbséget jelentett.²¹⁰ Arra a kérdésre, hogy ez minek

²⁰⁹ A leggyakoribb elemsorok – csökkenő sorrendben – a következők voltak: *nincs/van kedved –ni*; *nem megyünk el/nem jössz el/eljössz/menjünk el/elmegyünk/gyere el (vhova/-ni)*; *mit szólnál – hOz*; *mi lenne, ha – nÁnk*; *nem volna kedved – ni*; *volna kedved –ni* (Dóla, 2006a).

²¹⁰ Az első hónap végén mindkét résztvevő több panelt használt, mint kreatívan megszerkesztett elemsort, ám a Jana által használt elemsorok hosszabbak voltak, és ez a résztvevő a beszélgetések során sokszor teljes egészükben elismételte a kérdező mondatait és promptjait (az interjút mintegy tanulási lehetőségként kihasználva). Rick ezzel szemben kevesebb, rövidebb és egyszerűbb elemsorokat használt, és a kérdésekből többnyire csak az ismerős szavak elejét ismételte el. Míg Jana a készen tanult panelek mintájára, nyelvtani szabály elvonásával analógiásan kreatív mondatokat

volt köszönhető, részleges választ adtak az interjúk során nyert adatok. Jana pozitívabb attitűddel bírt a magyar nyelv iránt (a magyart például nehéznek, de szépnek és érdekesnek találta, míg Rick csak nehéznek), több nyelvtanulási tapasztalattal bírt, és jobban igyekezett kihasználni a célnyelvi környezet adta lehetőségeket (Jana például próbált magyarul beszélgetni magyar szobatársaival és a kórházi gyakorlata során a betegekkel, míg Rick barátnőjével és barátaival csak angolul társalgott, a magyart megtartotta standard beszédhelyzetekre – pl. rendelés étteremben, bárban). Jana figyelme ezenkívül közvetlenebbül irányult a kifejezésekre, mint Rické: füzetébe hasznos szavakat és kifejezéseket írt fel, a magyarokat kérdezgette, ezt vagy azt hogy szokták mondani, és sokat hallgatott rádiót magyarul; Rick viszont nyelvtani táblázatokat és különálló szavakat jegyzett le, és több fordításos feladatot szeretett volna kapni a kurzus folyamán.

A fenti adatokból természetesen nem lehet általánosítani. Ahhoz, hogy a MINY-ben megfelelő módon tudjuk kezelni a formulaszerű elemsorokat, mindenképpen átfogóbb kutatások szükségesek. Ezek, mint korábban jeleztük, három vonalon képzelhetők el: korpuszalapon, pszicholingvisztikai kísérletekkel és köztesnyelvi/nyelvpedagógiai kutatások formájában. Ez utóbbinál maradvá végezetül

szerkesztett (pl. *Prágában élek.* → *Kollégiumban élek.* **Magyarországban élek*), addig Rick az elemsorokat szóalakokra szedte, és a kész szóalakokat illesztette be (hibásan) kreatívan megszerkesztett mondataiba (pl. *Köszönöm szépen.* → **A város szépen*).

A későbbiek során még nyilvánvalóbbak lettek a különbségek. Jana egyre kiegyensúlyozottabb mértékben használta a formulaszerű és a kreatív-szerkesztő üzemmódot: a korábban hasznosnak tartott interakciós és időt nyelő rutinokat megtartotta (pl. *köszönöm szépen; szerintem; remélem; esik az eső; megmondaná, merre van a...* stb.), de személyes gondolatainak kifejezésére kreatívan megalkotott mondatokat használt. Ezek csupán rövid formulaszerű elemsorokat tartalmaztak – főleg olyanokat, amelyek a beszélő számára hasznos grammatikai információt tároltak (pl. *nekem van*). A harmadik hónap végén Jana már csak akkor ismételte el a kérdező promptjait, ha azokat részleteiben is ismerte, egyébként csak az ismerős szót vagy szóalakat ismételte el, esetlegesen továbbszerkesztve azt (pl. *–Milyen termetű? –Termete közepes*).

Rick nyelvhasználata kevésbé fejlődött a három hónap alatt. A formulaszerűen használt panelek köre kis mértékben bővült; az azokon kívüli beszédre a telegrafikus jelleg volt jellemző. Emellett továbbra is jellemző volt, hogy kész szóalakokra vágta szét a készen megtanult elemsorokat, és azokból épített (hibás) új mondatokat (pl. *Szeretek zenét hallgatni.* → **Kedvenc zenét Metallica.* **Mit zenét hallgatni?* – értsd: Milyen zenét hallgatsz?). Ez a beszélő a harmadik hónap végén sokat támaszkodott a promptokra, de azokat sokszor jelölten ismételte meg (pl. *–Mi van a szobádban? –*A szobádomban van...; – Kártyával fizet? –*Kártyát*).

tekintsük át, hogyan kezelik a formulaszerű kifejezéseket a MINY-ben használatos tananyagok.

2.4.4. Többmorfémás interakciós rutinok a magyar mint idegen nyelv tananyagaiban és oktatásmódszertanában

Az ezredfordulóig megjelent MINY-tankönyveket szemügyre véve²¹¹ az az általános megállapítás tehető, hogy bennük a grammatika uralkodik mindenk felett. Jellemző a tananyag grammatikai sorrendezése, a különféle nyelvtani formák mellé pedig sokszor esetlegesen rendelődnek a témák, a szituációk, a szemantikai funkciók és a beszédszándékok. A szövegek többsége rövid mesterséges pedagógiai szöveg, amely az új grammatikát (ill. lexikát) hivatott bemutatni. Általában kevés az autentikus vagy annak látszó, jó minőségű szöveg és az ahhoz kapcsolódó szövegértési feladat. A gyakorlatok többsége a hagyományos, szó- vagy mondatszintű grammatikai gyakorló feladatok körébe esik. Szembetűnően hiányzik – a bemutatás és a gyakorlás szakasza után – az alkalmazás fázisa, ahol kommunikatív gyakorlatokra, interakcióra és készségfejlesztésre kerülhetne a sor.

A régebbi tankönyvek kevés jó minőségű autentikus szövege, kisszámú, az élőnyelvi kommunikációt megfelelő módon szemléltető diskurzusa (különféle műfajú szóbeli és írott szövegek, párbeszéd stb.), valamint elenyésző számban szereplő (szóbeli és írásbeli) interakciós-kommunikációs feladata tehát eleve kedvezőtlen helyzetet teremtett a formulaszerű elemsorok tanulásához. De mi a helyzet a mostanában készült tananyagokkal? Ehelyütt négy olyan tankönyv rövid elemzése következik a konvencionális kifejezések tárgyalása szempontjából, amelyek 2000. után jelentek meg – hogy láthatóvá válják, hogyan hatott (hatott-e) a MINY szakirodalmában is bekövetkező fordulat a konvencionális kifejezések tanítására a MINY-tananyagírás szintjén.

²¹¹ A tanórai kutatások szintén nem jellemzőek a MINY-ben, így nincs megbízható információnk a tekintetben, hogy mi folyik pontosan a magyar nyelvi órákon. Például: Milyen órai tevékenységek formájában dolgozzák fel a tanórán a tankönyv szövegeit? Milyen kiegészítő anyagokat hogyan használnak? Milyen jellegű interakciót folytat a tanár a diákokkal és a tanulók egymás közt? Melyik tevékenységet mennyire szeretik és tartják hasznosnak a tanulók? Hogyan tanulják a szabályokat és a szókinccset? Hogyan jutnak birtokába egyéb jellegű tudásformáknak (pl. egy elemsor használati értéke, nyelvi udvariasság, szokásos kifejezésmódok)? Stb.

A négy kiválasztott tankönyv közül a legrégebbi a *Halló, itt Magyarország! I.* (Erdős-Prileszky, 1992/2006); egy régi klasszikus, amelyet még ma is sok helyen használnak. Az első kötet kezdőknek készült, és egy erős KER A2-es szintig viszi el a nyelvtanulót. A könyv húsz leckét szerepeltet mintegy száznegyven oldalon. A leckék felépítése sematikus. Az 'A' részben szerepelnek a bemutató szövegek (rövid párbeszéddek vagy ritkábban prózai szövegek), amelyek feladata, hogy bevezessék az új témákat és beszédhelyzeteket, és bemutassák az új nyelvtani anyagot. Ezekben a szövegekben nagyon sok az új információ, és semmi sem segíti az értelmezést (sem előkészítő, sem értést segítő feladatok, sem tipográfiai kiemelés, sem magyarázatok nem szerepelnek). A 'B' részben képekkel kísért szóbeli drillek találhatók. A mintapárbeszéddek feladata az ún. szituatív grammatika illusztrálása; a tanulók megtanulják a mintadialógust, majd a promptok alapján, erős kontroll mellett, variálják azt. A cél az adott grammatika bevésése konkrét beszédhelyzetbe ágyazva. A 'C' rész 'Nyelvtan' része táblázatos formában mutatja be az új nyelvtani jelenségeket, 'Szavak' része pedig szólista formájában az új lexikát. Mivel a tankönyv egynyelvű, explicit szöveges magyarázat nem található (ugyanakkor a kiegészítő kötet tartalmaz többnyelvű szótárt és idegen nyelvű grammatikai magyarázatokat is). A 'D' rész a grammatikát gyakoroltatja írásban szó- és mondatszinten – hagyományos kitöltögetős, átalakító stb. feladatok formájában.

Öt, tetszőlegesen kiválasztott leckében vizsgálom meg a konvencionális kifejezések kezelését a tankönyvben; a kiválasztott fejezetek a kötet első,²¹² harmadik,²¹³ kilencedik,²¹⁴ tizenegyedik²¹⁵ és huszadik²¹⁶ leckéi.

²¹² A *Milyen ez a szálloda?* című fejezet (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 11-17) a létige jelen idejű, egyes számú ragozását, illetve a nominális mondat alapszerkezetét tanítja; ehhez az ismerkedés, bemutatkozás formáit párosítja.

²¹³ A *Mit parancsol?* c. fejezet (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 25-31) a tárgyrag tanítását a kérés funkciójához illeszti.

²¹⁴ A *Jobbulást kívánok!* c. fejezet (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 67-73) az egyes számú birtokos személyjeleket és a hogylét/betegség témáját, illetve az érdeklődés, panaszkodás, javaslat, jókívánság funkcióját társítja.

²¹⁵ A *Vendégségben* c. fejezet (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 81-87) a vendéglátás (felköszöntés, ajándékozás, tetszés, kínálás, koccintás stb.) és a meghívás, programjavaslat formuláit mutatja be.

²¹⁶ Az *Ez valóban meglepetés volt!* c. fejezet (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 145-151) a múlt idejű igeragozást tanítja, illetve terjeszti ki, és mellette különféle konvencionális kifejezéseket és kollokációkat szerepeltet.

Az 'A' részek bemutató szövegeiben elég sok konvencionális kifejezést és TIR-t lehet találni (pl. az első leckében a következő TIR-eket: *bocsánat, jó napot kívánok, egy pillanat, tessék parancsolni, tessék!, tessék a..., köszönöm, kérem, XY vagyok, az mi?, ez/az a...*²¹⁷ Ezeket a kifejezéseket azonban semmilyen módon nem emeli ki a tipográfia, és semmiféle magyarázat sem kíséri őket. Megjegyzendő, hogy szerencsésebb lett volna a könyv utánnomásaiban egy-két TIR-t modernizálni – a gyakoriságuk alapján. A köszönetre válaszként adott, de ma már (a fiatalok és a középkorúak körében is) nagyon ritkán használt *kérem*-et ki kellett volna cserélni *szívesen*-re vagy *nincs mit*-re (ezek a formulák a vizsgált öt lecke egyikében sem szerepelnek, mindig csak a *kérlek, kérem*, ill. az *én köszönöm* található meg ezekben a helyzetekben). A *kérem szépen* (harmadik lecke) mint udvarias megszólítás szintén kevésbé gyakran használatos ma, mint az *elnézést (kérek)*, és a gyerekek már nem köszönnek *Kezét csókolom*-ot a barátaik anyukájának (kilencedik lecke). Megkérdőjelezhető a bemutató szövegek reális és pragmatikailag releváns jellege is. Az első lecke harmadik dialógusában például eléggé udvariatlannak tűnik a vendégnek a szállodai szoba méretére vonatkozó becsmérlő megjegyzése, a szekrény és a fürdőszoba összekeverése pedig egyenesen nevetségessé teszi a helyzetet (ld. 12. ábra).

A 'B' részek bevésendő mintadialógusaiban visszatérnek az 'A' rész egyes konvencionális kifejezései és TIR-jei (de korántsem mindegyik), illetve újabbak is megjelennek. A drillezős gyakorlat egyfelől megerősíti a tanulókat abban, hogy bizonyos kifejezéseket egészben tanuljanak meg, másfelől azonban kevés következetesség mutatkozik a tekintetben, hogy mely kifejezéseket érdemes egészben memorizálni. A kilencedik leckében például az 'A' részben szerepeltett számos TIR (pl. *Csak nem ... (beteg)? Miért nem...(mész el az orvoshoz)? Mi újság? Kár, hogy... Jobbulást (kívánunk)! (És nektek) jó szórakozást!* stb.) közül csak ezek szerepelnek a 'B' rész drillfeladataiban: *Hogy van? Nem túl jól. Mi baja? Szeretsz ...-ni? Eljössz?*

²¹⁷ Szintén jobb lett volna, ha a *Mi ez?/Mi az?* kérdésekre nem az *Ez/Az a(z)...* első pillantásra zavaróan bonyolult szerkezetet tanítani, hanem azt, hogy *Ez/Az NP*, illetve *Ez/Az egy NP*. Nem is szólva arról, hogy az első lecke beleszalad (igaz, óvatosan) a külföldi tanulók számára rémisztőnek tűnő rámutató névmás+névelő problémájába (vö. *Milyen az az autó? Az az autó régi*).

12. ábra: Párbeszéd a Halló, itt Magyarország I. c. tankönyvből (Erdős-Prileszky, 1992/2006, 11)



A 'C' részt tekintve elmondható, hogy a tanulók által megismert grammatikai szabályok segítségével a legtöbb konvencionális kifejezés elemezhető; a szerzők ügyeltek arra, hogy csak olyan kifejezéseket szerepeltessenek, amelyek belső grammatikai megszerkesztettsége megfelel a tanulók grammatikai kompetenciájának. Ez alól csak az első leckék képeznek érthető módon kivételt, ahol az olyan kifejezések, mint a *köszönöm*, a *jó napot kívánok* vagy a *Mi a neve?* a tanulók nyelvtani ismereteit meghaladó grammatikát tartalmaznak. Noha maga a tankönyv minimális mértékben elemzi a kifejezéseket,²¹⁸ azok szinte teljes mértékben analizálhatók a tárgyalt nyelvtan segítségével. Ugyanebben a részben a szószedet alatt található egy *Kifejezések* szekció, amely többnyire többszavas egységeket szerepeltet – esetleges módon válogatva a lecke elemsoraiból (bár legtöbbjüket szerepeltetve), esetleges sorrendben, mindenféle (formai vagy funkcionális) csoportosítást mellőzve. Ebben a tarkaszóttásban található megszólítások (*Uram!*), konverzációs rutinok (*bocsánat, mi újság, nincs kedve...-ni*), SBU-k (*mit parancsol, nagyon örülök, erre tessék*), kollokációk (*ágyban van, rengeteg dolga van, ...szakot végez*), vonzatos szerkezetek (*ráér ..-ni, elege van...-ból/-ből*) és egyéb szókapcsolatok (*egy doboz gyufa, jön-megy, barna hajú, repülnek a napok*). A listához és elemeihez nem fűződik magyarázat.

A 'D' rész egyáltalán nem foglalkozik a kifejezésekkel: a lexikára nem vonatkozik feladat, illetve a lexikai egységek csupán a grammatikai feladatok

²¹⁸ Például (*én*) | NP | *vagyok*

szükséges velejárájaként jelennek meg a feladatokban – jelentésük lényegtelen, kontextusuk nincsen vagy minimális.

Összességében elmondható, hogy a *Halló, itt Magyarország I.* szerepeltet ugyan konvencionális kifejezéseket a szövegeiben, de kevésbé célzottan és nem strukturáltan foglalkozik velük. Nem emeli ki őket, nem fűz hozzájuk magyarázatot, és kevés következetességgel gyakoroltatja őket. Noha nem vonatkozik konkrét feladat a konvencionális kifejezések grammatikai elemzésére, a nyelvtanhoz való tudatos és gondos hozzáigazításuk ellentmondásban áll azzal a szemlélettel, amely egészen tanulásukat szorgalmazza – ahogy azt a 'B' rész drillezős feladatiból és a 'C' rész szószedetében a *Kifejezések* alatti szerepeltetésből gondolhatnánk.

A második könyv, a *Lépésről lépésre* (Szili–Szalai, 2000), Ausztriában jelent meg (Magyarországon nem is kapható), és német közvetítő nyelvet használ. Szintén kezdőknek íródott (A0–A2+). A könyv tizenhét leckéből áll, amelyek terjedelme összesen körülbelül százötven oldalt tesz ki. A leckék itt is azonos forgatókönyvre épülnek. Az első rész a bemutató szöveg (többnyire dialógus vagy rövid prózai szöveg), amely rövid, célratoró módon mutatja be az új nyelvtani jelenségeket és funkciókat. A második rész (*Ez is, meg az is*) rövid szituációs párbeszédet tartalmaz; ezek általában szekvenciapárok formájában mutatnak be egy-egy gyakori beszédhelyzetet, tipikus beszédfordulatokkal tűzdelve. A harmadik rész a *Nyelvtan*, amely explicit, német nyelvű szöveges magyarázatok és táblázatok formájában magyarázza el a vonatkozó grammatikát (ez a legterjedelmesebb rész). A negyedik szekció többféle típusú, írásban elvégzendő, kötött nyelvtani gyakorlatokból áll. Az ötödik rész (*Dolgozzunk együtt!*) pármunkára tervezett, interakción alapuló szóbeli gyakorlatokat tartalmaz. A hatodik rész (*Olvasd el!*) a magyar nyelvre és kultúrára vonatkozó rövid, autentikus (-szerű) írott szövegek feldolgozására épül.

A *Halló, itt Magyarország I.* fent tárgyalt leckéihez hasonló tematikájú fejezetekben vizsgálva a konvencionális kifejezések tárgyalásmódját, több hasonlóságot, mint különbséget lehet felfedezni a könyvek között. Az első rész bemutató szövegeiben ugyan található tipográfiai kiemelés (vastag betű), de az az új nyelvtani jelenséget (általában végződést) hivatott feltüntetni. A második lecke bemutató szövege például konvencionális kifejezések tárháza, a vastag betűs szedés mégis a nyelvtant tudatosítja, és a grammatikai elemzést szorgalmazza, a kifejezések konvencionális és előregyártott jellegére azonban egyáltalán nem hívja fel a figyelmet (ld. 13. ábra). A konvencionális kifejezések grammatikai elemeinek vastag

betűs kiemelése a tanárt és a tanulókat mindenképpen arra biztatja, hogy bontsák részeikre, grammatikailag elemezzék, elsősorban a grammatika szempontjából tárgyalják az elemtöbbségeket.

13. ábra: *Párbeszéd a Lépésről lépésre c. tankönyvből (Szili–Szalai, 2000, 10)*

Pincér: - Jó napot kívánok! Tessék uram, mit parancsol?
Günther: - Kérek egy kávét.
Pincér: - Más valamit?
Günther: - Mást nem, köszönöm.

A második rész, amely több beszédhelyzethez kötődő kifejezést tartalmaz, mint a bemutató szöveg, nem szerepeltet vastag betűs kiemeléseket, ugyanakkor arra sem hívja fel a figyelmet, hogy a párbeszédék bővelkednek a hasznos beszédfordulatokban. A dialogikus szövegek rövid volta azonban, valamint az, hogy az előszó értelmében ezeket a párbeszédet ismételve gyakorolják a tanulók, nem zárja ki a formulaszerű tanulást. Magyarázat itt sem fűződik az elemsorokhoz, de a későbbi gyakorlás során itt-ott (nem rendszeresen) alkalmuk nyílik a tanulóknak a kifejezések gyakorlására.

A könyv végén található szószedet főleg egytagú lexikális egységeket szerepeltet betűrendben, de esetlegesen megtalálhatók mindenféle típusú kifejezések is az ABC-sorrendbe szedett elemek listáján: konverzációs rutinok (*Hogy van?, légy szíves, elnézést kérek*²¹⁹), SBU-k (*Mit parancsol? Jó reggelt!*), helyzetmondatok (*Jó étvágyat!*), klisék (*semmi különös, csúnya idő van*), kollokációk (*erőt gyűjt, vendégségben van*), vonzatos igék (*felér valamivel, érkezik valahova*) és egyéb kifejezések (*elered az eső, süt a nap, feltöri a lábát, nem hisz a fülének*).

A *Halló, itt Magyarország I*-hez hasonlóan a *Lépésről lépésre* is számos konvencionális kifejezést szerepeltet, de ezekkel kevésbé célzottan, illetve nem kiforrott módszerrel, nem következetes módon foglalkozik. A kifejezések konvencionális és előregyártott jellegére, valamint kontextuális kötöttségére semmi sem hívja fel a figyelmet (kiemelés vagy magyarázat), a kifejezések ömlesztve,

²¹⁹ Érdekes, hogy az *elnézés* (*Entschuldigung* fordítással) és az *elnézést kérek* (*Verzeihung* fordításban) szerepelnek a szótárban, de az *elnézést* nem.

bármilyen (formai vagy funkcionális) csoportosítás nélkül szerepelnek, és a tevékenységek szintjén sem mutatkozik következetesség az elemzés és/vagy a memorizálás tekintetében. Nagyrészt a tanárra (és a tanulókra) bízva a könyv, mit kezdenek ezekkel az elemsorokkal, de az, hogy a kifejezések belső szerkezete a frissen bemutatott nyelvtani anyaghoz illeszkedik, valamint a vastag betűs szedés mindenképpen elemzésre csábítja a tanulási helyzet szereplőit. Noha a holisztikus bevésést, az egészben való memorizálást is támogatja a könyv (a rövid párbeszédok ismételt gyakorlásával), ennek szerepe elenyésző a grammatikai elemzéshez képest. A *Lépésről lépésre* talán abban különbözik leginkább a *Halló*-tól a konvencionális kifejezések tekintetében – azon túl, hogy egyértelműbben támogatja az elemzésüket –, hogy szövegei pragmatikailag adekvátabbnak, életszerűbbnek, autentikusabbnak tűnnek. A két könyv említett leckéiben szereplő konvencionális kifejezések összevetéséből (ld. 8. táblázat) látható, hogy noha egyik szerzőpáros sem támaszkodott korpuszadatokra a tankönyv írásakor,²²⁰ meglehetősen sok átfedés van az egyes könyvekben szerepeltetett konvencionális kifejezések között (ez az anyanyelvi-tanári intuíció mellett szól).

A 2000-es év óta nem adtak ki olyan új MINY-tankönyvet, amely általános fejlesztő céllal (alsó-) középfeladónak készült volna. Megjelent viszont egy olvasókönyv, amely a KER szerinti A2–B1–B2 szintekre íródott: a címe *Jó szórakozást magyarul!* (Kiss–Molnár, 2009). Az egynyelvű tankönyv kétszáz oldalas törzsanyaga tíz fejezetből áll; ezek összesen mintegy százötven, különféle stílusú szöveget és hozzájuk kapcsolódó olvasási-szövegértési és lexikai feladatokat tartalmaznak (szemléltetésként ld. 14. ábra).

²²⁰ Igaz, még ha akartak volna, sem tudtak volna.

8. táblázat: Konvencionális kifejezések a Halló, itt Magyarország I. és a Lépésről lépésre c. MINY-tankönyvekben

Lecke száma		<i>Halló, itt Magyarország I.</i>	<i>Lépésről lépésre</i>
Halló	Lépés		
1.	1.	bocsánat jó napot kívánok (én) ... vagyok ...vagy? és ön? és te? ugye? tessék! tessék parancsolni tessék a(z)... egy pillanat köszönöm kérem Az mi? Mi ez? Ez/az (egy/a(z)) ... Uram! Fiatalember! Asszonyom! Kisasszony! nagyon örülök	bocsánat jó napot kívánok (én) ... vagyok ... vagy? és te? és ön? én is én sem ugye? Bocsánat, szabad ez a szék? Igen, tessék. Sajnos, foglalt. Üdvözlöm. A nevem: XY Nem értem.
3.	2.	kérem szépen Mit parancsol? Egy ...-t kérek. Még valamit? Mennyit fizetek? Rendben van. Én köszönöm. hol van a(z)... ott van Mi a neve? Milyen nemzetiségű? Hány éves?	Nagyon örülök. Tessék, uram! Mit parancsol? Kérek egy ...-t. Más valamit? Mást nem, köszönöm. Fizetek! Rögtön. Tessék. Köszönöm szépen. Szívesen. Mit kérsz? Mit iszol? Eszel valamit? Inkább ...-t kérek. Köszönöm, nem. Nem vagyok éhes.
9.	9.	Hogy vagy? Hogy van? Mi bajod? Mi baja? Nem túl jól. Nagyon fáj a ... Kezét csókolom! Csak nem...? Miért nem mész (el) ...? Mi újság? Kár, hogy... Mennyi...! Akkor mi megyünk. Jobbulást (kívánok/unk)! (És nektek) Jó szórakozást! Szeretsz ...-ni? Szeretek ...-ni. Eljössz?	Mi a panasz? Fáj a... Náthás vagyok. Nem tudod, hol van a...? Nem találom a ... Fogalmam sincs. Nem baj. Megörülök! (8.30) és én itt állok (zokniban) Mi a neved/neve? Szereted/szereti a(z)...? Szeretem a(z)... Halló, ...-t keresem. Sajnos, nincs itthon. Köszönöm, majd újra hívom. Bemutatom a barátomat.

11.	10.	<p>Bemutatom a barátaimat. rengeteg dolga van nincs egyetlen szabad perce sem (már) elege van ...-bÓl szüksége van (egy kis) ...-rA csendre és nyugalomra vágyik reggeltől estig Ráér(sz) (ma este)? Igen, szabad vagyok. Miért? Nincs kedve (eljön)ni...? De, nagyon szívesen. Köszönöm a meghívást. Tudja,... Üdvözlöm. Örülök, hogy itt van. Jó estét kívánok! -Tessék! -Köszönöm. Tessék helyet foglalni! Kezét csókolom. Sok boldogságot (kívánok)! Jaj de szép! Igazán nagyon kedves. Erre tessék! Ez... És itt van... Mit iszik? Mit iszol? Inkább... Egészségére!</p>	<p>szívesen VP különösen, ha... nem számít,... nem illik visszautasítani jól érzi magát NP-nál Ne haragudj! Majd (ígéret) Hogy mondják magyarul...? Egy pillanat. Megnézem a szótárban. Azt jelenti, hogy... Nincs nálad véletlenül egy...? Sajnos, nincs. Jézus Mária! Hogy nézel ki? Mi van rajtad? Miért? Nekem nagyon tetszik. Különben is. Szerinted...? Szerintem... Hogy hívnak? Hogy hívják?</p>
20.	13.	<p>...-nak hívnak valakit Nincs kedvetek ...-ni? Miért ne? Nagyon szívesen. Mikor és hol találkozunk? ...-kor várlak (titeket) (hol) kíváncsian vár ...-t egyenesen (.../a) szemébe néz nem érti a dolgot sok-sok évvel ezelőtt Milyen...! Mennyi(t)...! Tudod, (hogy)...? Mi történt (veled azóta)? Semmi érdekes. Érdekes, hogy... Úgy örülök, hogy látlak! Örömmel.</p>	<p>Halló, itt... beszél. Csak azt akartam (tudni),... Nincs kedved ...-ni? Nem hittem, hogy... Észre sem vettem, hogy múlik az idő. telt ház (volt) nem bántam meg Képzeld! Kár, hogy... Jössz...? Attól függ,... Miről szól ez a könyv? Szeretnék kérdezni valamit (öntől) Honnan van...? Elegem van a(z unalmas) ...-bÓl. Ezer éve nem láttalak.</p>

A tankönyv kevés párbeszédet tartalmaz (ezek általában a történetek szereplői között hangzanak el), így a különböző (jó minőségű, érdekes, és sokszor humoros), főleg országismereti témájú szövegekben szereplő konvencionális kifejezések elsősorban nem a TIR-ek, hanem inkább a kollokációk, figuratív-metaforikus kifejezések, idiómák, közmondások, helyzetmondatok és egyéb lexikális frázisok köréből kerülnek ki. A második fejezetben,²²¹ ahol étkezési szokásokról és vendéglátó helyiségekről szóló, főleg elbeszélő-leíró jellegű szövegek találhatóak,

²²¹ *Éttermek és kávéházak* (Kiss–Molnár, 2009, 27-44).

többek között a következő kifejezések szerepelnek: *harapunk valamit, éhen/szomjan halok, tele vagyok, kopog a szemem az éhségtől, kellemes környezet, elfogadható árak, figyelmébe ajánl, foglalást lemond, szeretettel vár, borban az igazság, bort iszik, és vizet prédikál, azt sem tudja, eszik-e vagy isszák, abból ugyan nem eszel, evés közben jön meg az étvágy.* A szövegekben a kifejezésekre sem kiemelés, sem széljegyzet, sem másféle megoldás nem hívja fel a figyelmet, a szöveg előtt és után azonban állnak lexikai feladatok, amelyek a szövegek egyes elemsorait és kiegészítő jelleggel továbbiakat szerepeltetnek.

14. ábra: Szöveg a Jó szórakozást magyarul! c. tankönyvből (Kiss–Molnár, 2009, 125)

A BOLDOG BÉKEIDŐK* B1-B2


Forradalom – engedély nélkül

Mit jelent?

1 jóságos	A revolúció (régies)
2 alkalmatlan	B jószívű
3 államminiszter	C megkapja
4 uralkodó	D ironikus
5 felség	E le akar mondani
6 forradalom	F király, császár
7 gúnyos	G kancellár
8 felmentését kéri	H nem megfelelő
9 eléri, amit akar	I uralkodót illető megszólítás

1 1848. március 13-án éjszaka a jóságos, ám uralkodásra alkalmatlan V. Ferdinánd császár a palota hatalmas ablakánál állt, és a tömeget nézte.
Metternich, a mindig elegáns államminiszter lépett a szobába.
- Jó, hogy jön, Metternich – üdvözölte a császár. – Mondja, mit csinálnak azok az emberek ott lent?
- Attól tartok, kitört a forradalom, felség – felelte a kancellár.
- Forradalom? – csodálkozott a császár. – És szabad ezt nekik?

5 - Azt hiszem, nem kérdezték meg – válaszolta gúnyos mosollyal a kancellár -, de nem felséged ellen lázadnak, hanem ellenem, ezért felmentésemet kérem. S ezzel elhagyta a palotát.
A forradalmárok elérték, amit akartak; a gyűlölt kancellár távozott.



A szókinccsfelkészítő feladatok nem tesznek különbséget az egy- és többtagú lexikális egységek között; egyazon feladatban vegyesen szerepelnek morfémaszintű és szókapcsolat szintű egységek. Ez azt sugallhatja a nyelvtanulónak, hogy az elemsorokat ugyanúgy egészlegesen kell megtanulni, mint a különálló szavakat; ugyanakkor a szótöbbségek grammatikai variálhatósága változó (pl. *azt sem tudom/od/ja* stb., **eszem/*ed-e* vagy **iszom/*od-*e* stb.) Erre azonban nem vonatkozik információ: a kifejezések használatához nem fűződik magyarázat, leírás.

A lexikai feladatok szinonima- és párkeresésre épülnek (*Mi a szinonimája a szövegben? Mit jelent? Melyik a párja? Hol van a másik fele?*). A párkereső feladatok kapcsán érdekes kérdés, hogy pszicholingvisztikailag mennyiben indokolt a kollokációk (és szólások, közmondások) szorosan összetartozó tagjait olyan feladattípusban feltüntetni, amely éppenséggel szétválasztja őket. Ezenkívül elmondható, hogy számos elemsor csak a feladatokban jelenik meg, és nem társul hozzá adekvát kontextus, továbbá a kifejezések nincsenek csoportokba szedve, és megnevezve sincsenek (úgy sem, mint 'kifejezés'-ek).

A *Jó szórakozást magyarul!* tehát felhívja a figyelmet számos többemű lexikális egységre, sőt, egyik céljának (a szövegértési készség fejlesztése mellett) éppen a szókincs bővítését és a lexikális tudás elmélyítését tekinti, ezt a feladatot azonban a megfelelő alapok (pl. korpuszhasználat vagy a lexikális egységek tanulását-tanítását optimálisan támogató módszertan és eljárások, tevékenységek) hiányában kevésbé képes ellátni. A (hosszabb és rövidebb) lexikális egységek teljes körű bemutatását, gyakoroltatását és emlékezetbe vésését a könyv végső soron a tanórai munkára, a tanárra, illetve a tanulóra bízta.

Az utolsó elemzendő könyv, a *Lépésenként magyarul 2* (Durst, 2006), középhaladó szintre íródott (B1–B2). Az egynyelvű kötet tankönyv és egyben munkafüzet, amelyet többnyelvű grammatikai kézikönyv, audio CD és CD-ROM egészít ki (illetve egy, a könyvhöz lazán kapcsolódó DVD). A tankönyv kiemelt hangsúlyt fektet az olvasott és hallott szöveg megértésére; tagadhatatlan erőssége a szöveg- és feladatközpontúság. A többnyire érdekes, életszerű, stílusfordulatokban és beszélt nyelvi elemekben gazdag, tartalomkövetítő, sokféle műfajt megszólaltató, eredeti vagy annak látszó szövegeket sokféle feladat előzi meg és követi, amelyek egy része a nyelvtant és a szókincset gyakoroltatja, más része pedig tartalmilag aknázza ki a szövegeket.

A könyv kétszázötvenöt oldalon mindössze tíz fejezetet sorakoztat fel. A terjedelmes fejezetek egy-egy központi nyelvtani szerkezetet mutatnak be és gyakoroltatnak, amelyhez egyéb (a szerző által *Nyelvtani anyag*-nak minősített) konstrukciók, valamint különböző témák és beszédhelyzetek, továbbá különféle beszédshándékok társulnak. A fejezetek mindegyike öt, egymáshoz lazán kapcsolódó

alfejezetre tagolódnak.²²² Ezek közül most a *Mindennapi nyelvhasználat* és a *Hogy is mondjam...* kerülnek tárgyalásra – konkrétan a harmadik,²²³ az ötödik²²⁴ és a hetedik²²⁵ fejezet alapján –, hiszen ezek beszédhelyzetekkel, beszédshándékokkal és azokhoz kapcsolódó kifejezésekkel foglalkoznak.

A szelekcióban és a sorrendezésben a legfontosabb szerepet a grammatika kapja,²²⁶ ugyanakkor bizonyos fokú véletlenszerűség vagy lazaság mutatkozik a nyelvtani szerkezetek egy fejezeten belüli összetársításában, valamint a grammatika, a funkció és a tematika egymás mellé rendelésében (ld. 9. táblázat).

A *Mindennapi nyelvhasználat* szekció az egyes címek alapján helyszínhez kötődő beszédshituációkat jelenít meg (ld. 15. ábra); ez a szerepe azonban nem egyértelmű a három kiemelt fejezet részletesebb vizsgálata alapján. A 3. és 7. részben az alfejezet olyan hasznos beszédfordulatokat és kifejezésmódokat tartalmaz, amelyek egy-egy beszédshelyzetben (ú.m. bolti vásárlás és helyi közlekedés) jól hasznosíthatók, gyakoriak: pl. *Elnézést, fel tudja ezt váltani nekem? Nincs kisebb?*

²²² A *Nyelvtani törzsanyag* az új nyelvtani szerkezeteket bemutató szöveget és példamondatokat, grammatikai szabályokat és azokat gyakoroltató kötött és kevésbé kötött feladatokat tartalmaz. Ezt követi az *Olvasgató/Hallgatózó*, amelyben olvasott és hallott szövegek megértését fejlesztő gyakorlatsorok szerepelnek beszédshészség-fejlesztő feladatokkal kombinálva. A *Mindennapi nyelvhasználat* és a *Hogy is mondjam...* alfejezet egy-egy gyakori beszédshelyzetet, beszédshfunkciót és azokban használatos kifejezéseket mutat be és gyakoroltat szóban és írásban. Az utolsó egység az úgynevezett *Olvasmány*, amely többnyire nem képezi szerves részét a tananyagának; mintegy kiegészítő jelleggel funkcionál – szerepelnek benne szövegek, értésellenőrző feladatok, illetve néhol szóbeli kommunikációt indukáló gyakorlatok.

²²³ Durst, 2006, 48-69. (A fejezetek nem viselnek címet.)

²²⁴ Durst, 2006, 91-123. (A fejezetek nem viselnek címet.)

²²⁵ Durst, 2006, 135-158. (A fejezetek nem viselnek címet.)

²²⁶ A grammatikai szemlélet primátusának köszönhetően az egyes nyelvtani formák többféle funkciói összemósódnak a fejezetekben, illetve háttérbe szorul a funkcionális szemlélet és a pragmatikai kontrasztivitás. A harmadik fejezetben például a felszólító módú igealakok tanítása, a funkciók semmilyen logika szerint nem tagolódnak: a kérés mint felszólítás, utasítás, parancs vagy tiltás (Pl. *Gyere ide!*), valamint az ajánlat kifejezése (pl. *Odamenjek?*) és a *hogy*-os kötőmód (pl. *Azt akarta, hogy odamenjek/menjek oda*) tanítása párhuzamosan, a feladatokban elegyítve zajlik. Az ötödik leckében a jelen idejű feltételes módú igealakok tanítása során hasonló módon mosódik össze a hipotetikus feltételek (pl. *Ha nyernék a lottón...*), a kérés (pl. *Kinyitnád az ablakot?*) és a javaslat (pl. *Mi lenne, ha elmennék moziba?*) kifejezése. Továbbá mind a felszólító, mind a feltételes mód kifejezhet kérést, ám pragmatikai értékük nem azonos (vö. *Mondja meg, mennyi az idő!* vs. *Megmondaná, mennyi az idő?*) – erre azonban a nyelvtani szekció nem világít rá.

(ti. pénz), *Köszönöm, csak nézelődöm. Elnézést, szabad ez a hely? Ez a busz megy az Erzsébet híd felé?* Az 5. fejezet vonatkozó alegysége azonban inkább klasszikus tematikus szókincset (egytagú szavakat és kollokációkat) tanít, mintsem szituációkhoz kötődő rutinokat: pl. *teljes ellátás, szállást foglal, fapados légitársaság*. Az, hogy maga az alegység miként illeszkedik be az adott fejezetbe, szintén nem egyértelmű. Az 5. és 7. fejezet *Mindennapi nyelvhasználat* szekciója jól illeszkedik a fejezetek tematikájába (utazás/kirándulás, közlekedés), a 3. fejezet vonatkozó egységének azonban semmi köze az olvasmányok témáihoz, sokkal inkább a tárgyalt grammatikához, mivel több felszólító módú igealakot is tartalmaz.

9. táblázat: *Tanítási tartalmak egymás mellé rendelése a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvben (Durst, 2006)*

Lépésenként 2.	3. fejezet	5. fejezet	7. fejezet
<i>Nyelvtani törzsanyag</i>	Felszólító mód Kötőmód -(U)l/-An képző	Feltételes mód jelen időben Párhuzamos tagadás (sem, sincs)	A főnévi igenév ragozása módbeli segédigék mellett A névutók személyragozása A -sÁg képző Kötőszók (logikai kapcsolat)
<i>Olvasgató/Hallgatózó</i>	Magyarország fővárosa	Falu vagy város?	Mit szabad csinálni, és mit nem? (autóvezetés)
<i>Mindennapi nyelvhasználat</i>	Boltban	Szállodában	A buszon
<i>Hogy is mondjam...</i>	Magyarázat, körülírás	Javaslat – javaslat elfogadása és udvarias visszautasítása	Kérés
<i>Olvasmány</i>	A paprika Magyarországon	Mátyás király	Közlekedési balesetek

A *Hogy is mondjam...* alfejezet elsődleges szerepe, hogy a korábban tárgyalt nyelvtani anyagot funkcionális-pragmatikai köntösbe bújtsa: a könyv (csak) itt veti fel a nyelvtani formák funkcióinak és pragmatikai-kontextuális értékének kérdését (ld. 16. ábra).²²⁷ Az 5. és a 7. leckében a felszólító és a feltételes módú igealakok

²²⁷ Mivel a 3. fejezet *Hogy is mondjam...* szekciója sem a fejezet olvasmányainak témájához, sem az abban tárgyalt grammatikai jelenségekhez nem kapcsolódik, és nem tartalmaz TIR-eket vagy azokhoz hasonló konvencionális kifejezéseket sem, itt nem tárgyaljuk. A releváns szekció tárgya egyébként a

(valamint egyes főnévi igenes szerkezetek) a kérés és a javaslat beszédszándékához rendelődnek: pl. *légy szíves+IMP; legyen szíves+INFP; tud/tudna+INFP, Ne haragudj(on),+ COND* illetve *Azt javaslom, hogy+IMP; Mi lenne, ha+ COND?; Mit szólnál ahhoz, ha+ COND ?; ...-hAtnÁnk; Miért ne?*

15. ábra: Szituációs dialógusok a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvben (Durst, 2006, 65)

Mindennapi nyelvhasználat – Boltban

- a.
- Elnézést, fel tudja ezt váltani nekem?
 - Sajnos nem. De itt van az utca másik oldalán egy virágüzlet, próbálja meg ott!
 - Köszönöm, viszlát!
 - Viszlát!
- b.
- Tessék parancsolni.
 - Nincs kisebb?
 - Sajnos nincs. Most vettem fel pénzt az automatából, és csak tízezerem van.
 - Az a baj, hogy tízezerből nem tudok visszaadni.
 - Átmenjek a virágboltba? Talán ott fel tudják váltani.
 - Az nagyon jó lenne.
 - Mindjárt jövök.
 - Jó.
- c.
- Tessék, miben segíthetek?
 - Köszönöm, csak nézelődöm.

Az egyes konstrukciók elszigetelten, magyarázat és kontextus nélkül, illetve minimális kontextus (pl. rajz) kíséretében jelennek meg. Használati értékük, udvariasságuk megítélése, egymáshoz való viszonyuk értelmezése, viselkedésük feltárása a tanár feladata. A korábbiakhoz hasonlóan itt sem kíséri kiemelés, elkülönítés vagy jegyzet a megnyilatkozások formulaszerű részeit (pl. *Megmondaná, hogy mennyibe kerül ez a csokoládé?*), és a tanuló nem kap információt az elemsor kombinálhatóságára és variálhatóságára vonatkozóan sem.

parafrázis és az összehasonlítás – olyan szerkezetek segítségével, mint pl. *hasonlít ...-rA / olyan (...)/akkora, mint...., de...*

16. ábra: A kérés: szemelvény a Lépésenként magyarul 2 c. MINY-tankönyvből (Durst, 2006, 155)



- Legyen szíves ezt kitölteni!
- Töltse már ki azt a papírt!
- Legyen szíves, töltse ki ezt a papírt!
- Megtenné, hogy kitölti ezt?
- Ki tudná ezt tölteni?

2. Alakítsa át a mondatokat a minta szerint!

- a) Légy szíves, vidd le a szemetet!
- b) Le tudod vinni a szemetet?
- c) Le tudnád vinni a szemetet?
- d) Levinnéd a szemetet?

- a) _____
- b) _____
- c) Tudna nekem adni egy tollat?
- d) _____

Ami a tevékenységformákat illeti, megtalálhatók köztük párosítós feladatok (amelyben vagy egy rajzhoz kell a szituációnak leginkább megfelelő konstrukciót párosítani, vagy egy szekvenciapár összetartozó tagjait kell megtalálni), feleletválasztós feladatok (pl. melyik reakció illik az adott megnyilatkozáshoz), átalakítós feladatok (grammatikai transzformáció), valamint kommunikatív jellegű szerepjátékok és szimulációs gyakorlatok.

A *Lépésenként magyarul 2* tehát a leckéken belül külön szekciót szentel a konvencionális kifejezéseknek (elsősorban SBU-knak, pragmatikai rutinoknak, kollokációknak). Ezeket a grammatika-vezérelt tanmenetnek, illetve egy erősen grammatikai szemléletnek rendeli alá (a kifejezések a lecke kiemelt nyelvtani jelenségét példázzák, erősítik meg), és intuitív alapon (valószínűleg a szerző intuíciója alapján) válogatja ki. A megnyilatkozások formulaszerű részeire a könyv semmilyen módon nem hívja fel a figyelmet (pl. kiemelés, kisablak, szószedet vagy szél-/lábjegyzet formájában), de a szemfüles tanár/tanuló észreveheti őket a feladat jellegénél fogva (mivel nem egy hosszabb szövegben vannak elrejtve, hanem külön alfejezetekben, azokban pedig különálló mondatokban, mondatpárokban szerepelnek). Az elemsorok lexikai-grammatikai variálhatóságának, valamint

kontextuális-pragmatikai használatának kérdését, értelmezését, magyarázatát a könyv a tanárra bízta. A gyakorlás, emlékezetbe vésés szakasza hiányzik: nincs olyan feladat, amely elősegítené a kifejezések memorizálását (pl. kognitív elemző feladatok, automatizálós-drillezős feladatok), ugyanakkor megtalálhatók az alkalmazás szakaszához tartozó kommunikatív jellegű, kontextualizált interakciós tevékenységek (többnyire szóbeli szerepjáték és szimulációs tevékenység formájában). Összességében elmondható, hogy a *Lépésenként magyarul 2* nem látja, nem láttatja a maguk összetettségében a konvencionális kifejezéseket, mint a lexika, a grammatika és a pragmatika interfészét; sokkal egységesebben szemléli őket: a grammatika oldaláról.²²⁸

A fenti áttekintésből a konvencionális kifejezések tekintetében leszűrhető, hogy a 'nyelv mint tevékenység' szemlélet terjedése és a funkcionális-pragmatikai kutatások megindulása a MINY-ben egyre erősödő igényt támaszt a tananyagok szövegeinek és párbeszédeinek életszerűségével, az interakciók kontextualizáltságával és a pragmatikailag adekvát nyelvhasználattal szemben, és ez egyre kedvezőbb helyzetet teremt a formulaszerű konvencionális kifejezések tanításához. A tankönyvek egyre kiemeltebb helyen foglalkoznak a különféle elemsorokkal – mind a gyakorlatok, mind a leckék tagolása szintjén, a nyelvtudás előrehaladtával pedig egyre több lehetőség adódik az anyanyelvi-szerű kifejezésmódok bemutatására és gyakoroltatásra. Az a tanulság is leszűrhető azonban, hogy – a tankönyvek jellegéből általánosan adódóan – a tanulók kevés/ritka inputhoz jutnak, ami a kifejezéseket illeti: a könyvek inkább sokféle szöveg, beszédhelyzet és feladat szerepeltetésére törekszenek, ami nem feltétlenül kedvez az egy kifejezésre vonatkozó lexikai-grammatikai és pragmatikai tudás elmélyítésének. A MINY-könyvek ráadásul nem sokszögesítik a kifejezésekre vonatkozó tudást: azokat egyoldalúan a grammatikai szolgálatába állítják, annak rendelik alá, illetve azon keresztül szemlélik. Ami égetően hiányzik a formulaszerű kifejezések megfelelő tanításához a MINY-ben, az az elméleti háttér (pl. a kifejezések formális-funkcionális csoportosítása és ezzel együtt a terminológia pontosítása,

²²⁸ A könyv a grammatika részeként tüntet fel minden többmorfémás elemsort: pl. vonzatos szerkezeteket (*Vonzatos kifejezések* elnevezéssel), névmásokat, határozószókat, kötőszókat és kevésbé produktív szóalakokat (pl. *attól függ, senki, rajtam, ezért, lakás, elnézést, rendőrség*). A könyvben a többmorfémás egységek, tekintet nélkül produktivitásukra, kompozicionalitásukra és feldolgozásukra, a grammatika részeként szerepelnek.

egységesítése), a korpuszok és a korpuszalapú szótárak használata (amit ma már lehetővé tenne az MNSz, a Mazsola és az azokon alapuló *Magyar igei szerkezetek*), valamint a következetes módszertan.

A korábbiakat felidézve bármilyen formulaszerű elemsor tanulása hasznos lehet a felnőtt MINY-nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha olyan sokoldalú megközelítéssel jár együtt, amely elősegíti a kifejezés formai-funkcionális megértését, értelmezését. Nagy általánosságban, Rod Ellis (2005) tíz elvét a formulaszerű elemsorokra alkalmazva a következő nyelvpedagógiai javaslatokat érdemes szem előtt tartani a MINY-ben (is): A vezérelt idegennyelv-oktatás

- 1) biztosítsa, hogy a tanulók egyaránt szert tegyenek formulaszerű elemsorok gazdag tárházára és szabályalapú kompetenciára is;
- 2) biztosítsa, hogy a tanulók elsősorban az FE-k pragmatikai jelentésére és használatára összpontosítsanak;
- 3) biztosítsa, hogy a tanulók emellett az FE-k formájára (forma-funkció párosítás, pragmlingvisztika) is összpontosítsanak (a szabályosakat lehet elemezni);
- 4) elsősorban az FE-kről való implicit tudás kialakítására irányuljon (pl. gyakorlással), de ne hanyagolja el az explicit tudást (magyarázat) sem;
- 5) az FE-k oktatásakor vegye figyelembe a tanuló 'beépített tanmenetét' (a grammatika tanulásának természetes sorrendisége);
- 6) biztosítson rengeteg célnyelvi inputot (repció útján) az FE-kről és használatukról a tanulóknak;
- 7) biztosítson lehetőséget az output számára is (az FE-k produkciója);
- 8) sok lehetőséget biztosítson a tanulóknak a célnyelven való interakcióra;
- 9) vegye figyelembe a tanulók egyéni változóit az FE-k tanításakor (pl. anyanyelv, nyelvtelhetség, nyelvtanulási tapasztalatok, motiváció, attitűd, tanulási stratégiák, a tanulás és a nyelvhasználat terepei és csatornái);
- 10) felméréskor mind szabad, mind kontrollált helyzetben vizsgálja az FE-k nyelvi produkcióját (vö. p. 210-221)!

Fontos az input mennyisége és minősége: az, hogy a tanulók életszerű kontextusokat leképező szövegekben sokszor, többféle formában találkozzanak az elemsorokkal. Emellett azonban az is fontos, hogy meg is tárgyalják a kifejezéseket. Az instrukció feladata egyrészt az, hogy hangsúlyozza a formulaszerű kifejezések fontosságát a tanulók felé, és észrevétesse őket velük (pl. tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, aláhúzás a szövegben, kikeresés

szótárban, korpuszban, szótárban vagy keresőben, formai és/vagy funkcionális csoportosítás, lexikai feladatok, tesztek). Másrészt a nyelvoktatás feladata biztosítani, hogy a tanulók megértsék és meg tudják tartani az emlékezetükben az elemsorokat (pl. mentális képalkotás, vizuális megjelenítés, hangalak elemzése, formai tudatosítás, interkulturális összevetés, etimológia feltárása, direkt memorizálás, hanghatáson alapuló ismételtetés, párbeszéd drillezés, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), dictogloss stb.) Harmadrészt az elemsor kommunikatív tevékenységekben történő alkalmazása (pl. szövegalkotás, szerepjáték, szimuláció) ráébresztheti a tanulót, hogy mikor és mire tudja használni az adott elemsort: ha maga is hasznosnak ítél meg egy kifejezést saját nyelvhasználatára szempontjából, nagyobb valószínűséggel megtartja azt a hosszú távú memóriájában, és motiváltabb lehet további elemsorok megtanulására. Ami a formulaszerű elemsorok grammatikai tárgyalásmódját illeti, a kellő mértékben szabályos és transzparens kifejezések (pl. *jó napot kívánok*) alkalmasak lehetnek a tanórai elemzésre: amellet, hogy felhívjuk a figyelmet konvencionális jellegükre és kontextuális-pragmatikai kötöttségeikre, elemezhetjük belső szerkezetüket is, ugyanakkor feltétlenül szükséges rámutatni lexikai-grammatikai variálhatóságuk korlátaira is. Nem minden formulaszerű elemsort érdemes azonban grammatikai górcső alá venni: azokat az egységeket, amelyekben forma és funkció olyan szorosan összetapadt, hogy holisztikus, non-kompozicionális, invariábilis, sokszor improduktív és/vagy szabálytalan egységek jöttek létre, csupán szemantikailag-funkcionálisan érdemes értelmezni, majd egyben kell memorizálni, a változtatásokat pedig le kell tiltani, illetve esetleges következményeikre fel kell hívni a figyelmet.

A formulaszerű elemsorok megfelelő nyelvpedagógiai alkalmazásával a MINY-tanítás nagy eséllyel hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen a MINY-tanulókra nehezedő kombinatorikus szabályalkalmazás terhe, valamint hogy a MINY-beszélők nyelvhasználatára pragmatikailag helyénvalóbb legyen, és jobban megfeleljen az anyanyelvi szelekciónak.

2.4.5. Köztesnyelvi szempontok a TIR-ek vizsgálatában

A nyelvpedagógiában általánosan elfogadott nézet, hogy a kommunikatív kompetenciának fontos része a frazeológiai és a pragmalingvisztikai kompetencia, hiszen ezek segítik elő, hogy a nyelvtanuló nyelvi viselkedése megfeleljen a

célnyelvi beszélőközösség normáinak, hogy nyelvhasználata közelítsen a célnyelvi közösség valós nyelvi szokásaihoz, azaz kellő mértékben idiomatikus legyen (anyanyelvi szelekció), és nem utolsó sorban ezek révén válhat az idegen nyelvi beszélő a célnyelvi beszélőközösség minél teljesebb értékű tagjává. A formulaszerű elemsorok ismerete ezenkívül (főleg a nyelvtanulás kezdetén) kompenzálhatja a tanuló hiányos nyelvi kompetenciáját, és a későbbiekben is feldolgozásbeli előnyökkel járhat, növelheti a beszédfolyamatosságot. Végül az is feltételezhető, hogy bizonyos esetekben a formulaszerű elemsorok olyan „frazális plüssmackók”-ként viselkednek, amelyeket a nyelvtanuló egészlegesen sajátít el, és kezdetben holisztikusan használ, majd elemez, és grammatikai extrapoláció útján nyelvi információkat von el belőlük, amelyeket felhasznál kreatívan megalkotott mondatai szerkesztéséhez.

A nyelvtanulás-tanítás szakterületén a formulaszerű nyelvhasználat kategóriáján belül elsősorban a kollokációk, a frazeológiai egységek (pl. idiómák, állandósult szókapcsolatok, szólások és közmondások) és a konverzációs rutinok (pl. beszédaktus-formulák, SBU-k, gambitok) kaptak figyelmet, illetve másodsorban a lexikai csoportok és harmadsorban minden olyan elemsor, amelyet a tanuló holisztikusan, elemzés nélkül használ.

A vonatkozó nyelvelmélet hatására az (angolszász) idegennyelv-oktatásban előbb születtek meg a nyelvtanítás formulaszerű megközelítésével próbálkozó módszertanok, mint a célközönséget felmérő empirikus kutatások. Ma, amikor több adattal rendelkezünk a formális oktatásban részesülő felnőttek formulaszerű nyelvtanulásáról, tudjuk, hogy ez a csoport nehezebben veszi észre, értelmezi, jegyzi meg, és hívja elő a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, illetve más arányban és más elemsorokat használ, és sokszor jelölt módon (hibásan vagy nem megfelelően) alkalmazza őket.

Az idegennyelv-oktatás kontextusában jelenleg két fő irányban folynak kutatások: a *Mit?* és a *Hogyan?* irányában. A különféle korpuszkutatások (célnyelvi intralingvális kutatások, kontrasztív kutatások, köztesnyelvi kutatások) azt igyekeznek feltárni, hogy milyen formulaszerű kifejezéseket érdemes tanítani (a gyakoriság, az összetartozás és a célnyelvi norma alapján), hogy milyen transzferhatások érvényesülhetnek az egyes nyelvek esetében, és hogy milyen általános tendenciát mutat a tanulók köztesnyelvének alakulása a formulaszerű kifejezések tekintetében. A pszicholingvisztikai kísérletek célja, hogy feltárják az

elemsorok egyes típusainak feldolgozása mögött meghúzódó mechanizmusokat az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszélők tekintetében, illetve az idegen nyelvi beszélők különféle (pl. nyelvtudási szint szerint elkülönülő) csoportjainak vonatkozásában. A köztesnyelvi kutatások arra keresik a választ, milyen változók hogyan hatnak a tanulók formulaszerű nyelvhasználatának ismeretében és alakulásában, illetve hogy miként segítheti elő a vezérelt nyelvoktatás a formulaszerű elemsorok tanulását.

A 17. ábra összegzi azokat a köztesnyelvi/nyelvpedagógiai szempontokat, amelyeket a (formulaszerű és nem formulaszerű) TIR-ek beazonosításában és jellemzésében alkalmaz a dolgozat a későbbiek során.

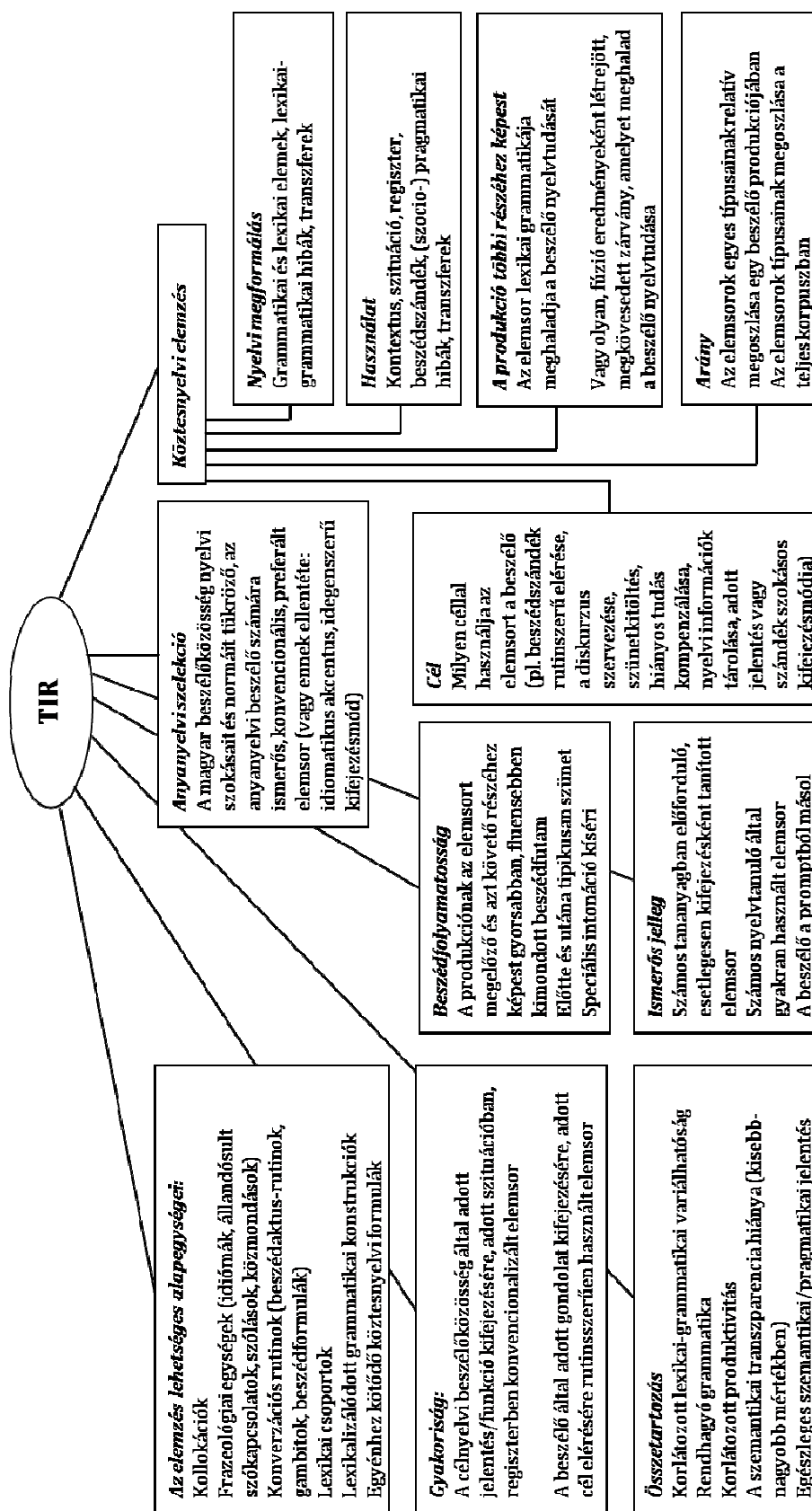
2.5. A formulaszerű interakciós rutinok többszemponútú beazonosítása: egy identifikációs kritériumrendszer meghatározása

„Formulaic language is increasingly recognized as a significant feature in [...] speech [...]. However, it is notoriously difficult to identify in real text” (Wray–Namba, 2003, 24).

A korábbiak értelmében a többmorfémás interakciós rutin (TIR) olyan többmorfémás elemsor, amelyet a beszélő nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ specifikus társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve adott üzenet vagy reláció kifejezésére. A jelen tanulmány nemcsak arra kíváncsi, hogy milyen TIR-eket hogyan használnak a B1-es MINY-tanulók a beszédben, hanem arra is, hogy ezeket formulaszerűen használják-e, és ha igen, melyeket és miért használják úgy.

A formulaszerű elemsorok beazonosítása nagy kihívást jelent a kutató számára. Ahány szakterület, annyiféle (és még több) típusát határozták meg a formulaszerű kifejezéseknek, és sokféle elméleti keretben, eltérő módszerekkel és más-más célokkal kutatták őket. A dolgozat korábbi fejezetei áttekintették azokat a fogalmakat, szempontokat és módszereket, amelyeket a nyelvészetben ez idáig használtak a formulaszerű elemsorok beazonosítására és tárgyalására. Ebből az áttekintésből látható, hogy ugyan vannak átfedések a részterületek között, az egyes kutatások mégis nehezen vethetők össze, és mégsem fedik le a formulaszerű nyelvhasználat egészét.

17. ábra: Szempontok a TIR-ek vizsgálatához III.



Az egyik legnagyobb gondot az jelenti, hogy „a formulaszerű elemsorok többsége a hétköznapi szem vagy fül számára megkülönböztethetetlen az újszerű láncolatoktól, mert nyelvtanilag nem rendhagyóak és jelentésük teljes mértékben megjósolható”²²⁹ (Wray–Namba, 2003, 26; ford. a szerző). Ezenkívül problémát jelent az is, hogy az egyes módszerekkel csak bizonyos típusú formulaszerű elemsorok azonosíthatók be. Statisztikai módszerekkel például meg lehet találni a gyakori és folyamatos elemsorokat, de kimaradhatnak a vizsgálatból a ritkább elemsorok vagy azok, amelyek üres helyeket is tartalmazó félkész keretek, ám szintén az anyanyelvi szelekciót tükröző, szorosan összetartozó, akár idiomatikus elemsorok.

A MINY-beszélők szóbeli TIR-jeinek kapcsán sem rendelkezünk olyan eszközzel, amely önmagában elegendő volna formulaszerűségük megbízható megítélésére. Ezért szükséges, hogy sokszögesítsük a beazonosítási eljárást. A jelen dolgozat a különböző szakterületeken folytatott divergens, de egymást kiegészítő kutatások szempontjaiból és módszereiből létrehoz, összegyűr egy olyan identifikációs kritériumrendszert (Wray–Namba, 2003 és Wray, 2009 javaslata értelmében), amelynek segítségével elemzők egy csoportja sokfajta formulaszerű TIR-t be tud azonosítani a MINY-beszélők beszélt nyelvi szövegeiben – külső jegyeik alapján, kritériumok segítségével, konzisztens módon és megismételhető formában.

A megelőző három fejezet (2.2, 2.3, 2.4), illetve a három vonatkozó összesítő ábra alapján (8-as, 9-es és 17-es ábra) a következő szempontokat és kritériumokat alkalmazza a dolgozat a B1-es MINY-beszélők beszédprodukciónak fellelhető többmorfémás interakciós rutinok beazonosítására, formulaszerűségük megítélésére és jellemzésükre:

²²⁹ Eredeti: ”[T]he majority of formulaic sequences are, to the casual ear or eye, indistinguishable from novel strings because they are grammatically unexceptional and their meaning is entirely predictable” (Wray–Namba, 2003, 26).

A többmorfémás interakciós elemsorok beazonosításában alkalmazott szempontok:

Jelentés/funkció: Olyan morfémátöbbs, amelyet a beszélő adott társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve adott üzenet vagy reláció kifejezésére használ.

Hossz: Olyan morfémátöbbs, amely legalább két szövegszóból vagy legalább három morfémából áll.

A többmorfémás interakciós rutinok beazonosításában alkalmazott szempontok:

Gyakoriság, rutinszerűség: Olyan többmorfémás interakciós elemsor, amelyet a beszélő tipikusan használ adott üzenet/szándék kifejezésére vagy cél elérésére: egy interjú alatt legalább kétszer használja ugyanaz a beszélő az elemsort ugyanabban a formában és ugyanabban a jelentésben vagy funkcióban, és az elemsor legalább két interjúban előfordul ilyen módon.

A formulaszerű elemsorok beazonosításában alkalmazott kritériumok.²³⁰

Ha az elemsor jelöletlen, akkor az 1-11. kritériumokat kell alkalmazni.

Ha az elemsor jelölt, akkor a 7., 11., 12. és 13. a kritériumokat az elhangzott elemsorra, az 1-6. és 8-10. kritériumokat pedig a kijavított elemsorra kell alkalmazni.

Összetartozás

1: Megítélésem szerint ebben az elemsorban van valami nyelvtanilag szokatlan.

Az elemsor nem szabályos (kivételes, rendhagyó) grammatikát tartalmaz.

2: Megítélésem szerint ebben az elemsorban van valami lexikailag kötött.

Az elemsor olyan lexikális egység(ek)et tartalmaz, amely(ek) nem helyettesíthető(k) mással, vagy nagyon korlátozott azoknak az elemeknek a köre, amelyekkel helyettesíthető(k).

²³⁰ A formulaszerűség megítélésére vonatkozó kritériumok megfogalmazásában elsősorban Wrayék letesztelt és kipróbált itemeire támaszkodtam (Wray–Namba, 2003, 29-32; Wray, 2009, 40).

3: *Megítélésem szerint ez az elemsor szemantikailag részben vagy egészben homályos.*

Az elemsor egészes jelentése más, mint az elemek szó szerinti jelentésének kombinatorikus összege.

4: *Megítélésem szerint ez az elemsor valami mást is tesz a kommunikációban/diskurzusban, mint amit jelent.*

Az elemsor elemeinek kombinatorikus lexikális jelentése más, mint a megnyilatkozás kontextuális jelentése. Az elemsorhoz szándékolt interakciós jelentés (pl. beszédaktus) vagy diskurzusszervező funkció (pl. személyes álláspont kifejezése, koherenciát biztosító logikai kapcsolóelem) társul.

Anyanyelvi szelekció/norma

5: *Megítélésem szerint ez az elemsor a magyar beszélőközösség nyelvi szokásait és normáit tükrözi.*

Számomra mint anyanyelvi beszélő számára ez az elemsor nagyon ismerős, és úgy tűnik, az adott helyzetben és funkcióban ez egy/a konvencionális, preferált kifejezésmódja egy adott szándék vagy üzenet kifejezésének.

6: *Megítélésem szerint ez az elemsor speciális szituációhoz, kontextushoz, beszédszándékhoz, regiszterhez kötődik.*

Az elemsort adott helyzetben szokásos használni: pl. *Boldog születésnapot!, Jó étvágyat! vagy Igenis, uram!*

Beszédfolyamatosság

7: *Megítélésem szerint az, ahogyan ezt az elemsort a beszélő kiejtette, kimondta, az elemsor egységnyi státuszára utal.*

Az elemsor produkciója az őt megelőző és követő részhez képest gyorsabban, fluensebben kimondott beszédfutam. Előtte és utána szünetet tart a beszélő. Az elemsort speciális intonáció kíséri.

Köztesnyelvi szempontok

8: *Megítélésem és tapasztalataim szerint ezt az elemsort ebben a formában gyakran tanítják a magyar mint idegen nyelvben.*

Számos olyan, magyar mint idegen nyelvet (MINY) oktató tananyagot ismerek, amelyben ez az elemsor előfordul. ÉS/VAGY: Számos, formális oktatásban részesülő MINY-tanulótól hallottam már ezt az elemsort ugyanebben a formában.

9: *Megítélésem szerint vagy konkrétan bizonyítható módon ezt az elemsort a beszélő valószínűleg így hallotta valaki mástól, és most elutánozza.*

A beszélő olyan elemsort ismételt meg, amit korábban valaki mástól hallott vagy valahol olvasott (pl. csoporttársak, tanár, vizsgapartner, vizsgáztató, az adott beszélőpartner).

10: *Megítélésem szerint az elemsor nem kompatibilis a beszélő produkciójának további részeivel.*

Az elemsor lexikai grammatikája meghaladja a beszélő nyelvtudását (a produkció többi részéhez képest), vagy olyan, fúzió eredményeként létrejött (összetapasztott), megkövesedett zárvány, amelyet meghalad a beszélő nyelvtudása.

11: *Megítélésem szerint ez az elemsor olyan módon jelölt, ami annak egységnyi státuszára utal.*

Az elemsor grammatikailag hibás lehet – például olyan módon, hogy a ragozás alul- vagy félreelemzést sejtet (pl. –*Mi van a szobádban?* –**A szobádomban van...*) Az is előfordulhat, hogy egy bizonyos (az adott helyzetben nem helyes) szerkezetből kiindulva, annak segítségével jut el a beszélő a kívánt formához (pl. *ők... csak egy autó... autó... mmm... nekem .. nem .. nekem ne nekik .. csak egy autó... autó... juk... van*). Az is megeshet, hogy a beszélő megfogalmazása utal az egységnyi státuszra – például: *Most tanultam azt, hogy „szívesen máskor is”*.

12: *Megítélésem szerint a beszélő egy eredetileg formulaszerű elemsort szándékán kívül kontextuálisan nem megfelelően használt.*

Az elemsor grammatikailag hibátlan, de pragmatikailag-funkcionálisan nem megfelelő módon használta a beszélő (pl. *viszlát* tegező viszonyban).

13: *Megítélésem szerint a beszélő egy eredetileg formulaszerű elemsort szándékosan vagy szándékán kívül újszerűen használt.*

A beszélő szándékosan eltérhet a megszokott formulától (pl. humoros célzattal): pl. *Ne igyál előre a főnök bőrére!* Az is lehet, hogy véletlenül összekever több formulát: pl. *alszik, mint a medve*, vagy transzferhatás érvényesül: pl. *iszik, mint a hal*.

Noha a szakirodalom szempontjain nyugszanak, a fenti kritériumok a valós kutatás során mégis egyéni intuíció megítélése alá fognak esni – még akkor is, ha az intuíció nem hasraütés-szerű, illetve nem valamilyen megfoghatatlan érzésen alapul, hanem indokolt, hiszen az egyes kritériumok segítségével az elemző meg tudja okolni, miért tartja formulaszerűnek az adott TIR-t. Szükség van tehát valamilyen külső validálásra; nemcsak a szempontok sokszögesítése szükséges, hanem az elemzőké is, akiknek – ahhoz, hogy egy TIR-ről ki lehessen mondani, hogy formulaszerű-e vagy sem – ítéleteikben nagyfokú egyezést kell mutatniuk.

A szerzőnek és további két független elemzőnek egy ötfokú skálán (5: teljesen egyetértek, 4: tulajdonképpen egyetértek, 3: nem tudom eldönteni, 2: nem igazán tudok egyetérteni, 1: egyáltalán nem értek egyet) kell megítélnie, hogy a korpuszban jelölt TIR-ek megfelelnek-e az adott kritériumoknak, azaz formulaszerűek-e. Egy TIR-csak akkor lehet egy kritériumnak megfeleltetni, ha mindhárom elemzőtől öt pontot kapott az adott itemre. Fontos megjegyezni, hogy mivel a kritériumrendszer nem fokozati skála, és a szempontok nem zárják ki egymást, az eszköz nem alkalmas valamiféle formulaszerűségbeli fokozatiság megállapítására.

A TIR-ek jellemzésére alkalmazott szempontok:

Formulaszerűség: Formulaszerű vagy nem?

Lehetséges típusok: Konverzációs rutin (beszédaktus-formula, diskurzusjelölő vagy gambit, attitűdjelölő rutin); Kollokáció; Frazeológiai egység (pl. idióma, közmondás, szólás); Lexikai csoport; (Részben vagy teljesen) Lexikalizálódott grammatikai konstrukció; Egyénhez kötődő köztesnyelvi formula

Lexikai grammatika: Az elemsor fonológiai tulajdonságai; Morfológiai műveletek; Szintaktikai kategóriák és relációk; Gyakori szótöbbségek; Lexikalizáció,

grammatikalizáció; Szabályszerű vagy nem szabályszerű? Termékeny vagy terméketlen? Variábilis vagy invariábilis? Kompozicionális vagy non-kompozicionális? Idioszinkratikus vagy általános?

Pragmatika: Interakciós kontextus, beszédaktuskeret; Illokúciós erő; Diskurzusszervező funkció; Attitűd jelölése; Referenciális funkciók; Udvariasság; Konvencionalitás; Pragmatikalizáció; Explicit vagy implicit? Direkt vagy indirekt? Rögzült vagy nem?

Köztesnyelv/nyelvpedagógia: Hibaelemzés: lexikai-grammatikai, pragma-lingvisztikai, szocio-pragmatikai hibák, nyelvi transzferek; Célok: pl. beszédszándék rutinszerű elérése, a diskurzus szervezése, szünetkitöltés, hiányos tudás kompenzálása, nyelvi információk tárolása, adott jelentés vagy szándék szokásos kifejezőmódja; Megoszlás: az elemsorok egyes típusainak relatív megoszlása

Az értekezés következő nagy fejezete egy kevert metódusú, korpuszinformált kutatást mutat be, amelynek célja, hogy feltárja a küszöbszinten álló MINY-tanulók szóbeli produkciójában fellelhető (formulaszerű) TIR-ek jellegét, típusait és szerepét. A kutatás másodlagosan arra kíváncsi, hogy milyen összefüggés található a TIR-ek használata és a korpusz MINY-beszélőinek nyelvi teljesítménye között.

3. Kutatás

„No concrete test of what is really true has ever been agreed upon.”

(James, 1897/1997; <http://educ.jmu.edu>)

3.1. Kutatás-módszertani keretek

3.1.1. Pragmatizmus, problémaorientáltság, pluralizmus

A jelen értekezés középpontjában a magyar nyelvű többmorfémás interakciós rutinok (TIR) problémája áll, illetve az, hogy a többmorfémás interakciós elemsorokat miként használják a beszélők (pl. formulaszerűen-e). Mivel a dolgozat alapfeltevése, hogy a TIR-ek használata kontextusonként eltérően valósul meg, az értekezés konkrétan arra keresi a választ, hogy hogyan használják a küszöbszintű (B1) nyelvtudással rendelkező MINY-beszélők a TIR-eket a szóbeli kommunikáció során, továbbá az, hogy ez milyen gyakorlati következményekkel jár a MINY nyelvpedagógiájára nézve. A tudás és az igazság jellegének, megszerzésének, feltárásának tekintetében ez a kérdésfeltevés leginkább a pragmatista megközelítésben folytatott vizsgálódásokkal rokonítja a jelen kutatást.

A pragmatizmus mint filozófiai irányzat neve a görög *pragma* (gyakorlat) szóból származik. Központi maximájának értelmében az elmélet és a gyakorlat szorosan összefügg: az elmélet elvezet a gyakorlathoz, ugyanakkor egy elmélet csakis akkor tekinthető érvényesnek, ha egy adott gyakorlatban beigazolódik. Peirce (1981) megfogalmazásában „Vedd tekintetbe, hogy milyen – *feltehetően* gyakorlati következményekkel járó – hatásai lehetnek *fogalmad* tárgyának. Ekkor a tárgyról alkotott *fogalmad* nem más, mint az a *fogalom*, amit e hatásokról alkottál” (p. 90).

A pragmatizmus ide kapcsolódó másik központi kérdése az igazság mibenléte. A pragmatikusok szerint az igazság nem objektíve létező valami, hanem adott kontextusokon belül működik; a valóság ugyanis változó és ideiglenes, "mindig készülóban van" (Dewey, 1981, 434). Ennek megfelelően egy elmélet is csak akkor lehet igaz, ha adott kontextusban igazolható, azaz ha sikeresen működik, beválik a gyakorlatban. A pragmatizmus ezért egyetlen elméletet sem tekint örökérvényűnek: az elméleteket folyton teszteli a gyakorlatban, és csak akkor fogadja el őket, ha azok eredményesek, azaz ha segítségével az ember sikeresen eligazodhat a tapasztalati

világ dolgaiban (James, 1981, 370). Mivel a tudás a világ átalakíthatóságának lehetőségét kínálja az embernek, az *igazság* konkrétan felmerülő problémák megoldását jelenti. "Ha tehát egy eszméről van szó, akkor (lévén szándék) maga az eszme gyakorlati, és jelentése azokban a létezőkben rejlik, melyeknek megváltoztatott voltát célozza" (Dewey, 1981, 439).

Egy, pragmatikus filozófiai keretben folytatott kutatás tehát probléma- és gyakorlatközpontú; központi kérdése pedig az, hogy egy adott jelenség hogyan működik és mi a funkciója, illetve, hogy egy adott probléma hogyan oldható meg a gyakorlatban. Ez a jelen értekezés céljaira lefordítva a következőket jelenti.

Tekintve a többmorfémás interakciós rutinok (TIR) nyelvi jelenségét, felmerül a kérdés, hogy hogyan működik, és milyen következményekkel jár a TIR-ek használata a MINY gyakorlatában, illetve hogy mekkora és milyen szerepe van mindebben a formulaszerűségnek. Azt feltételezzük, hogy az igazság nem egy és ugyanaz az eltérő kontextusokban: az egyes többmorfémás elemsorokat az egyes beszélők, illetve beszélők egyes csoportjai eltérő módokon kezelik; az elemsorok mentális státusza, feldolgozása és előhívása más-más módokon és célokkal valósulhat meg az egyes kontextusokban. Hogyan működnek a többmorfémás interakciós rutinok a B1-es MINY-beszélők spontán szóbeli produkciójában? Milyen többmorfémás interakciós elemsorokat használnak formulaszerűen a MINY-tanulók, és milyeneket nem? Milyen következményekkel járnak a formulaszerűen alkalmazott interakciós elemsorok a beszélők nyelvi teljesítményét tekintve, és milyen konkrét előnyöket tartogatnak a MINY-tanulók számára? Milyen megfontolásokat tesz szükségessé a MINY-ben az, ahogyan, amilyen céllal és amilyen sikerrel a magyar mint idegen nyelv tanulói használják az ilyen elemsorokat? Hogyan szolgálhatja a MINY nyelvpedagógiáját (pl. a tananyagfejlesztést, az órai tevékenységek tervezését vagy a nyelvtudásmérést) és azon keresztül a MINY tanulóit a többmorfémás interakciós elemsorokról nyert tudás?

Ami a kutatási módszert illeti, fölmerül a körkörösség problémája. Amikor ugyanis egy kutató egy adott kutatási módszer alkalmazása mellett dönt, már el kellett, hogy jusson valamiféle következtetésre, előzetes elképzelése van arról, amit keres. Ez alól a körben forgás alól (ti. hogy a kutató előre tudni véli, hogy az általa megválasztott út hova fog vezetni) mentesíthet a pluralizmus elvének követése, azaz ha a kutató többféle módszert alkalmaz vizsgálódásai során. A pragmatikus kutatási paradigma lényegét valójában éppen ez, a kutatási módszerek sokszögesítése, jelenti,

nem pedig az, hogy konkrétan milyen eljárások alkalmazására kerül sor (Creswell, 2003, 11-12). A jelen értekezés a fent említett problémát szintén pluralista módon közelíti meg: többféle szempontot, többféle módszert és eljárást elegyít (kevert metódusú kutatás).

3.1.2. A kevert módszereken alapuló kutatás jellegzetességei

A kevert metódus²³¹ a kutatási módszereknek egy olyan felhasználási módját jelenti, ahol a kutató nem kötelezi el magát egy konkrét kutatás-módszertani irányzat mellett, hanem vizsgálódásaiban elegyíti a kvalitatív és a kvantitatív módszerekre jellemző elemeket: a feltáró jellegű és a számszerű adatokkal dolgozó kutatási módszerek feltevéseiből, adatgyűjtési eljárásaiból és elemzési technikáiból szabadon választ, sőt, kombinálni igyekszik azokat.

A kevert metódus megjelenése 1959-re datálható, amikor is megjelent Campbell és Fiske tanulmánya, amelyben a többmódszerű mátrix alkalmazása mellett érveltek (Creswell, 2003, 16, 208-210). A bölcsészeti- és társadalomtudományokban azóta egyre többen törekedtek, törekszenek az adatok sokszögesítésére, azaz a kvalitatív (pl. interjú, megfigyelés, hang- vagy képanyag elemzése, szövegelemzés) és a kvantitatív (pl. kérdőív, felmérés, statisztikai elemzés) módszerekhez kapcsolódó eljárások keverésére, továbbá egyre több kutatás-módszertani munka született a módszerek keverésének módozatairól és hasznosságáról (*ibid*).

A kvalitatív és kvantitatív módszerek keverése többféle stratégiával valósulhat meg (Creswell, 2003, 16). Ha a kutató célja az, hogy átfogó módon elemezzen egy problémát és minél stabilabb lábakra helyezze a kutatását, többnyire egy időintervallumban gyűjti össze a kétféle típusú adatokat (szinkrón eljárás). Ha a kutató célja az, hogy az egyik módszerrel elért eredményeket árnyalja vagy kiterjessze, általában egymás után jut hozzá a különböző adatokhoz (szekvenciális eljárás). A kutató ezen kívül egy olyan átfogó elméleti háttérbe helyezheti a (szinkrón vagy szekvenciális) kutatását, amely összefogja a kvantitatív és a kvalitatív adatokat (transzformatív eljárás) – például úgy, hogy egy olyan elméleti nézőpontot

²³¹ A kevert metódus más elnevezések alatt is ismeretes (volt korábban): lásd pl. multi- vagy többmetódusú, konvergencia, szintetizáló, integrált vagy kombinált kutatás (Creswell, 2003, 16, 210).

alkalmaz, amely nemcsak hogy tükrözi az adott tudományterület súlypontjait, hanem magyarázó-értelmező jellegű is, ami által a kutatás koherens konceptuális keretet nyerhet.

A kevert módszerű kutatás összetett feladat elé állítja a kutatót, hiszen nemcsak többféle adatot kell összegyűjtenie és elemeznie (ami általában elég időigényes munka, és jártasságot követel mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatás terén), hanem azokat integrálnia is kell a kutatás különböző szintjein.

3.1.3. A kutatás vizuális modellje (módszerek, eljárások, integráció)

A jelen disszertáció egy kevert módszerű, transzformatív-szekvenciális kutatást mutat be, ahol a fő hangsúlyt az első, kvalitatív szakasz kapja (ld. 10. táblázat). A kvalitatív és a kvantitatív adatok és eljárások keverése több okból is szükséges. Mivel az értekezésben felvetett problémáról a MINY kontextusában keveset tudunk, mindenképpen szükség van feltáró jellegű kutatásra. A kvalitatív adatok azonban csak egyfajta jellegű információt képesek szolgáltatni a problémáról; annak minél alaposabb feltárása és megértése érdekében szükség van más jellegű, számszerű adatokra is. Az értekezés nemcsak azt a kérdést veti fel, hogy milyen többmorfémás interakciós elemeket hogyan használnak a MINY B1-es beszélői a szóbeli kommunikáció során, hanem azt is, hogy melyeket használnak nagy gyakorisággal, illetve hogy mindez milyen összefüggésben áll a nyelvi teljesítményükkel, és milyen következménnyel jár a MINY oktatási gyakorlatára nézve. Más szóval az értekezés nemcsak a bemenetre (a problémára), hanem a kimenetre (a hatásra, a gyakorlati következményre) is hangsúlyt fektet.

10. táblázat: A kutatás áttekintő modellje

Stratégia	Fő hangsúly	Integráció	Elméleti keret
Szekvenciális-transzformatív 1. szakasz: kvalitatív 2. szakasz: kvantitatív	Kvalitatív szakasz	Az adatgyűjtés szintjén Az adatelemzés szintjén Az interpretáció szintjén	Explicit

A kutatás részletes módszertanát a 18. ábra szemlélteti. Amint a modellábrán is látható, a kutatás első szakasza egy kvalitatív fázis. Ennek elsődleges célja, hogy feltárja, milyen TIR-eket hogyan használnak a szóbeli kommunikáció során a MINY

küszöbszintű; nem rendelkezünk ugyanis pontos ismeretekkel erre vonatkozólag. A kvalitatív kutatási szakaszban egy speciális, az adott populációt és szövegtípust reprezentáló tanulói korpuszon kerül sor feltáró jellegű vizsgálatokra, nyitott kérdésekre keresve a választ. A két fő kérdés a következő: 1) Milyen (formulaszerű és nem formulaszerű) többmorfémás interakciós elemsorokat és rutinokat használnak a küszöbszintű MINY-tanulók az ECL B nyelvvizsgán a szóbeli kommunikációban? 2) Hogyan jellemezhetők ezek az elemsorok a lexikai-grammatikai, a pragmatikai és a köztesnyelvi elemzés szempontjaiból?

A korpuszból nyert adatok kvalitatív elemzése lexikai-grammatikai, pragmatikai és köztesnyelvi elemzéssel valósul meg. A korpusz húsz küszöbszintű MINY-beszélőnek a KER B1-es szintű ECL szóbeli nyelvvizsgán produkált beszélt nyelvi szövegéből áll. A kvalitatív szakasz először bemutatja, hogyan történik a hangzó anyag átírása, a többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítése, azok értékelése formulaszerűségük alapján, valamint a rutinszerű interakciós elemsorok kiszűrése, jellemzése és meghatározó jegyeik feltárása. A megbízhatóság növelése érdekében a szerzőn kívül két független elemző is részt vesz az elemsorok beazonosításában és megítélésében. A kutatásnak már ebben a szakaszában is szerepelnek számadatok: az itt mért kvantitatív eredmények az egyes elemsorok korpuszban való előfordulására, megoszlására és az identifikációs eljárás megbízhatóságára vonatkoznak.

A kvalitatív szakasz másodlagos célja, hogy egy interjú formájában feltárja az elemzők véleményét és beépítse azt a többmorfémás interakciós elemsorok jellemzésébe. Mivel az elemzők tesztfejlesztők és idegen nyelveket oktató tanárok, észrevételeik hasznosak lehetnek mind az identifikációs kritériumrendszer, mind a formulaszerű/nem formulaszerű elemsorok nyelvpedagógiai vonatkozásai kapcsán. A két fő kérdés itt a következő: 1) Milyen (nyelvpedagógiai) észrevételek fogalmazódnak meg a résztvevő elemzőkben a többmorfémás interakciós elemsorok, illetve a formulaszerű interakciós elemsorok kapcsán, valamint azok beazonosításával kapcsolatban? 2) Hogyan módosítják ez utóbbiak a (szakirodalom alapján deduktív eljárással felállított) beazonosítási kritériumrendszert?

A kvalitatív szakasz harmadlagos célja, hogy feltárja, milyen rendszerben csoportosíthatók a szóban forgó elemsorok. A kategorizációt egyrészt az a szándék vezérli, hogy minél teljesebb legyen a kérdéses jelenség leírása, másrészt az, hogy a kvalitatív adatok számadatosíthatókká váljanak, és statisztikai elemzést lehessen

végezni rajtuk. Ez az átmeneti szakasz – a kvalitatív adatok kvantifikálása – köti össze a kutatás két szakaszát. A cél ebben a fázisban az, hogy kifejlesszünk a többmorfémás interakciós elemsorok mérésére egy olyan eszközt (egy kategóriarendszert), amelyet az adott korpuszon alkalmazni tudunk. A kvalitatív elemzés eredményeként előálló jegyeket, amelyekkel az elemsorok jellemezhetőek, ebben a fázisban témákká (kódokká) és kategóriákká alakítjuk, amelyek segítségével majd statisztikai elemzéseket végzünk a kvantitatív szakaszban. A fő kérdés a következő: Hogyan kategorizálhatók a többmorfémás elemsorok, illetve a TIR-ek? (Milyen témák bomlanak ki az elemzésben feltárt meghatározó jegyek alapján (kódok), illetve milyen kategóriarendszer állítható fel a témák alapján (típusok, kategóriák)?)

A kutatás második, kvantitatív szakaszának a célja, hogy megmérje, milyen összefüggés állapítható meg a TIR-ek használata és a tanulók szóbeli teljesítménye között a korpuszban. A kérdés itt tehát a következő: Milyen összefüggés van a TIR-ek használata és a B1-es MINY-tanulók beszélt nyelvi szövegeinek mint kommunikációs produktumoknak a sikeressége között?

A kvantitatív fázis zárt kérdésekkel és számosítható adatokkal, illetve számokkal dolgozik. A statisztikai elemzések a kvalitatív szakaszban felállított kódokra és kategóriákra épülnek; különféle korrelációkat mérnek az egyes kódok és kategóriák relatív gyakorisága és a szóbeli kommunikációra kapott pontszámok összefüggésében: 1) Milyen relatív eloszlást mutatnak a formulaszerű és nem-formulaszerű többmorfémás interakciós rutinok? (ennek mérésére a kvalitatív szakaszba beépítve kerül sor) 2) Milyen relatív gyakorisággal használják a többmorfémás interakciós elemsorok egyes típusait a küszöbszintű MINY-tanulók? 3) Milyen kapcsolat van a (nem/formulaszerű) interakciós rutinok és a nyelvi teljesítmény között? (Ugyanazokat a formulaszerű és nem formulaszerű interakciós elemsorokat használják az alacsony pontszámot elérő vizsgázók, mint a magas pontszámot elérők? Milyen összefüggés állapítható meg a szóbeli kommunikációra kapott összpontszám és a formulaszerű/nem formulaszerű interakciós elemsorok megoszlása, valamint az elemsorok egyes kategóriáinak megoszlása között? Ugyanez hogyan alakul az egyes részpontszámok tekintetében?)

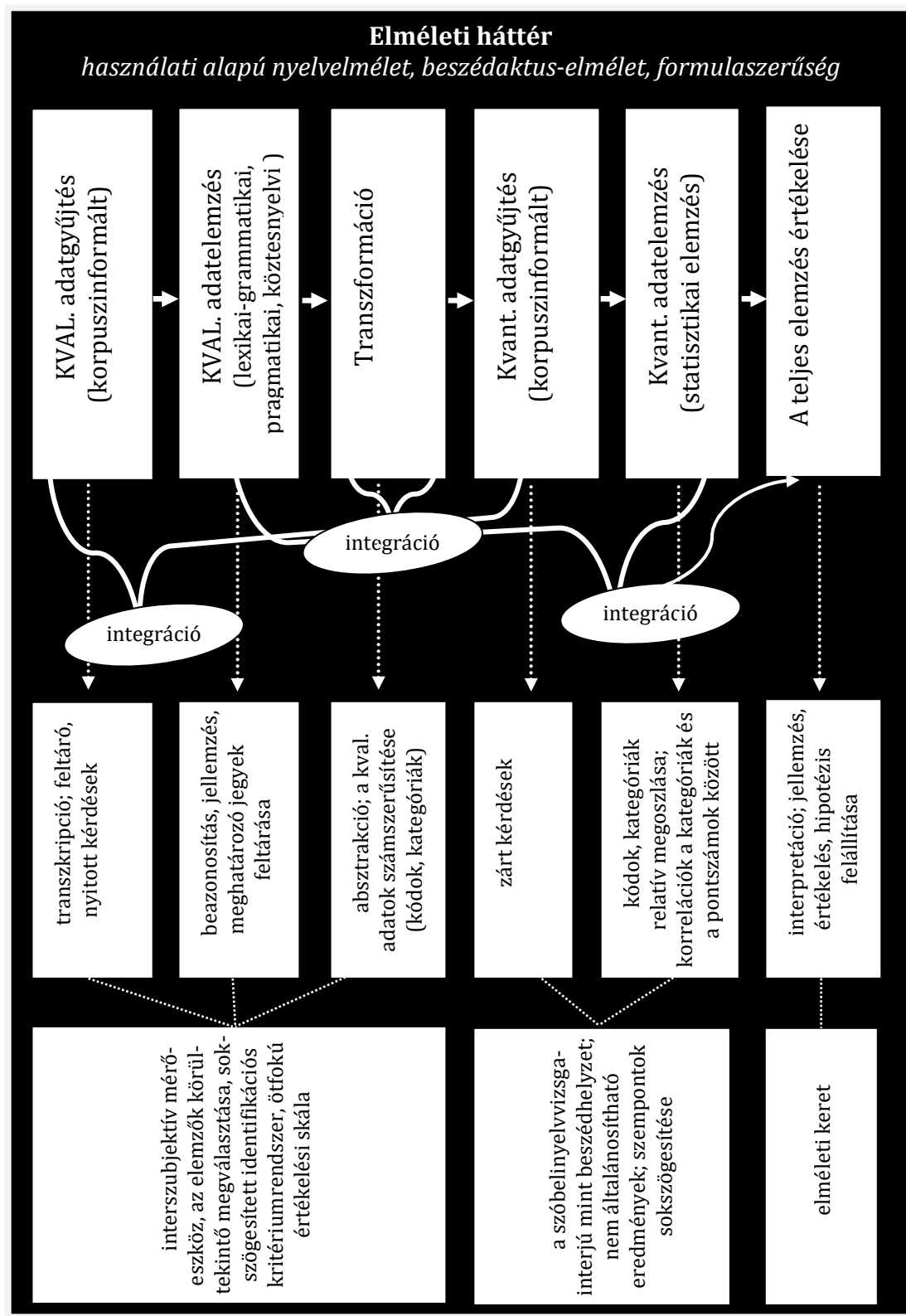
Mint a fentiekből látható, a kvalitatív és a kvantitatív szakasz folyamatszerűen épül egymásra: ugyanazon a populáción és adathalmazon (korpuszon) először kvalitatív, majd kvantitatív elemzésre kerül sor. A kétféle adat és elemzési eljárás

keverésére azért van szükség, mert az értekezés általános célja, hogy minél teljesebb képet nyerjen a küszöbszintű MINY-beszélők által használt interakciós elemsorokról. A kvalitatív szakasz célja feltárni egy, az adott kontextusban kevésbé kutatott problémát, a kvantitatív szakasz pedig kiterjeszti a többmorfémás interakciós elemsorokról a kvalitatív fázisban nyert képet, és egy újabb szempontot biztosít leírásukhoz. A keverés célja tehát az adott probléma többszemponútú megközelítése, alaposabb feltárása és megértése, nem pedig az első körben nyert adatok általánosítása egy nagyobb, reprezentatívabb mintán.

Mindebből két dolog következik. Egyrészt a kutatás hangsúlyosabb része a kvalitatív szakasz lesz: a probléma újdonságjellege miatt az értekezésben nagyobb prioritást kap a *milyen* és a *hogyan*, mint a *mennyi* és a *milyen eredménnyel*. Másrészt a kvalitatív és a kvantitatív megközelítés integrálására három szinten is megvalósul: egyrészt az adatgyűjtéskor (hiszen ugyanazon korpuszon gyűjt a dolgozat kvalitatív és kvantitatív adatokat), másrészt az adatok elemzésekor (amikor a kvalitatív adatok számszerűsítése történik), harmadrészt pedig – és főként – az eredmények értelmezésekor (amikor a kétféle adat egymást támogatva rajzol ki egy minél teljesebb képet a küszöbszintű MINY-beszélők szóbeli TIR-használatáról).

A két megközelítést, illetve a két kutatási szakaszt ezen kívül egy nagyobb elméleti keret fogja össze. A transzformatív eljárás értelmében a vizsgálódást az értekezés első nagy tartalmi egységében tárgyalt elméleti megközelítés vezérli: elsődlegesen innen erednek a kutatási kérdések, az identifikációs kritériumrendszer, az elemzési egységek, az elemzési szempontok, az eljárások, a lehetséges kategóriák stb., és az adatok végső értelmezése is ide csatlakozik vissza, ebben a keretben valósul meg. A disszertáció a használati alapú nyelvelméletet, a beszédaktus-elméletet és a formulaszerű nyelvhasználat elméletét tehát úgy használja, mint egy irányzékot, amely segít célra tartani a középpontban álló elemsorok többszemponútú vizsgálatát és az eredmények értelmezését.

18. ábra: A kutatás részletes vizuális modellje



3.2. Adatgyűjtés

3.2.1. A kvalitatív adatgyűjtés eljárásai

A kvalitatív adatok gyűjtésére egy speciális tanulói korpusz alapján került sor, elemzők bevonásával. A kvalitatív elemzés első szakaszában először lejegyeztem a teljes korpuszt jelentő hangzóanyagot, a szövegben jelölve az interjúk számát, a beszélőket és a beszédlépéseket. A hangfelvételeken kívül erre az anyagra támaszkodtak az elemzők a beazonosítói munka során.

A következő lépést a különféle többmorfémás elemsorok beazonosítása jelentette. Először a többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítésére került sor, majd a formulaszerű és nem formulaszerű elemsorok, végül a rutinszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok kiválogatása történt meg. Az adatgyűjtés sokszögesítése érdekében egy interszubjektív mérőeszközt és kutató-triangularizációt alkalmaztam: rajtam kívül két független elemző is részt vett az adatok gyűjtésében és értékelésében, egy többszemponútú beazonosítási rendszert használva.

Először a többmorfémás interakciós elemsorokat kellett kiválogatni a korpuszból (ezt a munkát magam végeztem el egy, mind a három elemzőt bevonó standardizáció után). Ezután kerülhetett sor a formulaszerű és nem-formulaszerű elemsorok beazonosítására. Ez az értékelő munka egy interszubjektív eljárás formájában valósult meg: mind a három elemző értékelte az összes, a korpuszban fellelt interakciós elemsort a formulaszerűség szempontjából. A bírálók feladata az volt, hogy a szakirodalom alapján felállított többszemponútú identifikációs kritériumrendszer (ld. 2.5.) segítségével egy ötfokú rangsorkálán értékeljék az egyes elemsorokat formulaszerűségük szempontjából.

Ezután következett egy tárgyalásos szakasz, amelynek során az elemzők egyrészt összevetették és megvitatták döntéseiket, másrészt egy nyitott kérdésekből álló interjú formájában megbeszélték észrevételeiket, véleményüket az elemsorokkal és azok nyelvpedagógiai vonatkozásaival kapcsolatban, valamint a beazonosítási eljárás tekintetében. Az elemzők véleményét és gondolatait azért tártam fel, hogy információkat nyerjek az identifikációs eljárás megbízhatóságáról, és hogy beépíthessem észrevételeiket a későbbi szövegelemzési eljárásba.

Ezután került sor a rutinszerűen használt többmorfémás interakciós rutinok beazonosítására. Ez gyakorisági alapon történt manuálisan, a Word keresőprogramjának a segítségével.

A kvalitatív szakasz utolsó lépései a többmorfémás interakciós elemsoroknak egy lehetséges rendszerben való csoportosítására irányultak. A vonatkozó szakirodalom keretében megvalósuló kvalitatív szövegelemzés az elemsoroknak egy átfogó, lexikai-grammatikai, pragmatikai és köztesnyelvi jellemzésére épült. A jellemzés során feltárt meghatározó jegyek mentén témák (kódok) álltak elő, amelyek segítségével már kategóriákba (típusok, csoportok) lehetett rendezni a többmorfémás interakciós rutinokat. A kategóriarendszer felállításának a közvetlen célja az volt, hogy az adott korpuszon majd alkalmazni lehessen azt mint mérőeszközt (számszerűsíthető adatok nyérése a statisztikai elemzésekhez).

3.2.2. A kvantitatív adatgyűjtés módszerei

A kvantitatív mérések első csoportjára a kvalitatív szakaszon belül került sor: A többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítése, a formulaszerű elemsorok, a többmorfémás interakciós rutinok és a formulaszerű interakciós rutinok beazonosítása után (illetve azok kvalitatív elemzése, részletes jellemzése előtt) arra vonatkozóan nyertem számadatokat, hogy a többmorfémás interakciós elemsorok egyes típusait milyen relatív megoszlásban használják a korpusz adatközlői. Miután megszámláltam, hogy az összes többmorfémás interakciós elemsor közül hány elemsor fordul elő rutinszerűen a korpuszban, hányat használnak formulaszerűen a beszélők, és hány rutinszerű elemsor egyben formulaszerű is, az Excel program segítségével kiszámoltam az egyes típusok relatív megoszlását. A három független elemző munkájára vonatkozóan is végeztem kvantitatív méréseket: hogy megtudjam, mennyire mozogtak együtt az elemzők értékítéleteikben, korrelációanalízist végeztem az SPSS programcsomag segítségével – a tárgyalásos szakasz előtt és után is megmértem a Spearman-féle rangkorreláció mértékét.

Az elkülönülő kvantitatív kutatási fázist egy átvezető szakasz előzte meg, amelynek során a kvalitatív szakaszban az elemsorok kapcsán megfigyelt meghatározó jegyekből, témákból kódokat hoztam létre. A kódok alapján fel tudtam állítani egy kategóriarendszert a korpusz többmorfémás interakciós elemsoraira vonatkozóan, és a kvalitatív elemzéssel feltárt elemsorokat ebbe a

kategóriarendszerbe illesztve számszerű adatokhoz tudtam jutni: megszámláltam a kódok, kategóriák gyakoriságát. Ezek a számadatok képezték az alapját azoknak a statisztikai elemzéseknek, amelyeknek a segítségével azt kívántam mérni, hogy milyen összefüggés található a többmorfémás interakciós elemsorok egyes típusai és a szóbeli nyelvvizsgán nyújtott teljesítmény sikeressége között. Spearman-féle korrelációanalízissel mértem a változók kapcsolatának szorosságát a nyelvvizsga-eredmények (a kapott pontszámok és a százalékban megadott összeredmény), illetve az átmeneti szakaszban felállított kategóriákból előálló adatok (a kódok és kategóriák relatív gyakorisága) között. Végül itt került sor a legalacsonyabb és a legmagasabb pontszámot elérő két-két vizsgázó számadatainak részletes összevetésére is.

A statisztikai elemzések célja az volt, hogy újabb szempontokkal gazdagítsák a korpusz beszélői által használt TIR-ekre vonatkozó ismereteinket, és ezáltal hitelesebb, részletekben gazdagabb képet nyerhessünk a jelenségről.

3.2.3. A kutatási minta

A kutatási mintát olyan szövegek alkotják, amelyeket küszöbszintű nyelvtudással rendelkező MINY-beszélők produkáltak a B1-es ECL szóbeli nyelvvizsgán a 2011-es és – jórészt – a 2012-es évben. A speciális tanulói korpusz összesen húsz küszöbszintű (KER B1) MINY-beszélő beszélt nyelvi szövegéből áll. Az ECL szóbeli nyelvvizsga – mivel a MINY-beszélőnek nincs ideje a tervezésre, és mert a vizsga valós kommunikációs helyzeteket igyekszik imitálni – a vizsgálandó populáció nyelvhasználatát viszonylag természetes módon, szövegszintűen tükrözi, azaz a korpusz kvázi-valós képet ad a természetes körülmények közt zajló folyamatokról. Emellett fontos megjegyezni, hogy a nyelvvizsgainterjú előnye, hogy nem egy, a kutatást közvetlenül célzó tesztet jelent, amelynek nem kívánt hatásai esetleg befolyásolhatnák az eredményeket.

A korpusz beszélt nyelvi szövegeihez a pécsi illetékességű ECL Konzorcium pécsi központjában jutottam hozzá. A nyelvvizsgaközponttól olyan, küszöbszintű vizsgázókkal folytatott interjúkat kértem, amelyek viszonylag frissek. A vizsgaközpont összesen tizenöt, a 2011-es és 2012-es évben rögzített ECL B szintű (KER B1) szóbeli vizsgainterjúk közül random módon kiválasztott felvételt bocsátott a rendelkezésemre; ezekből hoztam létre a kutatásomhoz felhasználandó korpuszt. Az interjúkat különféle magyarországi nyelvvizsgaközpontokban rögzítették, a

felvételek minősége így nem volt egységes színvonalú. Anyagomba azokat a felvételeket választottam be, amelyeknek megfelelő volt a hangminősége, ahol a beszélők megnyilvánulásai tisztán érthetőek voltak. Ennek alapján a végleges korpuszba tizenegy interjú került be: összesen húsz küszöbszintű nyelvvizsgáló szövegproduktója. Az interjúk teljes hanganyaga összesen 165.38 percet tesz ki; az egyes, általában páros interjúk átlagosan körülbelül tizenöt-húsz perc hosszúságúak. A hangzóanyagban összesen 7 páros interjú szerepel, továbbá 3 olyan interjú van, ahol a vizsgázónak nincs partnere, illetve a vizsgáztató veszi át ezt a szerepet, és 1 interjúban három vizsgázó beszél. (Az egyes interjúk részletes adatait a 10. táblázat szemlélteti.)

A vizsgainterjúk (a formális bevezető szöveg kivételével) stílusukban és nyelvhasználatukban, sőt, gyakran spontaneitásukban is a hétköznapi nyelvi tevékenységek jellemzőit mutatják, noha nem valódi spontán beszélgetésekről van szó. Az interjúk mindegyike ugyanazt a menetrendet követi, és a következő nyelvi tevékenységekből (vizsgarészek) áll:

- *Formaságok:* a vizsgáztató ismerteti a vizsgahely és a vizsgáztatók nevét, valamint a vizsga idejét és helyét, továbbá megkérdezi a vizsgázó nevét, számát, és azt, hogy beleegyez-e, hogy hangfelvétel készüljön a vizsgáról;
- *Ismerkedés/bemutatkozás:* a vizsgázók bemutatkoznak, illetve megismerik vagy bemutatják egymást. Fontos megjegyezni, hogy erre a vizsgarészre a vizsgázók előre felkészülhetnek, ezért várhatólag sok előre betanult kész szöveget adnak elő (ezt a vizsgarészt a nyelvvizsgán nem értékelik; funkciója leginkább a vizsgadrukk oldása). Hipotetikusán tehát potenciálisan sok formulaszerű elemsort tartalmazhatnak ezek a szövegrészek;
- *Beszélgetés:* a vizsgázók egymással beszélgetnek egy adott téma kapcsán; a vizsgáztató olykor bekapcsolódhat a beszélgetésbe, terelheti a társalgást;
- *Témakifejtés:* a vizsgázók egyenként kifejtnek egy témát adott kép vagy képek alapján; a vizsgáztató itt is kérdezhet, és megjegyzéseket fűzhet a vizsgázó gondolataihoz.

A korpuszt összesen tizenegy interjú alkotja: a mintegy százhetven perces hangzóanyag lejegyzetelve 21 353 szövegszóból áll. A tizenegy vizsgainterjűben összesen húsz MINY-tanuló nyilatkozik meg; közülük tizenhárom férfi, hét nő. Az adatközlők többsége (tizenegy fő) húsz és harminc év közötti fiatal, heten 16-19 évesek, ketten pedig 30 év feletti. A beszélők többsége (tizenhat fő) indoeurópai nyelvet beszél anyanyelveként: öten az angolt, hárman a németet, hárman a spanyolt, egy fő a franciát, egy a svédet, kettő az oroszot, és ezen kívül van még három fiatal Indonéziából, valamint egy férfi Japánból. (A korpusz szövegeivel és az adatközlőkkel kapcsolatos információkat a 11. és a 12. táblázat szemlélteti.)

Mivel az adatközlők háttere vegyes, illetve nem ismert, a kutatásban nem tudom független változóként kezelni a beszélők egyéni változóit (pl. anyanyelv, motiváció stb.) Kutatásom tájékozódó-feltáró jellegű, és mint ilyen, egyetlen nagyobb beszélőcsoportként kezeli az adatközlőket; amiben ugyanis a beszélők paraméterei hozzávetőlegesen megegyeznek, az nyelvtudásuk szintje (B1), életkoruk (pontosabban az, hogy már nem gyermekek) és hogy célnyelvi környezetben tanulnak magyarul, Magyarországon használják a magyar nyelvet.

11. táblázat: Az interjúk adatai

Az interjú száma	A rögzítés éve	Az interjú időtartama	Az interjú szövegszavainak száma	Az adatközlők (vizsgázók) száma
1.	2011.	13 perc 10 sec	1828	1
2.	2011.	9 perc 11 sec	1560	1
3.	2011.	11 perc 40 sec	2111	1
4.	2012.	16 perc 04 sec	1872	2
5.	2012.	13 perc 17 sec	1376	2
6.	2012.	16 perc 22 sec	1815	2
7.	2012.	24 perc 13 sec	3024	3
8.	2012.	17 perc 29 sec	2213	2
9.	2012.	14 perc 23 sec	1673	2
10.	2012.	15 perc 51 sec	1771	2
11.	2012.	13 perc 58 sec	2110	2
Összes adatközlő:		20 fő		
Összes időtartam:		165 perc 38 sec		
Összes szövegszó:		21 353		

12. táblázat: A beszélők adatai

Az interjú száma	Álnév	Nem	Kor	Ország	Anyanyelv
1.	John	Férfi	kb. 40-45	Nagy-Britannia	angol
2.	Anna	Nő	17	USA	angol
3.	Thomas	Férfi	16-17	Németország	német
4.	Mary	Nő	16	USA	angol
4.	Frederic	Férfi	30	Franciaország	francia
5.	Ivana	Nő	19	Oroszország	udmurt/orosz
5.	Alan	Férfi	23	Indonézia	helyi/indonéz
6.	Kata	Nő	24	Németország	német
6.	Oszkár	Férfi	19	Venezuela	spanyol
7.	Renata	Nő	19	Venezuela	spanyol
7.	Susanna	Nő	19	Venezuela	spanyol
7.	Kristian	Férfi	kb. 30	USA	angol
8.	Ahmed	Férfi	kb. 25-30	Egyiptom	arab
8.	Ivan	Férfi	kb. 25-30	Oroszország	orosz
9.	Richard	Férfi	kb. 20-25	Indonézia	helyi/indonéz
9.	Daniel	Férfi	kb. 20-25	Indonézia	helyi/indonéz
10.	Emma	Nő	23	Kanada	angol
10.	Jan	Férfi	21	Svédország	svéd
11.	Simon	Férfi	30	Japán	japán
11.	István	Férfi	kb. 35-40	Németország	német

3.2.4. A kutatás résztvevői (az elemzők)

Mivel a kutatás középpontjában álló elemsorok beazonosítása kapcsán nagyfokú bizonytalansággal kellett számolnom, az adatgyűjtés sokszögesítése érdekében kutató-triangularizációt használtam. Ennek során rajtam kívül két, gondosan megválasztott független elemző vett részt az adatok gyűjtésében és értékelésében.

A kutatásban részt vevő elemzők kiválasztásánál négy szempontot tartottam szem előtt: 1) legyen nagy tapasztalatuk a magyar mint idegen nyelv terén, 2) legyenek gyakorlott idegennyelv-tanárok, 3) egyazon oktatási intézményhez tartozzanak, hogy oktatási és képzési hátterük egységes legyen, ugyanakkor 4) képviseljék azt a két álláspontot, amit úgy lehetne nevezni, hogy az analitikus és a holisztikus megközelítés. Fontos szempont volt még, hogy ismerjék és tiszteljék egymást, képesek legyenek a vitára, ugyanakkor készek legyenek kompromisszumok megkötésére is. Legyen határozott véleményük, de legyenek rugalmasak is. Két

(volt) kollégám személyében, akik mindketten sok éves tapasztalattal rendelkező nyelvtanárok és tesztfejlesztők, ideálisnak tűnő elemzőkre akadtam.

Az egyik elemző (Elemző 3) nyugalmazott nyelvtanár, több évtizedes nyelvtanári múltat tudhat magáénak az orosz és a magyar mint idegen nyelv terén, és viszonylag friss angoltanulási élményekkel is rendelkezik. Rendkívül alapos, megfontolt, elemzésre kimondottan hajlamos alkat. Az ő esetében arra számítottam, hogy munkája során erősen fog támaszkodni magyar mint idegen nyelv tanári tapasztalataira, érveléseiben pedig ezeken kívül elsősorban a hagyományos szempontokat fogja érvényesíteni (pl. alaktani szempontok). A másik elemző (Elemző 2) aktív tesztfejlesztő (magyar mint idegen nyelvből is), emellett angoltanár, és nemrégiben doktorált alkalmazott nyelvészetből. Személyében egy nyitott, körültekintő, a problémákat több oldalról megközelíteni képes embert ismerek. Az ő esetében arra számítottam, hogy elemző-értékelő munkája során nagy mértékben fog támaszkodni nyelvészeti olvasmányaira, illetve a (kognitív) nyelvtudomány eredményeire. A harmadik elemző (Elemző 1) én magam voltam. Több mint húszéves magyar- és angoltanítási tapasztalattal rendelkezem, és a kutatás során számolnom kellett azzal, hogy bennem sokkal határozottabb elképzelés él a formulaszerű elemsorokról, mint elemző kollégáimban. Véleményemet ezért visszafogottabban képviseltem a megbeszélések során, szigorúan a kritériumrendszer alapján érveltem, és többet kérdeztem, mint győzködtem.

3.3. Kvalitatív elemzés

A kvalitatív adatelemzés beazonosítási eljárással, szövegelemzéssel és kódolási eljárással valósult meg. Az identifikáció során – a kevert módszer elveivel összhangban – kvantitatív adatokat is mértem az egyes elemsorok korpuszban való előfordulására, megoszlására és a beazonosítási eljárás megbízhatóságára vonatkozóan.

3.3.1. A beszélt nyelvi szövegek átírása

A korpuszon végzett elemzések előkészítő lépéseként lejegyeztem a hangzóanyagot, és módosítottam, illetve eltitkoltam az adatközlők etikai okokból bizalmasan kezelendő adatait. Az álneveket úgy választottam meg, hogy tükrözzék

az eredeti nevekhez kötődő morfofonológiai folyamatokat (pl. Jana helyett Éva: *Janával, Janának ~ Évával, Évának* stb.) Ezután jelöltem az átíratban a beszélőket, az interjúk és az egyes beszédfordulók számát, az egymást átfedő megnyilatkozások kezdetét és végét, a nem érthető vagy nem egyértelmű részeket, az egyéb hanghatásokat (pl. nevetés), valamint az etikai okokból módosított/eltitkolt részeket. (Itt jegyezném meg, hogy mivel nyelvi diskurzus átírásáról van szó, az átíratban nem alkalmaztam írásjeleket, és a tulajdonneveket szándékosan kisbetűvel írtam.) Az elemzés során a résztvevő értékelők a hangfelvételekre és erre az átíratra támaszkodtak.

Az interjúk beszélt nyelvi jellegzetességeinek szemléltetésére az egyik interjú átíratát transzkripció jelekkel is elláttam. A transzkripció során használt jeleket a *Függelék 5.1*-es fejezetében található táblázat szemlélteti részletesen, a transzkribált hanganyagra pedig az 5.2. alatt található 6. számú interjú szolgált mintát. Mivel a dolgozat elsődleges célja a (nem/formulaszerű) TIR-ek vizsgálata, a jelölések során a 2.5. fejezetben felállított kritériumrendszer szempontjait tartottam szem előtt. Ezek szerint a többmorfémás elemsorok pragmatikája, szemantikája, lexikai grammatikája, hossza és gyakorisága mellett csak bizonyos fonológiai szempontoknak van szerepe, ezért a transzkripció során csak az idevonatkozó jelenségek jelölésére koncentráltam. Ennek értelmében jelöltem a hosszabb (legalább egy másodperces) szüneteket (Audacity hanghullám alapján), a megszakításokat és újakezdéseket, a tempó gyorsulását és a hezitálásra utaló hangzónyújtásokat, nem jelöltem viszont például a hangsúlyt, a hangerőt vagy a be- és kilégzést. Ami az intonációt illeti, jelöltem az emelkedő és az ereszkedő dallamvonalakat, valamint azt, ha speciális intonáció társult egy-egy beszédszakaszhoz.

3.3.2. A beazonosítási eljárás

A beazonosítási eljárás első lépéseként a többmorfémás interakciós elemsorokat kellett elhatárolni a korpusz szövegeiben, majd be kellett azonosítani közöttük a formulaszerű és a nem formulaszerű elemsorokat. Az elemzők egymástól függetlenül végzett munkáját egy tárgyalásos szakasz követte, amelynek eredményeként módosult az elemsorok jegyzéke. Ezután történt meg a rutinszerűen

használt (formulaszerű és nem formulaszerű) interakciós elemsorok beazonosítása.²³² Az eljárás lépéseit a 19. ábra szemlélteti.

A többmorfémás interakciós elemsorok kiválogatása standardizációs eljárással kezdődött. A célfogalom tisztázása után a három elemző közös munkával különítette el két vizsgaintervjúban (a 2. és a 6. sz. interjúban) a kérdéses elemsorokat – meghallgatással és a transzkripció átírat segítségével. Ezután, illetve ennek alapján magam végeztem el a korpusz többi szövegében fellelhető többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítését.

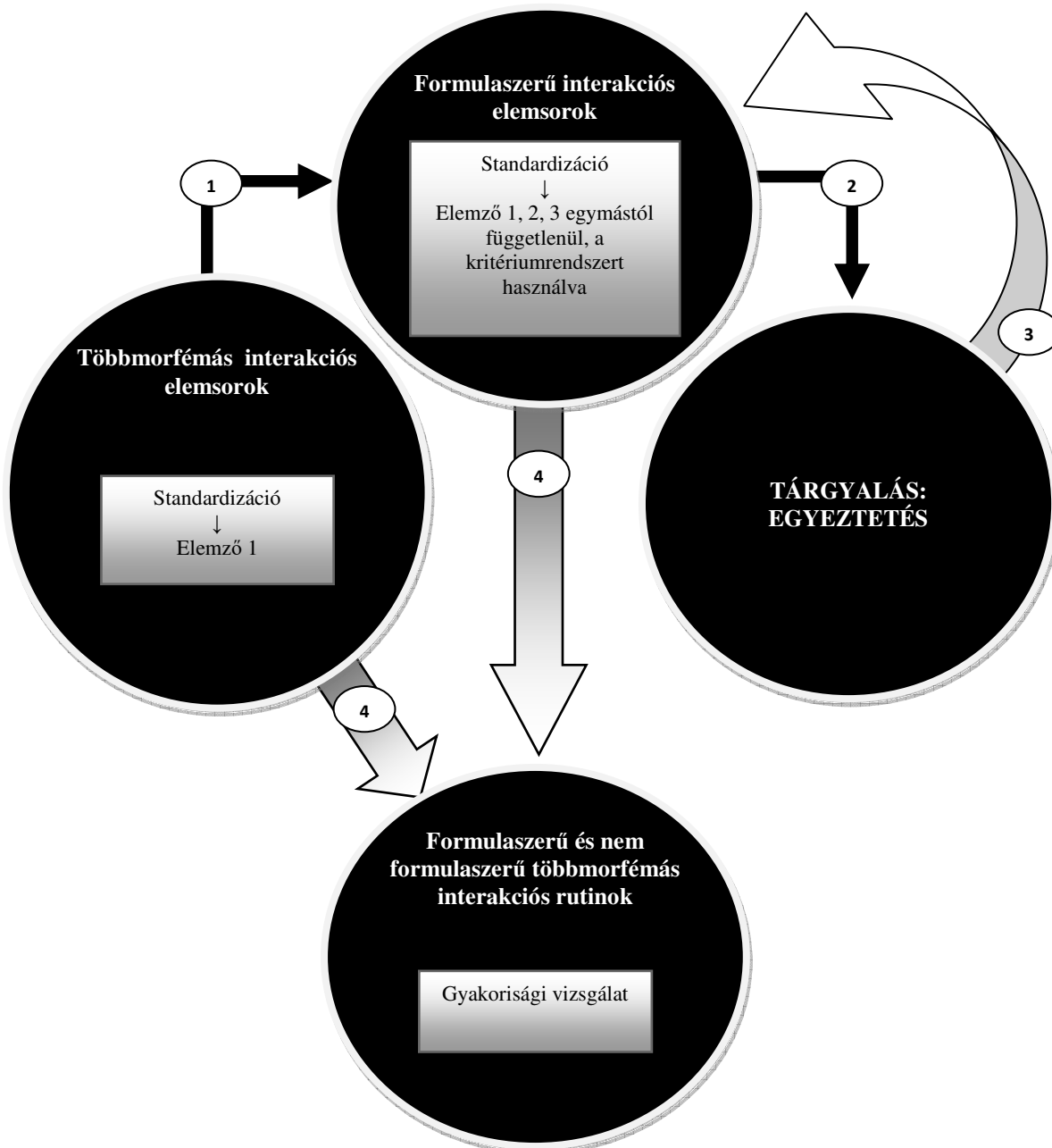
Az elemzők számára a dolgozat bevezetőjében leírt eszmefuttatást követve magyaráztam el a többmorfémás interakciós elemsor fogalmát, és a korábban megfogalmazott meghatározás segítségével definiáltam azt olyan morféma- vagy szótöbbsékként, amelyet a MINY-tanuló valamilyen társas-interakciós cél elérésére (pl. köszönés, kérés), a diskurzus szervezésére (pl. szövegépítkezés, szünetkitöltés) vagy egy adott üzenet közlésére (pl. személyes attitűd kifejezése) használ. Megjegyeztem, hogy a többmorfémás interakciós elemsorok szorosan kötődnek a beszédaktusokhoz. Mint az korábban részletesen szerepelt, a BA a kommunikáció (a beszéd) legkisebb, önálló funkcióval bíró egysége, amelyen keresztül valamilyen tevékenységet hajt végre a beszélő a nyelvvel. A standardizációs megbeszélésen az elemzők ez alapján úgy fogalmaztak a maguk számára, hogy az interakciós elemsorokat a szövegben betöltött szerepük alapján határolják el (pl. a vizsgázó megnevezi beszédpartnerét; a vizsgázó kinyilvánítja véleményét; megindokolja azt; példát hoz fel; meglepetését fejezi ki; elköszön stb.) (Természetesen arra is tekintettel kellett lenni, hogy az elemsor legalább két morféma-ból álljon.)

A többmorfémás interakciós elemsorok beazonosítása kapcsán a standardizáció során kiderült, hogy az értékelők nagy mértékben egyetértenek abban a tekintetben, hogy mit azonosítanak be mint interakciós elemsort; ebben minden bizonnyal nagy szerepet játszott sokéves nyelvtanári és nyelvvizsgáztatói tapasztalatuk, valamint hasonló képzési-foglalkoztatási hátterük. A későbbiekben magam is azokat a szempontokat tartottam szem előtt, amelyek a standardizáción fogalmazódtak meg: az interakciós elemsorokat az alapján különítettem el, hogy hol kezdődnek és hol

²³² Azért nem a rutinszerű elemsorok kikeresése történt meg először, és csak azután a formulaszerű elemsorok beazonosítása, mert minél több formulaszerű elemsort meg szerettem volna találni a korpuszban – mind a jelen kutatás, mind esetleges későbbi vizsgálatok céljaira.

érnek véget az elemi kommunikációs (pl. diskurzusszervező, véleményt nyilvánító, referenciális, modalitást kifejező stb.) funkciókat ellátó, illetve elemi beszédaktusokat megvalósító szövegdarabkák. A többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítésére mintát ad a *Függelékben* szereplő 5.3.1-es fejezet.

19. ábra: A beazonosítási eljárás folyamata



A legfőbb gondot az idegen nyelvű elemsorok jelentették, és hogy mit kezdjünk az olyan hanghatásokkal, mint például *öhm, eeh, mhm*. Mindkettőnek fontos szerepe lehet a beszédaktusok megvalósításában (pl. *okay so, I don't know, á igen, oh bocsánat*), de az idegen nyelvű elemeket nyilván nem lehet magyar nyelvi morfémaként azonosítani. Ennek ellenére úgy döntöttünk, egyelőre megtartjuk ezeket az elemsorokat is, mert úgy gondoltuk, a későbbiekben még szűkíthető a kör, ha muszáj, de jobb kezdetben nagyobb merítéssel dolgozni, mint eleve kihagyni később esetleg fontosnak bizonyuló adatokat.

A többmorfémás interakciós elemsorok kiválogatása után sor kerülhetett az egyes elemsorok formulaszerűségének a megítélésére. A formulaszerű elemsort a következőképpen határoztam meg az elemzők számára: szavak és toldalékok olyan együttese, amelyet, úgy látszik, egészben, egyetlen egységként húzott elő a tanuló az emlékezetéből, és nem ott helyben rakta össze nyelvtani tudása alapján apró elemekből, szavakból és toldalékokból (a Wray-féle definíció leegyszerűsített megfogalmazása, hogy az könnyebben megfogható legyen az elemzők számára). Az elemzők úgy érezték, hogy a *köszönöm* és a *jó napot kívánok* két olyan elemsor, amelyen keresztül jól meg tudják ragadni a formulaszerű elemsor fogalmát. Ezek jó példák, felhívtam azonban arra is a figyelmüket, hogy a formulaszerű elemsorok köre ennél jóval tágabb lehet – ennek demonstrálására idegen nyelvi példákat hoztam fel (pl. *umo мы делаем, ljubim te, was ist passiert, es gibt, kill a joke, I would like to, it's like*) –, és hogy küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi beszélők esetében váratlan momentumokkal is szolgálhat.

Ezután ismertettem az elemzőkkel, mi a feladatuk: a korábban elkülönített interakciós elemsorokat kell megítélniük aszerint, hogy formulaszerűnek tartják-e őket; ehhez egy, a szakirodalom alapján felállított tizenhárom pontos identifikációs kritériumrendszer lesz a segítségükre. A kritériumokat közösen átolvastuk, megbeszéltük, példákat hoztunk fel. Az elemzők saját példányaikon aláhúzták az egyes szempontok lényeges jegyeit, és jegyzeteket készítettek a kritériumok mellé. Elmondtam, hogy nemcsak *igen*-nel vagy *nem*-mel kell döntést hozni egy elemsorról, hanem egy egytől ötig terjedő skálán kell elhelyezni a véleményüket. Az ötfokú rangsorskála elemei: 5: szerintem formulaszerű, 4: lehet, hogy formulaszerű, 3: nem tudom eldönteni, 2: valószínűleg nem formulaszerű, 1: szerintem nem formulaszerű. A skála ötfokúságát egyrészt az indokolta, hogy az elemzők mint nyelvvizsgáztatók és mint nyelvtanárok egyaránt az ötfokú értékelési rendszerekben mozognak

otthonosan, másrészt pedig az, hogy így lehetséges volt rugalmasabban kezelni a formulaszerűség problematikáját, tehát egy szűkebb és egy tágabb körét megrajzolni a formulaszerű elemsoroknak. A skála fokainak megnevezése során ügyeltem arra, hogy a fokok között nagyjából egyforma távolság legyen a fogalmi jelentésben.

A formulaszerűség fogalmának, a kritériumrendszernek és a feladatnak az ismertetése és megvitatása után először közösen végeztük az értékelést, azzal a céllal, hogy az elemzők 'megbarátkozzanak' a formulaszerűség fogalmával, megismerkedjenek a beazonosítási kritériumrendszerrel, és megtanulják érvelő módon alkalmazni azt. A közös munka során világossá vált, hogy az interakciós elemsorokat tovább kell bontani: sok esetben *ki kell hámozni* belőlük azt, ami formulaszerű. A közös értékelés az összes interakciós elemsor 7%-át érintette; az elemsorok fennmaradó 93%-át egymástól függetlenül értékeltük. Az értékelés nagyrészt tehát egy interszubjektív eljárás formájában valósult meg, ahol a három elemző egymástól függetlenül értékelt a korpuszban fellelt többmorfémás interakciós elemsorokat a formulaszerűség szempontjából.

Az interakciós elemsorok egyéni pontozását egy tárgyalásos szakasz követte. Először az egyéni értékelői munka eredményeit vetettük össze. Egységesítenünk kellett a formulaszerűként kiemelt elemsorokat, megvitattuk a döntéseinket, érveltünk az általunk adott pontszámok mellett – azzal a céllal, hogy eredményeinket egymáshoz közelítsük, illetve hogy fény derüljön az elemzők döntései mögött meghúzódó okokra. Ennek a szakasznak az eredményeként állt elő a formulaszerű és nem formulaszerű elemsorok végleges jegyzéke, az elemzők végleges döntéseivel együtt (részletesebben ld. 3.3.3.)

Végző soron egy elemsor akkor minősült *formulaszerűnek*, ha a tárgyalásos szakasz végén mindhárom bírálótól öt-öt pontot kapott. A későbbi vizsgálatok során azonban azokat az elemsorokat sem szándékoztam figyelmen kívül hagyni, amelyek legalább egy bírálótól öt pontot kaptak, miközben mindkét másik elemző legalább négy-négy pontot adott rájuk. Ezeket *lehet, hogy* formulaszerű-ként minősítettem, és később szintén bevontam az elemzésbe. Az az elemsor, amelyik legalább egy bírálótól három vagy annál kevesebb pontot kapott, automatikusan kiesett a rostán. Így jártak azok az elemsorok is, amelyek egy bírálótól sem kaptak öt pontot. A jelen kutatás szempontjából nem tartottuk formulaszerűnek az idegen nyelvi elemeket (pl. *how do you say, ah bye*), valamint a csak (morfémának/lexémának nem minősülő) hanghatásokat tartalmazó elemsorokat (pl. *mhm mhm, dö dö dö*).

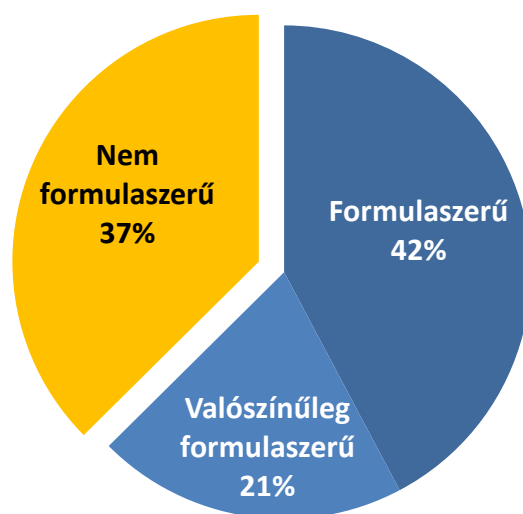
Az utolsó lépés a rutinszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok beazonosítása volt. A formulaszerű és nem formulaszerű interakciós elemsorok módosított jegyzékéből kiindulva gyakorisági alapon azonosítottam be a TIR-eket: ha legalább háromszor ugyanazon jelentésben/funkcióval és ugyanabban a formában fordult elő valamelyik item a korpuszban, és legalább két különböző interjúban szerepelt, az TIR-nek minősült (ezt a munkát manuálisan, illetve egy egyszerű Word-programos kereséssel végeztem el).

3.3.3. A korpuszban beazonosított többmorfémás interakciós elemsorok (kvalitatív és kvantitatív adatok)

A korpuszban eredetileg összesen 833, a magyar mint idegen nyelvi beszélőktől származó többmorfémás interakciós elemsort különítettünk el (tehát nem vettük figyelembe a vizsgázatok szövegeit). Ebből 18 elemsort eleve kizártunk, mert nem tartalmaztak elemeket a magyar nyelv morfémaállományából (pl. *I think, eeh eeh*). A maradék 815 interakciós elemsorból az elemzők egymástól független munkájuk során 310-et ítétek (egészükben vagy egy-egy részüket) formulaszerűnek: ezek mindhárom bírálótól 5-5 pontot kaptak. 163 elemsorról gondolták, hogy azok lehet, hogy formulaszerűek: ezekre legalább egy elemző 5 pontot adott, és egyik elemző sem adott kevesebbet 4 pontnál. Végül 342 elemsorról gondolták azt, hogy nem formulaszerű.

A tárgyalásos szakasz megbeszélései és módosításai után (leírásukat és tárgyalásukat ld. 3.3.3.1.) ezek az adatok némileg módosultak: arányaiban csökkent a nem formulaszerű elemsorok száma. Az új jegyzék 831 magyar nyelvű többmorfémás interakciós elemsort tartalmazott, amiből az elemzők 351-et formulaszerűnek minősítettek, 169-et 'lehet, hogy formulaszerű'-ként értékelték (összesen 63%), 311-et pedig nem tartottak formulaszerűnek (37%). A többmorfémás interakciós elemsorok formulaszerűség szerinti megoszlását a 20. ábra szemlélteti.

20. ábra: A korpusz többmorfémás interakciós elemsorainak formulaszerűség szerinti megoszlása



3.3.3.1. A nyelvi intuícioról, az interszubjektív eljárásról és a beazonosítási kritériumrendszer használatáról

A beazonosítási eljárás során a legnagyobb problémát az jelentette, hogy nem rendelkezünk olyan módszerrel és/vagy mérőeszközzel, amellyel a formulaszerű elemsorokat megbízhatóan be lehetne azonosítani. Az értekezésben használt definíció szerint ugyanis egy elemsor formulaszerűsége az egészleges hozzáférésben rejlik; ezt azonban egyelőre nem lehet közvetlenül mérni, a külön-külön alkalmazott külső kritériumok alapján pedig lehetetlen az összes, potenciálisan formulaszerű példányt megragadni. Ugyanakkor azonban, ahogy a szakirodalmi áttekintésből kiderült, számos olyan jegy (külső kritérium) létezik, amely az egységnyi hozzáférés indikátora lehet. Wray (2008, 113-127) javaslata alapján ezeknek a jegyeknek a segítségével ezért összeállítottam egy olyan, tizenhárom kritériumból álló rendszert, amelyet három elemző egymástól függetlenül használt a formulaszerű elemsorok beazonosítása során. Az ezzel az eszközzel nyert adatok semmiképpen sem tekinthetők bizonyítéknak egy elemsor formulaszerűségére, viszont fényt deríthetnek arra, hogy mi alapján gondolták úgy az értékelők, hogy egy adott elemsor formulaszerű az adott beszélő számára.

A beazonosítási eljárás során tulajdonképpen az történt, hogy – a formulaszerűség definíciójának megismerése, az identifikációs kritériumok áttekintése és megbeszélése, valamint a standardizáció után – az elemzők, egymástól függetlenül, egyéni, intuitív döntéseket hoztak arról, hogy formulaszerű-e egy adott elemsor vagy sem, és ezt a döntést a kritériumrendszer segítségével meg tudták okolni. Az értekezésben alkalmazott kritériumrendszer-alapú diagnosztikus megközelítés tehát nem egy alternatív módszer a formulaszerű elemsorok beazonosítására, hanem csupán egy olyan eszköz, amely képes magyarázatot adni az elemzők döntéseire, képes megmutatni, hogy mi alapján valószínűsítette az adott elemző az adott elemsor formulaszerű státuszát az adott beszélő számára. Éppen ezért volt fontos az értékelők sokszögesítése, vagyis az interszubjektív eljárás: a kritériumrendszer segítségével nemcsak megérthetjük, hogy melyik elemző milyen szempontok alapján hozott döntést a formulaszerűségről, hanem össze is tudjuk hasonlítani az egyes döntéseket, ezáltal pedig mérhető lesz az eljárás megbízhatósága, és lehetővé válik a külső validálás is.

A tárgyalásos szakaszban a beazonosítási eljárás megvitatásakor az elemzők egyetértettek abban, hogy túl sok szempontot tartalmazott a kritériumrendszer ahhoz, hogy könnyen lehessen kezelni, és hogy a legkevésbé releváns beazonosítási kritériumok (legalábbis a B1-es nyelvtudási szinten) a leíró nyelvészet szempontjai voltak (1–3. kritérium). Szintén ezeket a szempontokat a legnehezebb alkalmazni, amikor sok item pontozásáról van szó, hiszen a nyelvészeti elemzés sokkal időigényesebb, mint például egy elemsor ismerősségének a megítélése.

Elemző 3 állítása szerint a legtöbb esetben a pragmatikai és egy-két köztesnyelvi szempont alapján döntött a formulaszerűségről. A következő kritériumokat tartotta a leghasznosabbnak a beazonosításban:

- 4. kritérium: interakciós, kontextuális jelentés vagy diskurzusszervező funkció társul az elemsorhoz, pl.:

6. sz. interjú:

31 O: akkor↓ /csettint a nyelvével/ mi a véleményed↓ a közlekedési-- a magyar közlekedés↓ (...) magyar tömegközlekedés vagy↓ (...) [rossz↑

32 V: no↑]

33 O: sok ember vannak↑ a villamoson↑ (...)

34 K: még egyszer↓ (...) [légyiszi↓

- 8. kritérium: egy elemsort gyakran hallani ilyen formában (kezdőbb szinteken álló) MINY-beszélőktől. Ilyenek például az olyan oksági kapcsolatot tartalmazó elemsorok, ahol a *mert* kötőszó az *azért* utalószó nélkül szerepel (9/13J, 9/15E), vagy az AKAR+INFL INFP szórendű elemsorok, ahol az *akar* ige ragozott alakját követi a teljes főnévi igeneves szerkezet, azaz nem érvényesül a semleges XP AKAR ...-NI szórend (9/17E), pl.:

9. sz. interjú:

13 J: *és ő akart ö tanulni magyarul mert is mert ő félmagyar és ő félmagyar ez és soha sajnos nem sosem sohasem ő nem tanít nem ő tanult magyarul és a édesanyja soha nem tanította magyar őt*

15 E: *jános akart tanulni magyarul mert a nagymamája magyar*

16 V: *mhm*

17 E: *és azt hiszem hogy jános akar beszélni vele a másik szinten*

9/13J-ben az *is* alátámasztja az elemsor formulaszerűségét, hogy az *is* módosító a szótöbbség után áll (nem az *akar* után például, vagy az elemsorban nem szereplő *azért* után, ahol lennie kellene), vagyis az elemsor olyan módon jelölt, ami annak egységnyi státuszára utal (11. kritérium).

- 9. kritérium: a beszélő elutánoz egy korábban hallott elemsort, pl.:

6. sz. interjú:

97 V: *kinek van a születésnapja [vajon↓]*

98 O: *ö:: gyerek↓]*

99 V: *#honnán-- honnán tudja#↓]*

100 O: *<honnán tudja>↑ (...) mert van egy tortát↑ (...)*

Elemző 2 számára – ahogy ő mondta – az volt a mérvadó, hogy "ettől magyaros, a magyarok így mondják, mint például könyörgöm, pedig nem ikes ige... vagy hogy jól hangzik, egyben van, nem nyögött, emlékezett a célnyelvre... olyan egységnyi". Ez az elemző a következő kritériumokat tartotta a legfontosabbnak a formulaszerűség megítélésében:

- 5. kritérium: az elemsor ismerős, konvencionális, preferált kifejezésmódja egy adott szándék vagy üzenet kifejezésének (anyanyelvi szelekció), pl.:

7. sz. interjú:

250 V: *mit mit látunk ott*

251 S: *ez pedig egy mondjuk hogy egy bácsi aki biciklizik egy parkban ahol nagyon szép a természet mondjuk hogy ott de van egy tó öhm úgy néz ki mint egy üzletember nem tudom valaki ehm aki megy dolgozni jee fekete cipő van rajt ilyen fekete nadrág fekete kabát fehér blúz ilyen nagy táska kék bicikli (nevetve)*

- 7. kritérium: gyorsan, fluensen kimondott egységnyi beszédfutam (beszédfolyamatosság), pl.:

6. sz. interjú:

102 O: *és] van né:gy gyertyák--↑ (...) gyertyát↓ és (...) a:::hm (...) <igen> a torta (...) a:::hm (...) kép ö:: kép közepén↓ (...) és (...) mindenki <nem tom> boldog↑ (...) <de szerintem> <jó buli lesz>↓ /nevet/ (...) <van egy>-- <van egy> ember↑-- <van egy> <nemtom> egy szülő↑ a háttérben↑ (...) e::gy kocka inget visel↑ (...) és egy kék nadrág↑ (...) és <nem tudom> miért↓ mindenki (...) kék inget (...) [vagy↓*

- 9. kritérium: ld. fent.

Elemző 1, azaz a kutató saját véleménye szerint a jelen korpusz esetében elsősorban a következő kritériumok voltak jól hasznosíthatóak: anyanyelvi szelekció (5. kritérium), speciális beszédhelyzethez kötődés (6. kritérium), beszédfolyamatosság (7. kritérium), egyes köztesnyelvi szempontok (8–10. kritérium).

A 6. kritériumot (az elemsor speciális szituációhoz, beszédshándékhoz kötődik) az egyes vizsgafeladatok megvalósításához kötődő elemsorokra lehetett vonatkozni (pl. bemutatkozás/beszédpartner bemutatása, képleírás):

4. sz. interjú:

25 F: *a nevem «frederic XY» öhm francia vagyok*

6. sz. interjú:

27 O: *őt öhm «katának» hívják↑ (...) e: huszonnégy éves↑ (...) németországból jön↑*

9. sz. interjú:

117 J: *ezen a képen látható egy fekete táska amiben van egy barna kiskutya és ő ez és ez a kit-- ez a kiskutya nagyon boldognak tűnik de de szerintem lá-- látszik ahogy nem nem pontosan tudja mi történik*

A 10. kritérium alkalmazására (az elemsor olyan grammatikával rendelkezik, amely meghaladja a beszélőnek a produkció többi részében prezentált nyelvtudását) példa lehet a JOHN nevű adatközlő (1. sz. interjú), aki a formulaszerű elemsorokon kívül szinte nem használ igealakokat, csupán a VAN-t, ugyanakkor a formulaszerű elemsorokban helyes igevégződéseket használ, pl.: (50 J) *akkor nem tudom hat;* (112J): *központjá- öhm nagyon drága azt gondolom és őh de a vidéken közel;* (145J) *jó okay (zörej) köszönöm szépen,* illetve segítségükkel korrigálja hibáit: pl. (137 J) *lehet látom egy látok egy őh fiút).*

A 13. kritérium (a beszélő egy eredetileg formulaszerű elemsort szándékán kívül nem megfelelően használt) is több helyzetben alkalmazható volt. Példaként álljon itt két eset: Az elsőben SUSANNA olyan módon variálja (egészíti ki, rövidíti le) a konvencionalizált, rögzült *az is egy lehetőség* elemsort, hogy az anyanyelvi szelekciónak nem megfelelő jelölt köztesnyelvi változatokat produkál:

7. sz. interjú:

265 S: *öhm persze mondjuk hogy tudja dolgozni vállalat vállak vállalat val eeh lehet hogy öhm khm khm megcsinálja a sz- számlák öö vagy csinálja vagy cs-- szerződés vagy szerződések ek öhm hát*

266 V: *pénz pénzzel is fog dolgozni például pénzzel*

267 S: *ja hát az is egy lehetőség lesz*

268 V: *bankban talán*

269 S: *t-- igen az lehet egy jó üzletember az lehet (nevet)*

270 V: *lehet jól van*

271 S: *igen igen (nevet) az lehetőség is*

A másodikban JÁNOS egy elemsort ((*v*miről) *eszébe jut* hogy, vagy esetleg *nem jut eszembe* hogy) grammatikailag nem helyesen használ (helyes: *erről a kutyáról eszembe jut az én/a saját kutyám*), vagy esetleg lexikailag téveszt (ha azt akarta mondani, hogy *ez a kutya emlékeztet az én/a saját kutyámra*):

9. sz. interjú:

117 J: ezen a képen látható egy fekete táska amiben van egy barna kiskutya és ő ez és ez a *kit-- ez a kiskutya nagyon boldognak tűnik de de szerintem látszik ahogy nem nem pontosan tudja mi történik is és ő e-- és ez a kutya jut eszembe ho-- a kutyámra*

Ugyan kevesebb alkalommal és relevanciával, de lehetett használni a 11. szempontot is, ahol vagy arról van szó, hogy a beszélő egy betanult elemsort használt fel, hogy annak segítségével eljusson ahhoz a formához, amire éppen szüksége van:

7. sz. interjú:

123 V: és kérdezze meg Krisztiánt hogy van-e sok testvére

124 R: és öhm te van egy ő kettő két húgod húgod nem

125 K: igen igen még van ahm kettő ikrek húgom

vagy ahol az elemsor olyan módon jelölt köztesnyelvileg, hogy az alulelemzést sejtet:

7. sz. interjú:

115 V: és reninél milyen a családban a

116 R: jó

117 V: a han-- hangulat

118 R: az édesanyám angol édesapjám magyar

119 V: édesanyám

120 R: édesapja magyar van egy ikretestvére itt van a «...»-ban ta-- most tanul ő van egy ő bátyám és egy ő nővérem remélem (nevet) bocsánat

121 V: jó tehát sok testvére van

Némely helyzetben a 12. kritérium is (a grammatikus elemsort a beszélő pragmatikailag nem megfelelően használta) alkalmazható volt, pl.:

4. sz. interjú:

138 M: *ahm so hát ez egy forgorvo- fogorvos és képzeld el most a magyar lánytestvéreim akarnak akarnak lenni fogorvos*

Az elemzők tehát az 1., 2. és 3. kivételével mindegyik beazonosítási kritériumot használták. Főleg az anyanyelvi szelekció, a beszédfolyamatosság, a pragmatikai jelentés/funkció és a köztesnyelvi szempontok voltak segítségünkre a formulaszerű elemsorok beazonosításában, legkevésbé jól hasznosíthatónak pedig a grammatikai, a lexikai és a szemantikai szempontokat tartottuk. Ez minden bizonnyal nemcsak a beszélt nyelvi B1-es MINY-tanulói korpusz és az értékelendő elemsorok nagy száma miatt volt így, hanem azért is, mert az elemzők magyar anyanyelvű nyelvtanárok voltak. Számukra ebben az esetben a formulaszerűség meghatározó jegyei az alapján választódtak ki, hogy küszöbszinten álló MINY-beszélők szóbeli nyelvhasználatát kellett közelről megfigyelniük, amikor is előtérbe kerülnek a 'hibák', a köztesnyelvi formák, ám ezzel együtt előjönnek a célnyelvi formák is (*mit akart mondani a beszélő, hogy lett volna jó*). Az elemzők számára ebben a kutatási helyzetben a formulaszerűség lényege elsősorban a köztesnyelvi szempontokban és az anyanyelvi szelekcióban/normában, illetve a kettő közti egyezésekben és eltérésekben rejlett.

Kíváncsi voltam, hogy a megbeszélés és a standardizáció után egymástól függetlenül dolgozó elemzők értékítéletei milyen egyezést mutatnak. Noha, mint később beszámoltak róla, sokszor ugyanazt az elemsort más-más kritériumok alapján azonosították be formulaszerűként,²³³ az elemzők pontszámai már ezen a ponton ránézésre viszonylag jól együtt mozogtak. A köztük lévő lineáris kapcsolat elemzéséhez korrelációanalízist végeztem: a pontszámokat, amelyeket az elemzők eredetileg, még a tárgyalásos szakasz előtt adtak a 815 magyar nyelvű interakciós elemsorra egy 1-től 5-ig terjedő rangsorskálán, betápláltam az SPSS-be, hogy megmérjem a Spearman-féle rangkorrelációjukat (13. táblázat).

²³³ Egy-egy elemsor több kritérium alapján is formulaszerűnek bizonyulhat. Mivel azonban nem fokozati skáláról van szó, ettől nem lesz az egyik elemsor "formulaszerűbb", mint a másik.

13. táblázat: A formulaszerű elemsorok beazonosításakor eredetileg adott elemzői pontszámok Spearman-féle korrelációja

			E1	E2	E3
Spearman's rho	E1	Correlation Coefficient	1,000	.495**	.433**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	815	815	815
	E2	Correlation Coefficient	,495**	1,000	.564**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	815	815	815
	E3	Correlation Coefficient	,433**	,564**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	815	815	815

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A Spearman-ró számértéke ezen a ponton közepesen jónak mondható volt, a korrelációk a 0,433–0,495–0,564 sávban mozogtak, és mindegyik szignifikáns volt. A közepesség eloszlott az elemzők közt, egyikőjük sem ugrott ki, ami azt jelenti, hogy mindenki "jól" értékelt. Ezen a ponton az elemzők ítéletei ugyan korreláltak egymással, és a köztük talált összefüggés nem a véletlennek volt betudható, ám a korrelációs együtttható nem volt elegendően magas ahhoz, hogy igazán megbízhatónak lehessen tekinteni a beazonosítási eljárást. A tárgyalásos szakaszban lehetőségem nyílt utánajárni a problémának.

Kiderült, hogy az elemzők a következő feltételek teljesülése mellett döntöttek a leghomogénebb módon (azaz ilyenkor kapta egy elemsor mindhárom elemzőtől ugyanazt az értéket, többnyire öt-öt pontot): az interakciós rutin önmagában értékelhető volt, azaz nem kellett felbontani formulaszerű és nem formulaszerű részekre; és/vagy az elemsor jelöletlen (grammatikus és pragmatikailag megfelelő) volt; és/vagy az elemsor formulaszerűségét könnyen meg lehetett ítélni az anyanyelvi szelekció elve alapján, vagyis a kifejezés ismerős volt (pl. *szerintem, köszönjük szépen, nem tudom*).

Legtöbbször akkor adódott nagy különbség az elemzők által adott pontszámokban, amikor nem mindegyikük emelte ki azt a részt az elemsorból, amit egyikük (vagy a másik kettő) kiemelt: ilyenkor az, aki az egész elemsort értékelt, nem tartotta formulaszerűnek azt, és 1 vagy 2, olykor 3 pontot adott rá, míg az, aki felbontotta, a kiemelt részre 4 vagy 5 pontot adott. Az ilyenfajta kilengések rontották le legjobban a korreláció értékét.

Számos, a maga teljességében formulaszerűnek nem tekinthető interakciós elemsorból ugyanis – ahogy korábban utalás történt rá – ki lehetett bontani egy formulaszerű részt. Volt olyan elemsor, amelyikből kiemelhető volt egy konvencionális, ismerős darabka (pl. *azt gondolom hogy*), vagy ahol lexikailag és/vagy grammatikailag kötött részt találtunk (pl. *jut eszembe hogy*), vagy ahol – ha elhagytuk az egyedit – megmaradt a szokásos (pl. *-nAk hívnak*), vagy beazonosítható volt egy templátum (pl. *van egy*), esetleg azon kellett elgondolkodni, hogy a beszélő mely, eredetileg formulaszerű elemsort használta szándékán kívül újszerűen (pl. *az lehetőség is vs. az is egy lehetőség*).

A tárgyalásos szakaszban lehetőségünk nyílt a kiemelések, felbontások egyeztetésére, hogy megbizonyosodjunk, pontosan ugyanarról hoztunk-e ítéletet. Miután ezt megvitattuk, a többmorfémás interakciós elemsorok eredeti jegyzékét módosítottuk. Ahol módosításokat hajtottunk végre, döntéseinket újratárgyaltuk. Jó példa erre a 10. sz. interjúból származó egyik interakciós elemsor, a *füvet köszönöm szépen*, ahol az adatközlő (ISTVÁN) megköszöni a vizsgáztató (V) segítségét, konkrétan egy szóalakot:

10. sz. interjú:

196 I: ö sz-- szombat ö szombaton ö szombat vége dolgozunk ö ö a kertben de és öhm és ö a munkanapon ö általában csak ah vágni a I don't know fűz fű fűt

197 V: füvet

198 I: füvet köszönöm szépen (nevet)

Ha az aláhúzott szövegrészt egészében néztük, egyik kritérium alapján sem tudtuk alátámasztani annak formulaszerűségét, ha viszont kettébontottuk (*füvet | köszönöm szépen*), mindkét elemsort formulaszerűnek tekinthettünk több szempont alapján is (rendhagyó, *v*-vel bővülő tő; egy olyan szóalak elisméltése a vizsgáztató után, amelyet a vizsgázó önmaga nem tud legyártani; a *szépen* lexikai kötöttsége, az elemsor szemantikai homályossága; a beszédaktus-formula interakciós jelentése; egy beszédaktus anyanyelvi szelekció által preferált, konvencionális kifejezése, felgyorsult beszédtempó).

Egy másik példa lehet a NUM ÉVES elemsor. A korpuszban az életkor kifejezésével kapcsolatban számos grammatikus elemsort találtunk, pl.: (1/137J): *a lány tízéves biztos és és a a fiú ö ö nyolcéves öhm biztos*; (4/21M): *tizenhat éves*

vagyok; (9/11J): *ő ha- ő huszonhárom éves*; (10/33S): *és ő na a a most a igen a harminc éves vagyok*. Emellett azonban jelölt használatra is volt két példa: (5/16I) *neki yeah huszonhárom év van év éves*; (7/53S): *neki tizenkilenc éves van*. Teljes egészükben a grammatikus elemsorokra sem tudtunk 5 pontot adni, csak 4-et: a nyelvtanulás legelején valószínű, hogy azt a számot, amellyel az életkorát jelöli, jobban emlékezetébe vési a tanuló, mint más számokat, illetve az *adott szám + éves vagyok* elemsort egészben rögzíti. A későbbiek során azonban, főleg, amikor egy másik személy életkoráról van szó, valószínűbb, hogy a beszélő egy számból és a kész *éves* elemsorból rakja össze a mondandóját. Ezért elvontuk a NUM ÉVES elemsort, és ezt már formulaszerűnek tartottuk. Mindkét jelölt elemsor (7/53S-ben és 5/16I-ben) a NEKI VAN szerkezettel vegyíti a NUM ÉVES elemsort: 5/16I-ben a beszélő javítja magát, 7/53S-ben pedig a kontamináció ellenére megmarad a NUM ÉVES láncolat. (Lehet, hogy a birtokos szerkezettel való keverés transzferhatás eredménye: mind az oroszban (Ivana), mind a spanyolban (Suzanna) birtokos szerkezettel kell kifejezni az életkort.)

Az elemsorok felbontásának ellentmondásain kívül más esetekben is mutatkozott több minta) két pontnyi eltérés az elemzők ítéletei között. A tárgyalás során ekkor is megvitattuk a döntéseinket, és ahol sikeres volt az érvelés, egymáséihoz tudtuk közelíteni a pontjainkat.

Számos eset úgy állt elő, hogy egy elemző három pontot adott egy elemsorra (*nem tudom eldönteni*), míg a másik kettő négyet vagy ötöt. Elemző 3 négy – az ő szavaival élve – *töredezett, hiányos elemsorral nem tudott mit kezdeni*. Ezeket a szerkezetileg nem teljes, hanem két összetevős szerkezeten át ívelő elemsorokat (pl. *mi a, ez egy, itt van a, igen de*) azonban a beszélők gyakran úgy használták, hogy az az elemsor egységnyi státuszára utalt. A *mi a* esetében például az ismétlés és a *nem tudom* elemsor betoldásának helye (is) utal a formulaszerűsége:

6. sz. interjú:

51 O: *de de de (...)* de <mi a>-- (...) <mi a legjobb↓> (...) <mi a legjobb>↓J (...) <mi a>-- <mi a>-- (...) <nem tudom↓> a legkellemes--↑ vagy kellem--↑ (...) <nem tudom> <mi a legjobb>↓ (...) bu:sz↑ va:gy↓ (...) villamo:s↑

8. sz. interjú:

42 A: *igen mi a mi a kedvenc évszakod*

Akadnak elemsorok (pl. *ilyen NP*), amelyeket Elemző 3 nyelvtani alapon nem formulaszerűnek ítélt, a másik két elemző azonban az idiomatikus nyelvhasználatra jellemző, konvencionális alakzatnak tekintett:

2. sz. interjú:

30 T: *tehát nem kell minden nap menni vagy min- minden héten ketsz- kettőször menni vásárolni vagy öhm mindenféle ilyen házi cuccokat (nevet)*

7. sz. interjú:

251 S: *[...] úgy néz ki mint egy üzletember nem tudom valaki ehm aki megy dolgozni jee fekete cipő van rajt ilyen fekete nadrág fekete kabát fehér blúz ilyen nagy táska kék bicikli*

Voltak olyan elemsorok is, amelyeknek formulaszerűként való beazonosítása nagyobb utánajárást igényelt. Nem tűnt mindegyik elemző számára elsősorban formulaszerűnek például az *és egy* vagy az *és a* elemsor, de megtárgyalásukkor egyetértettünk, hogy azokat a szövegekben tipikusan, gyakran és jól meghatározható szerepben használták a beszélők. Mindkettőt koherenciát biztosító kapcsolóelemként alkalmazták a diskurzus szervezésére; mindkettő szerepelt felsorolásokban, az utóbbit pedig gondolatok, illetve hosszabb szövegrészek összekötésére, egymás mellé rendezésére és témaváltásra is használták az adatközlők:

1. sz. interjú:

24 J: *és a igen és a feleségem magyar és öh öhm nekem van ikrek és öh öh beszélnek mindenkettő magyarul és angolul*

48 J: *öhm (vmi angolul) három hálószoba öhm egy nappali és egy fürdőszoba és egy konyha*

2. sz. interjú:

105 A: *mhm mentem ah szegedre és a budapestre de pécs a kedvenc*

151 A: *ez a u- esküvő és ez az az egész család a nagyszülők és a ez lehet a öcséde*

4. sz. interjú:

142 M: *a másik képen van egy kis szerintem lány és a egy orvos a harmadik képen van egy férfi aki pihen ahm meleg vízben asziszem ahm boldog néz ki*

5. sz. interjú:

21 A: *és udmurt udmurtiában lakik és a finnugor finnugor szakon tanul és a szerintem ő már tud jól beszélni magyarul*

11. sz. interjú:

97 I: *ő a gyerekeknek ő és egy konyha természetesen (nevet) és egy ké- két fürdőszoba*

Az *ez a* elemsor abban az értelemben kivételesnek számított, hogy noha használatát erősen formulaszerűnek éreztük, ennek okát nem igazán tudtuk megfogni a kritériumok segítségével. Azt valószínűsítettük, hogy bár a beszélők minden esetben rámutató funkcióban használják az elemsort, kissé kiterjesztik a használatát, jelölt köztesnyelvi formákat eredményezve ezzel; ám éppen ezek a köztesnyelvi formák utalnak az elemsor egységnyi státuszára. Emellett anyanyelvi beszélőktől is gyakran hallani az *ez a* elemsort, amelyet használhatunk időnyerésre és bizonytalanság kifejezésére is (pl. *tudod van ez a ez a ez a nem tudom ez az alkatrész amit...*):

1. sz. interjú:

104 J: *igen igen igen magyarországon most ak-- akarok venni egy új ház egy nagyobb ház mert őh ez túl kicsi nekünk ez a kettő gyerek*

2. sz. interjú:

103 A: *ez- ez a kedvenc városom az egész magyarország*

3. sz. interjú:

28 T: *igen igen ez a én- most még diák vagyok gimnáziumba járok de öhm az a érzésem most éppen hogy nem is akarok kiköltözni otthonról mert ott e a ez a most kicsit furcsán hang- hangzik de öhm a fiatal gyerekeknek ott nincsen nagy feladatuk*

7. sz. interjú:

209 R: *mhm én is a sz szkájpon de nem nem mindig de itt van a magyarország kell gyakorolni*

210 V: *igen*

211 R: *nagyon (nevet)*

212 V: *természetes*

213 R: *ez a barátaim és minden mindenhogy kell gyakorolni*

8. sz. interjú:

127 I: *m a mjert murmanszkban például ahol lakom ez ö ez a nyár nagyon rövid és én nem nem nem mert ez télek nagyon nagyon nagyon hosszú és nem lehet például úsznyi*

Ezekben és az ezekhez hasonló esetekben a magasabb pontszámot adó értékelő vagy értékelők érvelése legtöbbször meggyőzte a korábban dönteni nem tudó (eredetileg 3 pontot adó) vagy alacsony (2) pontszámmal értékelő elemzőt/elemzőket, aminek eredményeként az alacsony pontszámok többnyire 4-re módosultak, és az elemsor *lehet, hogy formulaszerű* minősítést kapott. Arra is volt azonban példa, hogy egy elemző nem változtatta meg az álláspontját, kitartott az alacsony pontszám mellett. A *soha nem* elemsor például azért minősült nem formulaszerűnek, mert noha két elemző 5-5 ponttal értékelte, a harmadik elemző kitartott azon véleménye mellett, hogy csak a *sohasem* lehet formulaszerű.

Pontszámlerontásra is volt példa, elsősorban Elemző 1 (a kutató) részéről, aki a másik két elemző érvelésének hatására lefelé módosította eredeti 4 vagy 5 pontját. Ez történt például az olyan elemsorok esetében, amelyek valószínűleg nyelvi transzfer eredményeként jöttek létre úgy, hogy a beszélő az elemről elemre fordítás módszerével szerkesztette össze a kifejezést.²³⁴ Jól példázza ezt a *mint egy NP* elemsor, amelyet az adatközlő valószínűleg a *such as (a(n)), wie ein* stb. mintájára hozott létre, és példa felhozására használ az anyanyelvi használatban konvencionalizált *mint például egy helyett*) :

²³⁴ A transzferhatás alatt összeszerkesztett elemsorok természetesen akár formulaszerűvé is válhatnak.

6. sz. interjú:

82 K: <hát szerintem> (...) a magyarok a:-- (...) még-- (...) nem-- voltam négyen
 öhm esküvőn magyarországon↑ (...) és mindenkinek volt valami tüpikus
 magyar a:: (...) a:hm-- a ruhá ban↑ (...) ruhában↑ (...) mint egy (...) magyar
 virág↓ vagy (...) ö:hm kis magyar ö:hm madár <vagy valami>↑ (...) és neki
 se↓

Azoknál az elemsoroknál, amelyek a magyar lexémák mellett olyan kommunikációs elemeket is tartalmaznak, amelyek nem szótári elemek, inkább hanghatások (á, aha, ahm, ö), egységesen a 'nem tudom eldönteni' kategóriát (3 pont), amelyek pedig csak ilyen elemekből álltak (pl. *mhm mhm*), a nem formulaszerű (1 pont) besorolást választottuk. Ezeknek az elemeknek ugyanis problémás a szófaji besorolása, az sem biztos, hogy van szófajuk, márpedig a szabályok a szófaji kategóriákra vonatkoznak, és ha nem tudjuk megítélni, hogy szabályalkalmazás vagy egységnyi előhívás történhetett-e, nem tudjuk lepontozni az elemsort.

A tárgyalás során tehát új adathalmaz jött létre: kiegészült, illetve módosult az elemsorok jegyzéke, és bizonyos elemsorok pontszámai is megváltoztak. A módosult adatokon ismét elvégeztem a korrelációanalízist (14. táblázat). Ez alkalommal a Spearman-ró értéke magas lett: a 0,708–0,753–0,780 sávban mozgott, és szignifikáns volt. Az elemzők pontszámainak együttmozgását (illetve annak egy random módon kiragadott részletét) a 21. ábra grafikonja is szemlélteti.

14. táblázat: A beazonosítási eljárás tárgyalásos szakasza utáni elemzői pontszámok Spearman-féle korrelációja

		E1	E2	E3	
Spearman's rho	E1	Correlation Coefficient	1,000	.753**	.708**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	831	831	831
	E2	Correlation Coefficient	,753**	1,000	.780**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	831	831	831
	E3	Correlation Coefficient	,708**	,780**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	831	831	831

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ha azt nézzük meg, hogy egy-egy elemző melyik pontból hányat adott (15. táblázat), látható, hogy az egyes pontszámok hasonlóan oszlanak meg mindegyik értékelőnél: mind a három elemző ötösből adott a legtöbbet és egyesből a legkevesebbet. Nincsen tehát köztük túlzott mértékben középzónásnak vagy szélsőzónásnak tartható válaszadó, még akkor sem, ha Elemző 3 kétszer annyi hármast adott (elsősorban az ötösök rovására), mint elemzőtársai, vagyis náluk középzónásabbnak mondható. Ennek ellenére pontszámainak nagyság szerinti sorrendje ugyanúgy alakult, mint kollégáié.

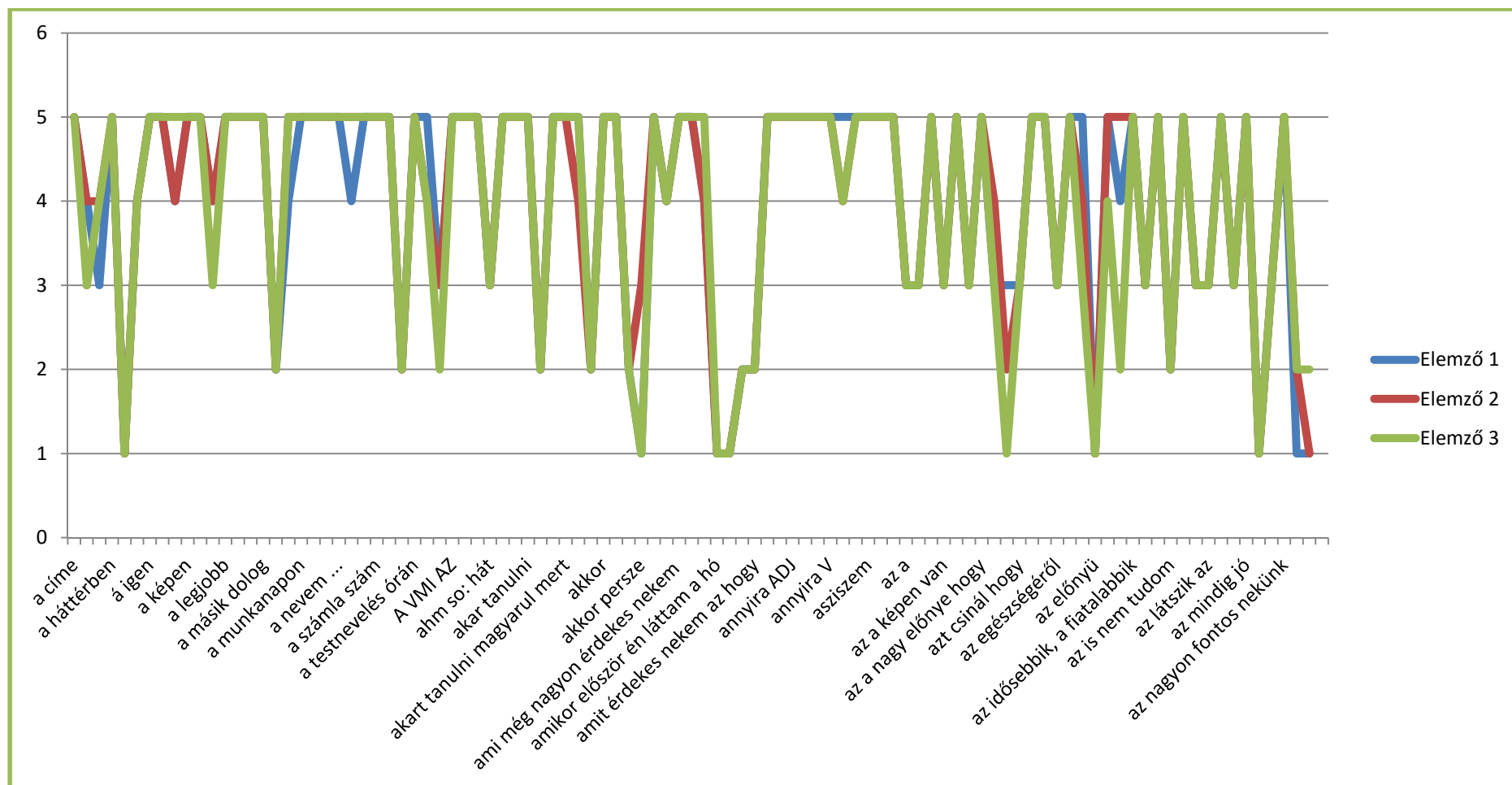
Mindez alapján elmondható, hogy az elemzők hasonlóan értékelték, és döntéseik jól korreláltak egymással; megvalósul az értékelők közti megbízhatóság.

15. táblázat: Az elemzők által adott végleges értékelések pontszámok szerinti megoszlása

	1-esek	2-esek	3-asok	4-esek	5-ösök
E1	25 db	60 db	100 db	95 db	551 db
E2	30 db	65 db	127 db	121 db	488 db
E3	15 db	40 db	234 db	120 db	422 db

Milyen tanulság szűrhető le a beazonosítási folyamat során tapasztaltakból és a két korrelációanalízis eredményéből? Az elemzők eredeti pontozásában megmutatkozó, fentebb részletezett eltérések mindenképpen arra utalnak, hogy a formulaszerű elemsor fogalmának megbeszélése és a standardizáció ellenére az önálló munka során az értékelőknek nem volt egységes, letisztult képük a célfogalomról – nem csak azért, mert az új volt a számukra, hanem azért is, mert maga a fogalom nehezen megragadható –, és ezért sokszor eltérően ítélték. A döntések végső soron erősen intuitív, szubjektív jellegűek voltak. Ha például összeadjuk az egyes elemzők külön-külön adott végleges pontszámait (E1: 3555 pont, E2: 3429 pont, E3: 3355 pont), illetve ha a 14. táblázat adatait tekintjük, látható, hogy még a tárgyalás után is mutatkozott különbség abban a tekintetben, hogy egy értékelő milyen hamar vagy könnyen ítelt formulaszerűnek egy elemsort.

21. ábra: Az elemzők értékeléseinek együttmozgása (korrelációja) grafikonon szemléltetve (részlet)



Emellett a korrelációs együtttható alakulásából az is látszik, hogy a többlépcsős beazonosítási eljárás (standardizáció, több mint nyolcszáz item önálló értékelése, egyeztető-reflektáló tárgyalás) során egyre jobban kialakult az elemzők elképzelése arról, hogy mit jelent a formulaszerűség, miben rejlik egy elemsor formulaszerűsége (úgymond megérett bennük a fogalom), és a kritériumrendszert is magabiztosabban kezelték, mint a munkafolyamat kezdetén. Ez önmagában jó, ám a kutatás belső validitására nézve veszélyt rejt magában: mégpedig azt, hogy a mintegy két hetet felölelő értékelői munka folyamán az elemzők formulaszerűségről alkotott fogalma és ezzel együtt az elemsorokra vonatkozó értékítéletük változott.

Ezzel kapcsolatban fontos azt is megjegyezni, hogy az első (standardizáció, feladatkiosztás) és az utolsó találkozó (tárgyalás) között majdnem két hét telt el; ebben az időszakban végezték az elemzők az egymástól függetlenül folytatott értékelést. Magát az időt elégségesnek tartották a több mint nyolcszáz elemsor lepontozására, sőt, elmondásuk szerint jó volt kisebb adagokban dolgozni, mert így nem volt unalmas és fárasztó az elemzés és értékelés, és volt elég idejük és kedvük végiggondolni döntéseiket. Éppen ezt a szempontot tartottam szem előtt (és azt, hogy az értékelőknek emellett számos egyéb elfoglaltságuk is volt), amikor nem egy nap alatt végeztetem el az elemzőkkel a munkát: inkább megkockáztattam, hogy az egy-két hét alatt valamelyest változik az értékítéletük, és ezt majd a tárgyalás alatt ellensúlyozzuk, mintsem hogy belefáradjanak a munkába, elveszék érdeklődésüket, és ezzel aláássák a beazonosítási eljárás megbízhatóságát. A tárgyalás később lehetőséget biztosított az egy értékelőre vonatkozó megbízhatóság (*intra-rater reliability*) és ezen keresztül a belső validitás (ld. időbeli stabilitás) ellenőrzésére: az egyeztetések és megbeszélések alatt összenéztük, áttekintettük a korábban adott pontszámainkat, és a fent említett eseteket leszámítva az elemzők visszatekintve is kitartottak korábbi döntéseik mellett.

Mindent összevetve legfőképpen az a tanulság szűrhető le, hogy a formulaszerű elemsorok kritériumalapú diagnosztikus megközelítése egy olyan eljárás, amely több potenciális veszélyt is jelent a kutatás megbízhatóságára és érvényességére nézve, és amelyet ezért körültekintően lehet csak alkalmazni. A veszélyek minimálisra csökkentésének érdekében a beazonosítási eljárás teljes folyamatát sokszögesíteni kell. A jelen kutatásban a három elemző egymás kontrollcsoportjának számított; ez növelte az értékelői megbízhatóságot. A korrelációanalízis eredményeiből az is látszik, Elemző 2 és 3 jobban együtt mozgott,

mint E1 (a kutató) bármelyikükkel: ez arra utal, hogy elsősorban a kutató elfogultságának ellensúlyozására, az ő számára szükségeltetik kontrollcsoport.

Fontos továbbá, hogy alapos előkészítés előzze meg a beazonosítást, hogy a lehető legjobb módon biztosítsuk a fogalmi validitást (*construct validity*) és azt, hogy az értékelők megértették, mi a feladatuk. Mivel a jelen kutatásban nem élhettünk az alkalmazottnál pontosabb munkadefinícióval, mert akkor figyelmen kívül hagytunk volna számos formulaszerű elemsort, inkább egy sok szempontú kritériumrendszert és standardizációt használtunk (az elemsorok 7%-án), és egy utólagos tárgyalási szakaszban megbeszéltük, egyeztettük döntéseinket. A megbízhatóság növelése érdekében továbbá csak azokat az elemsorokat minősítettük formulaszerűnek, amelyekre mindegyik értékelő egyöntetűen 5-5 pontot adott (azaz ahol az elemzők értékelései teljes mértékben korreláltak egymással).

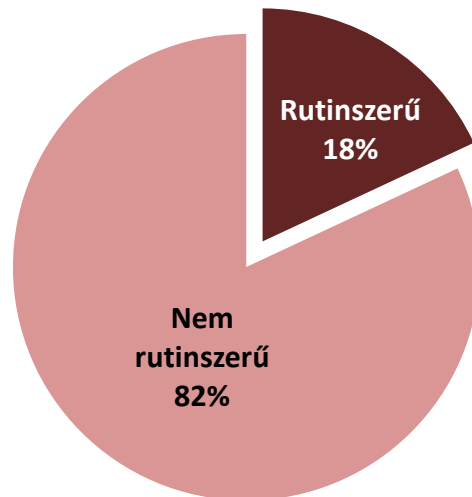
Ami az értékelendő itemek prezentálását illeti, ha az elemzőknek nem maguknak kell kiszedniük a szövegből azokat az egységeket, amelyeket formulaszerűnek ítélnék meg, hanem a kutató előre kiválogatja őket a számukra, nem adódnak a jelen kutatáshoz hasonló problémák az elemsorok felbontásával kapcsolatban, de nem érvényesül a sokszögesítés elve sem; a kutató ilyenkor sugallt adatokkal dolgozik. A jelen vizsgálathoz ezért a független elemzők bevonásával válogattuk ki a kérdéses elemsorokat, számolva az ezzel együtt járó nehézségekkel és az időigényesebb munkával (az elemsorok nem egységes felbontása, utólagos egyeztetés, újraértékelés).

3.3.3.2. *Az interakciós rutinok*

A többmorfémás interakciós rutinokat gyakorisági alapon válogattam ki a korpuszból. A többmorfémás interakciós elemsoroknak a beazonosítási eljárás tárgyalásos szakaszában kiegészített, módosított jegyzékét alapul véve, egy Word-programos kereséssel beazonosítottam azokat az elemsorokat, amelyek legalább háromszor ugyanabban a formában és ugyanazon jelentésben/funkcióval fordultak elő a korpuszban, és legalább két különböző interjúban szerepeltek ilyen módon (tehát pl. a *van egy* esetében el kellett különítenem a birtoklást kifejező elemsorokat a fennállást, létezést kifejező elemsoroktól).

A korpusz 831 többmorfémás interakciós elemsorából 150 darab (az összes elemsor 18%-a) bizonyult rutinszerűnek (22. ábra).

22. ábra: A rutinszerű és a nem rutinszerű többmorfémás interakciós elemsorok aránya

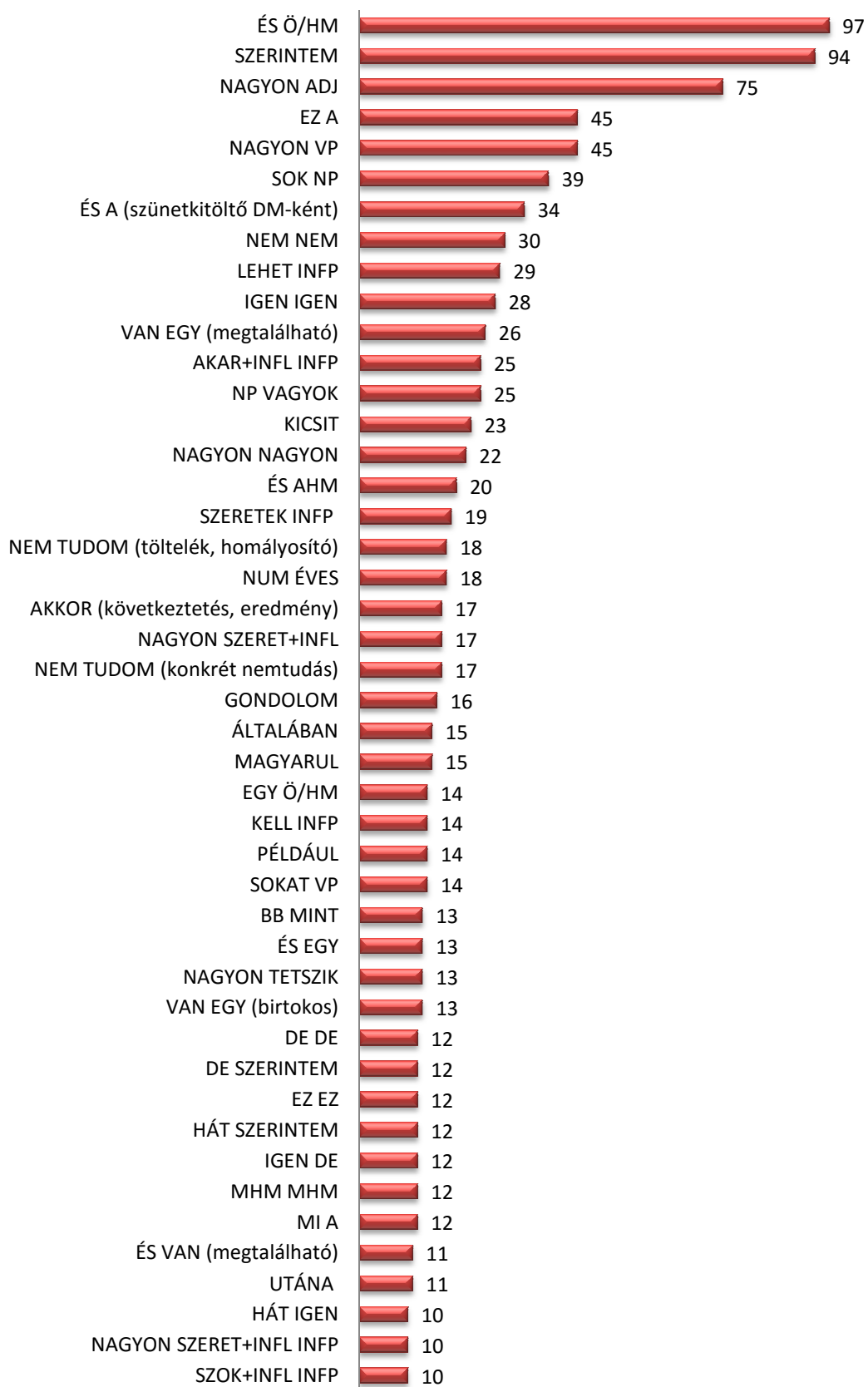


Messze a leggyakoribb elemsorok voltak a következők: *és ö/és öhm* (97), *szerintem* (94), *nagyon ADJ* (75). A leggyakoribb (20 előfordulás feletti) további 13 elemsor a következő volt: *egy a* (45), *nagyon VP* (45), *sok NP* (39), *és a* (34), *nem nem* (30), *lehet INFP* (29), *igen igen* (28), *van egy EGZ.* (26), *akar+INFL INFP* (25), *NP vagyok* (25), *kicsit* (23), *nagyon nagyon* (22), *és ahm* (20).

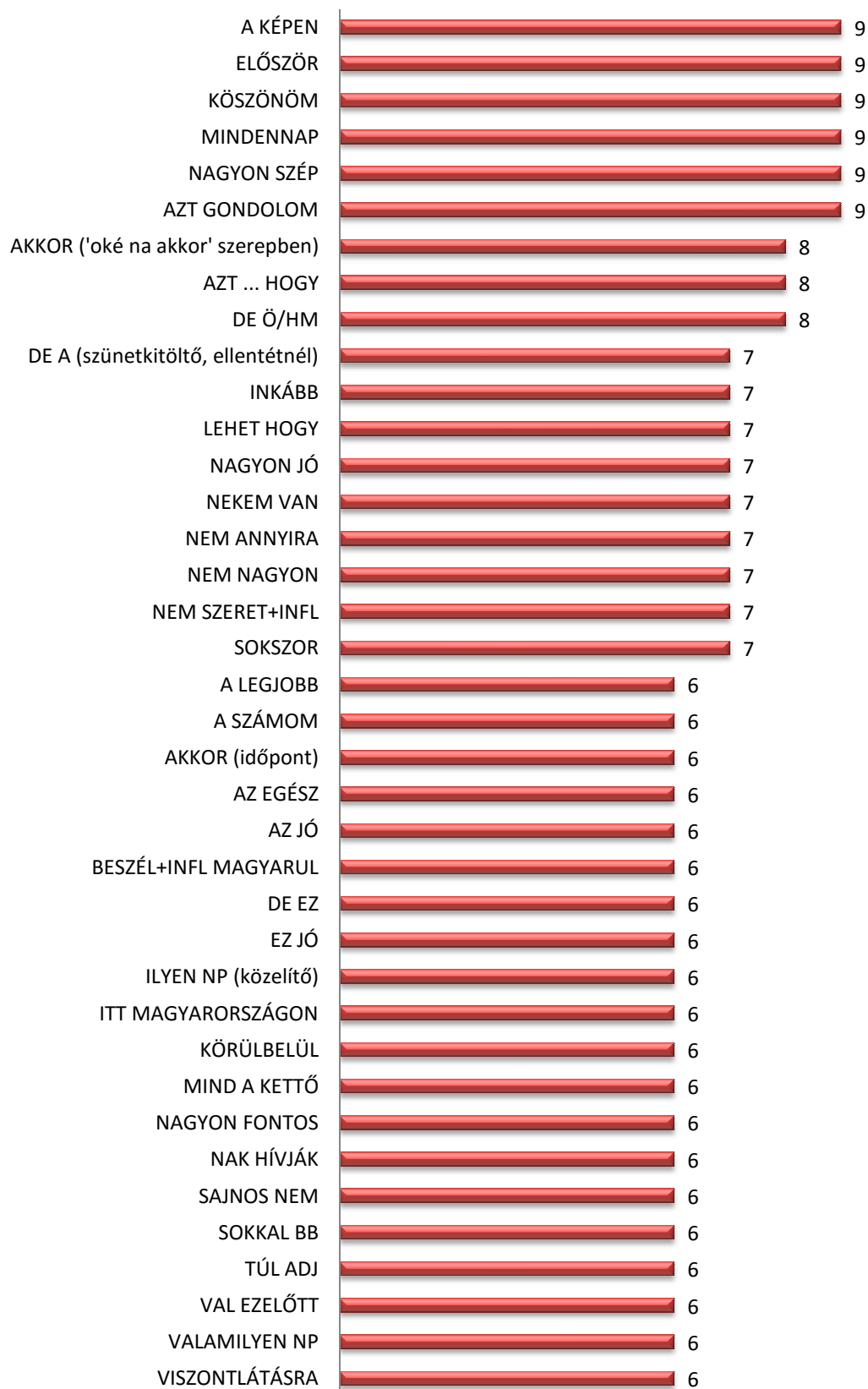
A 23.a–d. ábrák szemléltetik az egyes TIR-ek használatának gyakoriságát a korpuszban.

(A korpusz TIR-jei a *Függelék 5.4.* alatti táblázatban is megtalálhatók. Az elemsorok kvalitatív elemzése a 3.3.4. alatt található.)

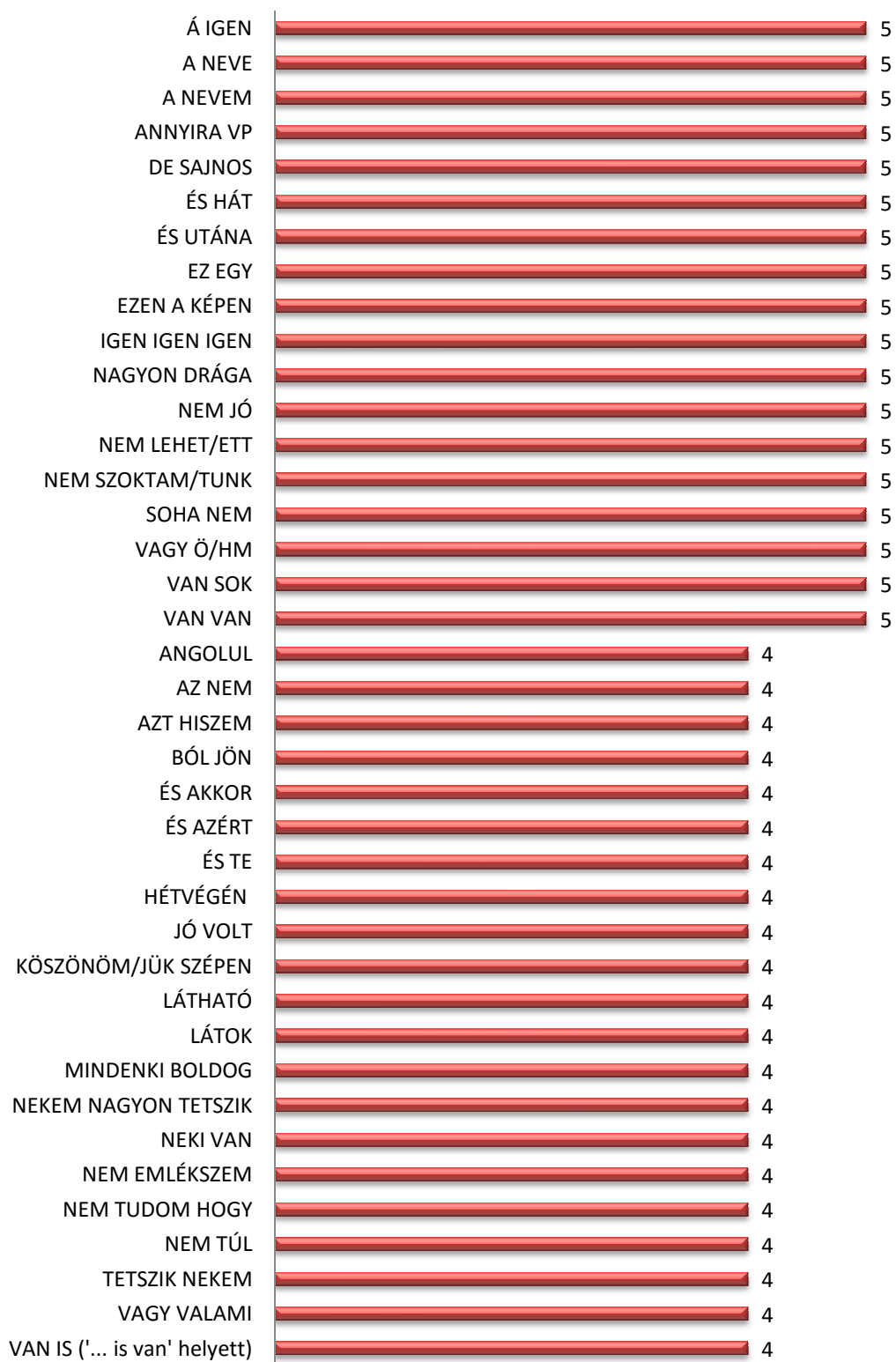
23.a. ábra: A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban I.



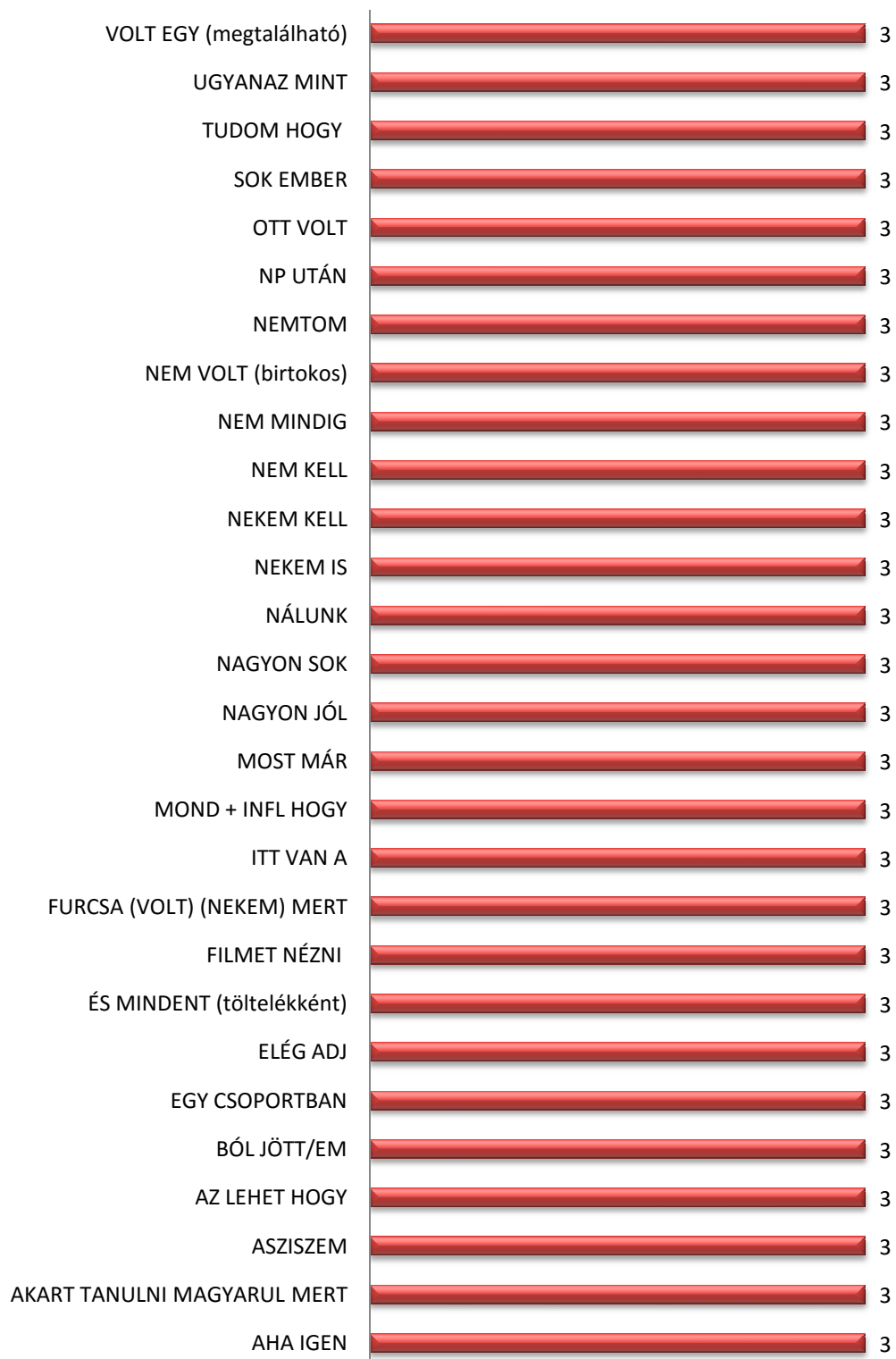
23.b. ábra: A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban II.



23.c. ábra: A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban III.



23.d. ábra: A többmorfémás interakciós rutinok használatának gyakorisága a korpuszban IV.

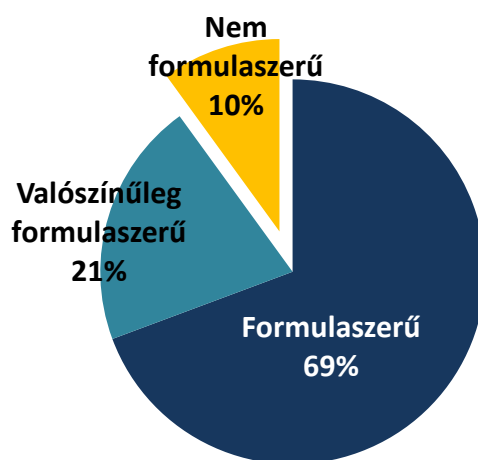


3.3.3.3. A formulaszerű interakciós rutinok

Amikor az interakciós rutinokat összevettem a formulaszerűnek talált elemsorokkal, azt találtam, hogy szinte mindegyik interakciós rutint tartalmazza a *formulaszerű* és a *lehet, hogy formulaszerű* elemsorok együttes halmaza. Az elemzők a 150 interakciós rutinból 104-re adtak egybehangzóan 5-5 pontot: ezek az elemsorok formulaszerűek (69%). További 31 esetben legalább egy elemző 5 pontot adott, és egyik elemző sem adott 4-nél kevesebb pontot: ezek a TIR-ek szigorú értelemben ugyan nem tekinthetők formulaszerűnek, de lehet, hogy azok, ezért a későbbiekben őket is bevonjuk a vizsgálatba (21%). Végül 15 TIR nem minősült formulaszerűnek (10%). Ezt az arányt szemlélteti a 24. ábra.

A korpuszban talált TIR-eknek tehát csak durván tíz százalékáról mondható ki, hogy nem formulaszerű, a fennmaradó mintegy kilencven százalék vagy formulaszerűnek minősül, vagy formulaszerűnek tűnik az elemzők számára.

24. ábra: A formulaszerű és nem formulaszerű TIR-ek relatív megoszlása



Úgy tűnik, hogy a gyakoriság és a formulaszerűség között erős az összefüggés: a rutinszerűnek bizonyuló, gyakori elemsorok többnyire magas pontszámokat kaptak az értékelőktől. Érdekes azonban, hogy a tizenhat leggyakoribb (20 előfordulás feletti) elemsorból csupán nyolcat minősítettek formulaszerűnek az elemzők (*szerintem, sok NP, nem nem, igen igen, van egy, akar+INFL INFP, NP vagyok, kicsit*). Mi lehet ennek az oka?

Az elemzők megítélése szerint ezekben az esetekben konvencionális kifejezésekről (*ezt így szoktuk mondani mi, magyarok is*) vagy olyan szerkezetekről

van szó, amelyeket így szoktak tanítani a magyar mint idegen nyelvben (pl. *van egy* = *there is, es gibt* stb.) Szövegelemzéssel ugyanakkor az is kideríthető, hogy ez a nyolc elemsor mind jelöletlen, és mindegyiknek jól megfogható szerepe van a szövegben. A kevésbé markáns pragmatikai jelentéssel/funkcióval bíró, hiányos szerkezetűnek tűnő elemsorokat (*és a, ez a*) alacsonyabb pontszámmal értékelték az elemzők, de azért lehetségesnek tartották az ő esetükben is a formulaszerűséget.

Erre a sorsra jutott a *nagyon nagyon* lexikai fokozás is, valamint a *lehet INFP* és a *nagyon ADJ* elemsorok is. Ez utóbbiakra nem ad kielégítő magyarázatot az, hogy itt lexikailag részben kitöltött absztrakt mondattani keretről van szó, hiszen a formulaszerűnek minősített *sok NP*, *NP vagyok* és *akar+INFL INFP* is ugyanilyen konstrukció. Ráadásul azok között az elemsorok között is található egy félkész keret (*nagyon VP*), amelyeket az elemzők nem tartottak formulaszerűnek. A grammatikai szerkezet tehát nem ad kielégítő magyarázatot a kérdésre; a válasz inkább az elemsorhoz kötődő lexikai-szemantikai kötöttségekben és a beszélő számára lényeges, az elemsorban kódolt grammatikai információkban, valamint az ezekhez kapcsolódó jelölt köztesnyelvi formákban (hibázás) rejlik. Míg például a *sok NP* jól variálható templátum, a *nagyon VP* nem feltétlenül az; a korpuszban például nemcsak olyan elemsorok voltak találhatóak, mint *nagyon tetszik* vagy *nagyon örül*, hanem olyanok is, mint a jelölt *nagyon segít* (vö. jelöletlen *sokat segít*). A *sok NP* vagy az *NP vagyok* ugyanakkor olyan, az idegen nyelvi beszélő számára fontos információkat tartalmaz, mint hogy a *sok* után grammatikai egyes számot kell használni (pl. *sok könyv*), vagy hogy a csupasz NP megelőzi a *vagyok*-ot. A kevésbé formulaszerűnek tartott elemsorok ezzel szemben plasztikusabbak, kevésbé kötöttek és jobban variálhatók (pl. *lehet INFP*). Végül azokat az elemsorokat, amelyek lexémának nem tekinthető hanghatásokat tartalmaztak (*és ö/és öhm, és ahm*), az elemzők nem tartották formulaszerűnek.

A gyakoriság és a formulaszerűség kapcsolatához visszatérve elmondható, hogy a jelen vizsgálatban kapott adatok nem látszanak igazolni azt a feltevést, hogy ha egy elemsor gyakoribb, akkor valószínűbb, hogy formulaszerű: a jelen kutatás eredményei alapján a gyakoriság a formulaszerűségnek egyik lehetséges mutatója, de nem elégséges feltétele annak (még küszöbszintű nyelvtanulók esetében is). A korpusz 351 formulaszerű és 169 lehet, hogy formulaszerű elemsorából csak 150 jelentkezett nagy gyakorisággal, vagyis a lehetségesen formulaszerű elemsoroknak csupán mintegy 30%-a fordult elő rutinszerűen a korpuszban.

A 16. táblázat összegző jelleggel tartalmaz adatokat a korpusz többmorfémás interakciós rutinjairól: az elemsorokon kívül szerepel összes előfordulásuk száma, az elemzők értékelése, valamint az, hogy az adott elemsor ennek alapján formulaszerűnek minősül-e.²³⁵

16. táblázat: A korpusz formulaszerű és nem formulaszerű interakciós rutinjai

Interakciós Rutin	Elő- ford.	Elemző 1	Elemző 2	Elemző 3	Formula- szerűség
1. Á IGEN	5	5	5	5	FORM
2. A KÉPEN	9	5	5	5	
3. A LEGJOBB	6	5	5	5	
4. A NEVE	5	5	5	5	
5. A NEVEM	5	5	5	5	
6. A SZÁMOM	6	5	5	5	
7. AHA IGEN	3	5	5	5	
8. AKAR+INFL INFP	25	5	5	5	
9. AKART TANULNI MAGYARUL MERT	3	5	5	5	
10. AKKOR (<i>időpont</i>)	6	5	5	5	
11. AKKOR (<i>következtetés, eredmény</i>)	17	5	5	5	
12. AKKOR (<i>'oké na akkor' szerepben</i>)	8	5	5	5	
13. ÁLTALÁBAN	15	5	5	5	
14. ANGOLUL	4	5	5	5	
15. ANNYIRA VP	5	5	5	5	
16. ASZISZEM	3	5	5	5	
17. AZ EGÉSZ	6	5	5	5	
18. AZ JÓ	6	5	5	5	
19. AZ LEHET HOGY	3	5	5	5	
20. AZT ... HOGY	8	5	5	5	
21. AZT GONDOLOM	9	5	5	5	
22. AZT HISZEM	4	5	5	5	
23. BB MINT	13	5	5	5	

²³⁵ Az egyes adatközlők az itt említett többmorfémás interakciós rutinokon kívül természetesen számos egyéb interakciós elemsort használtak – formulaszerűen vagy nem formulaszerűen, sőt, még akár magukra nézve rutinszerűen is (van, amit tíznél többször egy interjú alatt) –, de azok, az idioszinkratikus nyelvhasználat eseteit elkerülendő, nem kerültek be a TIR-ek közé. Ennek ellenére sokat fogunk említeni közülük az elemzések során, és foglalkozni fogunk velük a kvantitatív elemzésben.

24. BESZÉL+INFL MAGYARUL	6	5	5	5	FORM
25. BÓL JÖN	4	5	5	5	
26. BÓL JÖTT/EM	3	5	5	5	
27. DE DE	12	5	5	5	
28. DE SAJNOS	5	5	5	5	
29. DE SZERINTEM	12	4	5	5	
30. ÉS AKKOR	4	5	5	5	
31. ÉS AZÉRT	4	5	5	5	
32. ÉS HÁT	5	5	5	5	
33. ÉS TE	4	5	5	5	
34. ÉS UTÁNA	5	5	5	5	
35. EZ JÓ	6	5	5	5	
36. EZEN A KÉPEN	5	5	5	5	
37. FILMET NÉZNI	3	5	5	5	
38. FURCSA (VOLT) (NEKEM) MERT	3	5	5	5	
39. GONDOLOM	16	5	5	5	
40. HÁT IGEN	10	5	5	5	
41. HÁT SZERINTEM	12	5	5	5	
42. HÉTVÉGÉN	4	5	5	5	
43. IGEN IGEN	28	5	5	5	
44. IGEN IGEN IGEN	5	5	5	5	
45. INKÁBB	7	5	5	5	
46. ITT MAGYARORSZÁGON	6	5	5	5	
47. JÓ VOLT	4	5	5	5	
48. KELL INFP	14	5	5	5	
49. KICSIT	23	5	5	5	
50. KÖRÜLBELÜL	6	5	5	5	
51. KÖSZÖNÖM	9	5	5	5	
52. KÖSZÖNÖM/JÜK SZÉPEN	4	5	5	5	
53. LÁTHATÓ	4	5	5	5	
54. LEHET HOGY	7	5	5	5	
55. MAGYARUL	15	5	5	5	
56. MIND A KETTŐ	6	5	5	5	
57. MINDENNAP	9	5	5	5	
58. MOND + INFL HOGY	3	5	5	5	
59. NAGYON FONTOS	6	5	5	5	
60. NAGYON JÓ	7	5	5	5	
61. NAGYON JÓL	3	5	5	5	
					FORM

62. NAGYON SOK	3	5	5	5	FORM
63. NAGYON SZÉP	9	5	5	5	
64. NAGYON SZERET+INFL	17	5	5	5	
65. NAGYON SZERET+INFL INFP	10	5	5	5	
66. NAK HÍVJÁK	6	5	5	5	
67. NÁLUNK	3	5	5	5	
68. NEKEM IS	3	5	5	5	
69. NEKEM KELL INFP	3	5	5	5	
70. NEKEM NAGYON TETSZIK	4	5	5	5	
71. NEM NEM	30	5	5	5	
72. NEM EMLÉKSZEM	4	5	5	5	
73. NEM JÓ	5	5	5	5	
74. NEM KELL INFP	3	5	5	5	
75. NEM LEHET/ETT INFP	5	5	5	5	
76. NEM SZERET+INFL	7	5	5	5	
77. NEM SZOKTAM/TUNK	5	5	5	5	
78. NEM TUDOM <i>(konkrét nemtudás)</i>	17	5	5	5	
79. NEM TUDOM <i>(töltelék, homályosító)</i>	18	5	5	5	
80. NEM TUDOM HOGY	4	5	5	5	
81. NEM VOLT <i>(birtokos)</i>	3	5	5	5	
82. NEMTOM	3	5	5	5	
83. NP VAGYOK	25	5	5	5	
84. NUM ÉVES	18	5	5	5	
85. OTT VOLT	3	5	5	5	
86. PÉLDÁUL	14	5	5	5	
87. SAJNOS NEM	6	5	5	5	
88. SOK EMBER	3	5	5	5	
89. SOK NP	39	5	5	5	
90. SOKKAL BB	6	5	5	5	
91. SOKSZOR	7	5	5	5	
92. SZERINTEM	94	5	5	5	
93. SZOKOTT+INFL INFP	10	5	5	5	
94. TETSZIK NEKEM	4	5	5	5	
95. TUDOM HOGY	3	5	5	5	
96. UGYANAZ MINT	3	5	5	5	
97. UTÁNA	11	5	5	5	
98. VAGY VALAMI	4	5	5	5	
99. VAL EZELŐTT	6	5	5	5	
					FORM

100. VALAMILYEN NP	6	5	5	5	FORM
101. VAN EGY (<i>birtokos</i>)	13	5	5	5	
102. VAN EGY (<i>megtalálható</i>)	26	5	5	5	
103. VAN SOK	5	5	5	5	
104. VISZONTLÁTÁSRA	6	5	5	5	
1. EGY CSOPORTBAN	3	5	4	4	FORM???
2. ELÉG ADJ	3	4	5	5	
3. ELŐSZÖR	9	5	5	4	
4. ÉS A (<i>szünetkitöltő DM-ként</i>)	34	5	4	5	
5. ÉS EGY	13	5	4	5	
6. ÉS MINDENT (<i>töltelékként</i>)	3	5	5	4	
7. ÉS VAN (<i>megtalálható</i>)	11	5	5	4	
8. EZ A	45	5	4	5	
9. EZ EGY	5	5	4	5	
10. IGEN DE	12	5	4	5	
11. ILYEN NP (<i>közelítő</i>)	6	5	4	5	
12. ITT VAN A	3	5	4	5	
13. LÁTOK	4	5	4	5	
14. LEHET INFP	29	5	4	4	
15. MI A	12	5	4	5	
16. MINDENKI BOLDOG	4	5	5	4	
17. MOST MÁR	3	5	4	4	
18. NAGYON ADJ	75	4	5	5	
19. NAGYON DRÁGA	5	4	5	5	
20. NAGYON NAGYON	22	5	5	4	
21. NAGYON TETSZIK	13	5	4	5	
22. NEKEM VAN	7	5	4	5	
23. NEKI VAN	4	5	4	5	
24. NEM ANNYIRA	7	5	4	5	
25. NEM MINDIG	3	5	4	5	
26. NEM NAGYON	7	5	5	4	
27. NEM TÚL	4	5	4	4	
28. SOKAT VP	14	5	4	5	
29. SZERETEK INFP	19	5	4	5	
30. TÚL ADJ	6	4	4	5	
31. VOLT EGY (<i>megtalálható</i>)	3	5	4	5	
1. AZ NEM	4	2	1	2	NEM FORM
2. DE A (<i>szünetkitöltő, ellentétnél</i>)	7	4	4	4	

3. DE EZ	6	4	3	3	NEM FORM
4. DE Ö/HM	8	3	3	2	
5. EGY Ö/HM	14	3	3	3	
6. ÉS AHM	20	3	3	3	
7. ÉS Ö/HM	97	3	3	3	
8. EZ EZ	12	3	3	4	
9. MHM MHM	12	1	1	1	
10. NAGYON VP	45	3	3	3	
11. NP UTÁN	3	3	4	4	
12. SOHA NEM	5	5	3	5	
13. VAGY Ö/HM	5	3	3	3	
14. VAN IS ('... is van' helyett)	4	1	1	1	
15. VAN VAN	5	2	3	2	

Az elemző szerint az elemsor...

- 5: formulaszerű
- 4: valószínűleg formulaszerű
- 3: nem tudja eldönteni
- 2: valószínűleg nem formulaszerű
- 1: nem formulaszerű

Az elemzők pontszámainak összesítése alapján az elemsor...

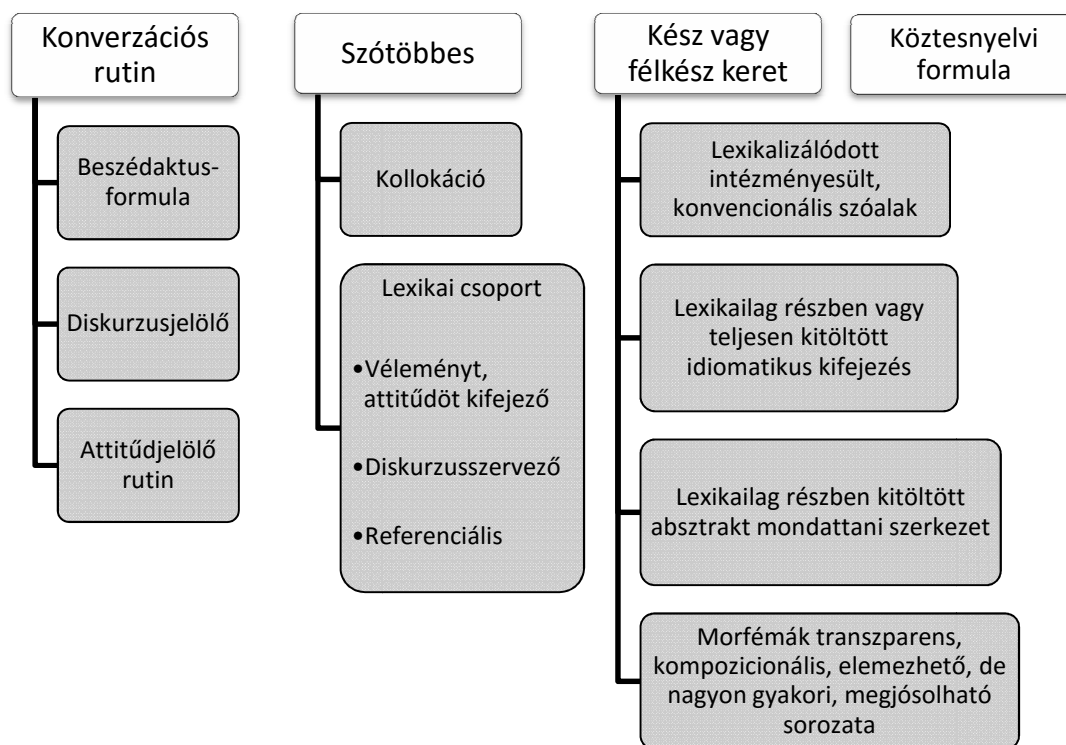
- FORM: formulaszerű
- FORM???: lehet, hogy formulaszerű
- NEM FORM: nem formulaszerű

3.3.4. A korpusz többmorfémás interakciós rutinjainak feltáró kvalitatív elemzése

A jelen fejezet nyelvi elemzés útján gyűjt kvalitatív adatokat a korpuszban beazonosított többmorfémás interakciós rutinokról, hogy feltárja meghatározó jegyeiket. Az elemsorok formulaszerűségéről a 3.3. korábbi fejezetei tartalmazznak kvantitatív és kvalitatív adatokat.

Lássuk, milyen jellegűek azok a TIR-ek, amelyeket a korpusz küszöbszintű MINY-beszélői produkáltak! A 2.2–2.4-es fejezetek tipológiai alapján a következő típusokba sorolhatóak be a korpuszban beazonosított elemsorok: konverzációs rutinok, szótöbbsesek, kész vagy félkész keretek (lexikailag részben vagy teljesen kitöltött konstrukciók), köztesnyelvi formulák, illetve ezek altípusai (25. ábra). Frazeológiai egységeket (idiómákat, közmondásokat, szólásokat) egyáltalán nem használtak a korpusz B1-es beszélői.

25. ábra: A korpuszban beazonosított TIR-ek általános tipológiája



Noha a fenti csoportok valamelyikébe mindegyik TIR besorolható, számos esetben listázhatnánk egy adott elemsort több típus alatt is. A probléma oka az, hogy az egyes kutatások eltérő módszereket használnak az eltérő módon definiált fogalmaik alá tartozó elemsorok beazonosítására, ezért a fenti kategóriák sokszor átfedésben vannak egymással. *Az azt gondolom hogy* elemsor például lehet diskurzusjelölő konverzációs rutin, véleményt kifejező lexikai csoport (szótöbbes), esetleg egy olyan konstrukció, amely morfémák transzparens és kompozicionális módon szerveződő, megjósolható, gyakori sorozata. A besorolási gondok miatt muszáj felülvizsgálni és újragondolni az osztályozás fenti kategóriáit: a TIR-eket inkább a lexikai-grammatikai, a pragmatikai és a köztesnyelvi elemzés szempontjai szerint kíséreljük majd meg kategorizálni – úgy, hogy közben figyelembe vesszük a fenti fogalmakat is.

3.3.4.1. Lexikai-grammatikai elemzés

Grammatikai megszerkesztettségük szintje szerint három nagy csoportba sorolhatók be a TIR-ek: 1) szóalakok²³⁶; 2) mondattani keretek; 3) egyéb szótöbbsések (ld. 17. táblázat).

A szóalakok túlnyomó része formulaszerű TIR (a 'lehet, hogy formulaszerű' elemsorok között csupán három szóalak szerepel, a nem formulaszerű elemsorok között pedig egy sem), és mindegyikük jelöletlen alak, azaz grammatikailag jól formált.

A szóalakok többsége inflexiót tartalmazó szerkezet. Az igék jelen időben, kijelentő módban állnak, és E/1. személyű igei személyrag kapcsolódik hozzájuk: a formulaszerű alakokban a határozott (*gondolom*, *köszönöm*), az egy 'lehet, hogy formulaszerűben' pedig az általános (*látok*) paradigmából. Az első esetben a kész elemsorokhoz pragmatikai jelentés társul, hiszen a *gondolom* diskurzusjelölő, a *köszönöm* pedig beszédaktus-formula; a második esetben pedig a *látok* szóalak az adott nyelvvizsgahelyzet szempontjából hasznos funkcióval bír, mivel kész panelként jól alkalmazható a képleírás során.

A tárgyrag egy szóalakban szerepel (*kicsit*), de nem hagyományos akkuzatívuszként, azaz nem tranzitivitást jelölve, páciensi szerepben (vö. pl. *a kicsit kérem*), hanem fokot, mértéket kifejező jelentéssel (pl. *kicsit tud magyarul*), ami az elemsor egészes jelentését kevésbé könnyen kiszámíthatóvá teszi a kezdő nyelvtanuló számára.

²³⁶ A lexikailag teljesen kitöltött határozott névelős főnévi szerkezeteket (DP-eket) a jelen vizsgálatban a szóalakok közé soroljuk, és a mondattani keretek között csak olyan csoportokat tárgyalunk, amelyek legalább két, a főbb szófaji kategóriák alá tartozó (N, A, V, ADV) független szóból, vagy legalább egy függőszóból és egy, adott kategória számára fenntartott helyből állnak.

17. táblázat: A TIR-ek csoportosítása grammatikai megszerkesztettségük és lexikális kitöltöttségük szerint

TIR	Szóalakok	Mondattani keretek		Egyéb szó- többesek
		Lexikailag- grammatikailag kitöltött kész keret	Üres helyeket is tartalmazó félkész keret	
Formula-szerű	<p>a képen a legjobb a neve a nevem a számom akkor általában angolul az egész gondolom hívégén inkább kicsit körülbelül köszönöm látható magyarul mindennap nálunk például sokszor szerintem utána viszontlátásra</p>	<p>akart tanulni magyarul mert asziszem az jó azt gondolom azt hiszem ez jó ezen a képen filmet nézni furcsa (volt) (nekem) mert itt Magyarországon jó volt köszönöm/jük szépen mind a kettő nagyon fontos nagyon jó nagyon jól nagyon sok nagyon szép nekem nagyon tetszik nem emlékszem nem lehet(ett) nem szoktam/tunk nem tudom nem tudom hogy nemtom ott volt sok ember tetszik nekem tudom hogy</p>	<p>ADJ-(V)bb mint akar+INFL INFP annyira VP azt VP hogy VP beszél+INFL magyarul ORSZÁG/VÁROS-ból jön ORSZÁG/VÁROS-ból jött/em kell INFP mond+INFL hogy nagyon szeret+INFL nagyon szeret+INFL INFP NEV-nAk hívják nekem kell INFP nem kell INFP nem szeret+INFL szok+INFL INFP nem volt N-(V)m NP vagyok NUM éves sok NP sokkal ADJ-(V)bb NUM PERIOD-vAl ezelőtt valamilyen NP van egy N-(V)m van egy NP van sok NP</p>	<p>á igen aha igen az lehet hogy de de de sajnos de szerintem és akkor és azért és hát és te és utána hát igen hát szerintem igen igen igen igen igen lehet hogy nekem is nem jó nem nem sajnos nem ugyanaz mint vagy valami</p>
Lehet, hogy Formula-szerű	<p>először látok</p>	<p>egy csoportban itt van a mindenki boldog nagyon drága nagyon nagyon nagyon tetszik nekem van</p>	<p>elég ADJ ilyen NP lehet INFP nagyon ADJ neki van (egy) N-(j)A sokat VP szeretek INFP túl ADJ volt egy NP</p>	<p>és a és egy és mindent és van ez a ez egy igen de mi a most már nem annyira nem mindig nem nagyon nem túl</p>
Nem formula-szerű		<p>van van</p>	<p>nagyon VP NP után</p>	<p>az nem de a de ez de öhm egy öhm és ahm és öhm ez ez mhm mhm soha nem vagy öhm van is</p>

Birtokos személyjel három szóalakban áll (*a neve*, *a nevem*, *a számom*), illetve a (vele alakilag azonos vagy hozzá nagyon hasonló) névszói személyrag megtalálható három névutónak (ADV) minősülő szótövön is (*nálunk*, *szerintem*, *utána*). Az előbbieket kompozicionális és szabályos elemsorok, morfológiai szerkezetük produktív folyamatot tükröz, még akkor is, ha a *név* rövidülő tő, és mint ilyet, a MINY-ben kivételként listázzuk, és a MINY-tanulóknak egészben tanítjuk (pl. *név*→*nevet*, *nevek*, *nevem*). Ezeknek az elemsoroknak az egészes hozzáférése a nyelvvizsga szempontjából lehet igazán hasznos a korpusz MINY-beszélőinek, akiknek a vizsga elején be kell mondaniuk a nevüket és a vizsgázói számukat, illetve be kell mutatkozniuk vagy be kell mutatniuk vizsgapartnerüket a vizsgáztatóknak. Az utóbbi három szóalak nem tekinthető teljes mértékben kompozicionálisnak: a *szerintem* és az *utána* diskurzusjelölők, a *nálunk* pedig kontextustól függően jelentheti az otthonunkat/a családjunkat, a városunkat vagy éppen az országunkat/a kultúránkat.

Hatféle derivációs toldalék azonosítható be a szóalakokban. Az első, kevésbé tipikus képző az *a legjobb* TIR-hez kapcsolódik: a hagyományosan fokjeleknek nevezett toldalékokról van szó (a középfok jele *-(V)bb* és a felsőfok jele *leg-*). Ehhez a képzőcsoporthoz – az inflexiós toldalékokhoz hasonlóan – termékeny és szabályszerű folyamatok kapcsolódnak, a képzés nem okoz szófajváltást, és az így képzett szóalakok tipikusan nem lexikalizálódnak (kompozicionálisak), a deriváció viszont megváltoztatja a szintaktikai környezetet (pl. *jobb valaminél*). Igaz mindez az *a legjobb* elemsorra is. MINY-szempontból azonban az elemsor lexikai-grammatikájával kapcsolatban még azt is fontos figyelembe venni, hogy a szóalakban a *jó* szót rövidül, és hogy mind a képzés, mind a képzett szóalak nagyon gyakori. Szintén a fokjel található meg az *inkább* rögzült szóalakban is, itt azonban erőteljes lexikalizáció zajlott le (nyelvtörténeti kapcsolat feltételezhető az *in-* és a *jó* között, a *k* eredete homályos²³⁷).

A *-kor* képző az *akkor* szóalakban lelhető fel. A morféma-közi kapcsolat ebben a szóalakban nagy mértékben elhomályosult, az elemsor jelentése lexikalizálódott, sőt, lexikai-pragmatikai szétválás is történt, hiszen az *akkor*-hoz többféle lexikális jelentés és pragmatikai szerep társul (pl. ADV: abban az időpontban; alárendelő mondat kötő-, illetve utalószava: pl. *ha...*, *akkor...*, illetve

²³⁷ Ld. az *inkább* szó szócikke (Zaic, 2006).

akkor..., *amikor...*; DJ: témaindítás, illetve valamilyen, az interakcióban aktivált egyezmény vagy közös tudásra utalás; pl. *akkor most te jössz*).

Az *-Ul* képző a *magyarul*, az *angolul* és a *például* szóalakokban található meg. Míg az első két esetben termékeny és szabályszerű képzéssel állunk szemben, ahol DER ADJ→ADV, és egy adott nyelven létezésről, tudásról stb. van szó, a *például* esetében a képzés improduktív: az *-Ul* nem termékeny főneveken. Ráadásul az elemsor egészes szövegbeli jelentése, az, hogy a *például* diskurzusszervezőként működik, amennyiben bevezeti egy téma kifejtését, nem számítható ki a főnév és a képző jelentésének összeadásával (vö. *nőül*, *hírül*, *példaképeül* stb.) A *magyarul* és *angolul* szóalakokra visszatérve, a kezdő MINY-tanulók számára ezek formulaszerű elemsorok részeként is előkerülnek a tanítás során (pl. *Beszél angolul? Bocsánat, nem beszélek magyarul.*) A kész szóalak formulaizálódását vagy formulaikus zárványszerűségét támasztják alá az olyan köztesnyelvi megnyilatkozások a korpuszban, mint (7/187S): *mert a mondjuk hogy khm khm ő ő soha nem hallotta magyarul szó.*

A *-szOr* képző két szóalakban fordult elő a TIR-ek körében. Ez a képzés szabályszerűnek tűnik, amennyiben határozott és általános tőszámnevekre illesztve a képzőt 'hány alkalommal', sorszámnevekre illesztve a toldalékot 'hányadik alkalommal' jelentésű szóalakot kapunk. Míg a *sokszor* esetében ez fennáll (*sokszor* = sok alkalommal, *sokadszor* = sokadik alkalommal), az *először*-rel más a helyzet. Egyrészt a szabályos képzés az *először* alakot eredményezné (már ha az *először* szóalakban valóban a sorszámnév tekinthető relatív szótőnek, és nem valamilyen más, ADV kategóriájú elem), másrészt itt is megfigyelhető egy lexikai-pragmatikai szétválás: az *először* egyrészt azt jelenti, hogy 'első alkalommal' (pl. (8/165A)-ban *amikor először én láttam ő a a hó magyarországon az nagyon nagyon érdekes volt nekem*), másrészt DJ-ként felsoroláskor/rangsoroláskor 'előbb' jelentése érvényesül (pl. (11/246S)-ben *nekem kell menni á először nekem kell menni ő autópályaudvarra és utána a (nevet) száz méter (?val?) vonattal és megint valahova*).

Két olyan deverbiális képző is megtalálható volt a TIR-ek közt (*-Ás*, *-hAtÓ*²³⁸), amely a formulaszerű TIR-eken kívül nem fordult elő a korpuszban – ez is

²³⁸ A *-hAtÓ* képző szételemezhető denominális igeképzőre (*-hAt*) és deverbiális melléknévképzőre (*Ó*), egy, a ható képzővel társuló passzivalást feltételezve (Kiefer). A jelen dolgozatban ezt nem tesszük; a *-hAtÓ* toldalékot a MINY-ben összetett képzőnek tekintjük.

alátámasztja az elemzők azon feltevését, hogy a beszélők a szóalakokat egészlegesen használták, hívták elő. A *látható* szóalak a képleíráshoz kapcsolódóan fordult elő, a *vizontlátásra* pedig a vizsga végén történő elbúcsúzáskor. A két elemsor olyan morfológiai szerkezettel bír, amelyet a korpusz beszélői önállóan, szabadon nem tudnak megalkotni (vagy legalábbis nem használnak hasonló szerkezetű egyéb elemsorokat) – még akkor sem, ha az adott szóalakokat morféimákra tudják bontani. Ráadásul a *vizontlátásra* olyan pragmatikai konstrukciónak vagy beszédaktus-formulának tekinthető, amelyben a morféimák (grammatikai és lexikális) jelentésének kombinatorikus összege más, mint az elemsor pragmatikai jelentése (magázódó felek közti elköszönés).

A TIR-ek közt végül négy összetett szó is található. Ami az összetételi mintát illeti, két esetben egyértelműen terméketlen összetételi mintáról van szó. A *körüllbelül* elemsorban mindkét összetételi tag zárt osztály eleme (névutó), emellett az elemsor jelentése non-kompozicionális, az összetett szó lexikalizálódott. A *minden|nap* nem tekinthető endocentrikus összetételnek, mert nincsen feje; lexikalizálódott, ADV kategóriájú elemsorról van szó (vö. 'minden nap' NP). A *hétvégén* TIR első ránézésre termékeny N N összetételi mintának tűnik, amennyiben a szerkezet leírható [N N] + -(V)_n formában. Nem mondható viszont tipikusnak, hogy az E/3. névszói személyrag megmarad a szerkezet utótagján, a fejen (vö. pl. *háztető, templomtorony, kabátgomb*); lehetséges, hogy inkább egy olyan konstrukcióról van szó, ami HÓ/HÉT+vége formában írható le. A *vizontlátásra* leírható [ADV V] + -Ás + rA módon, ami termékeny összetételi mintának tekinthető. Az elemsor azonban az adott formában (a képzővel és a raggal együtt) lexikalizálódott, sőt, pragmatikalizálódott: az elemsor jelentése és pragmatikai szerepe (beszédaktus) nem számítható ki alkotóelemei jelentésének összegéből.

Fonológiai tulajdonságainak tekintetében elmondható, hogy a formulaszerű TIR-ek közt található szóalakokat a beszélők kivétel nélkül folyamatosan, az elemsoron belüli szünettartás és újrakezdés nélkül ejtették ki – szemben számos nem formulaszerű szóalakkal (pl. *marad(.)ta:m, család:d(.)om(.)mal, ahol a családom lak--lak(.)nak* stb).

A TIR-ek legnépesebb lexikai-grammatikai csoportját a szintaktikai csoportokat tartalmazó mondattani keretek teszik ki. Ezeknek több mint a fele lexikailag teljesen kitöltött (pl. *azt hiszem*), a maradék tartalmaz üres helyeket is inflexiók toldalékok és szintaktikai csoportok számára (pl. *akar+INFL INFP*). Az

előbbieket kész (mondattani) keretnek, az utóbbiakat lexikailag részben kitöltött absztrakt mondattani keretnek, vagy röviden félkész (mondattani) keretnek nevezem. A szintaktikai keretek ezen kívül csoportosíthatók a bennük megjelenő szintaktikai kategóriák szerint. Igei csoportot (VP) tartalmazó elemsor például az *azt gondolom, nem emlékszem, nekem nagyon tetszik, köszönöm szépen, nagyon szeret+INFL, -nAk hívják* vagy *-bÓl jön*. Vannak még főnévi (NP) csoportot (pl. *sok ember, ilyen NP*), melléknévi (AP) csoportot (pl. *nagyon jó, elég ADJ*), határozói (ADV) csoportot (pl. *DP után, nagyon jól*), főnévi igeneves (INFP) csoportot (pl. *kell INFP, nagyon szeret+INFL INFP*), determinánsi (DP és DETP) csoportot (pl. *ezen a képen, mind a kettő, nagyon sok*) tartalmazó elemsorok, olyanok, amelyek a VAN-t tartalmazzák (pl. *NP/NÉV vagyok, van egy*) vagy egy alárendelői összetett mondatnak a két tagmondat határán álló részletét (pl. *sokkal -(V)bb mint, nem tudom hogy, furcsa volt nekem mert*), és vannak mondatértékű elemsorok is (pl. *az jó, mindenki boldog*).

A formulaszerű mondattani keretek többsége két vagy három szövegszóból, illetve három-öt morfémből áll (pl. *azt hiszem, ezen a képen, köszönöm szépen, nekem nagyon tetszik, nem tudom hogy, NÉV-nAk hívják, mond+INFL hogy*), a 'lehet, hogy formulaszerű' és nem formulaszerű elemsorok két kivétellel (*itt van a, neki van (egy) N-(j)A*) két szövegszóból épülnek fel, ami esetenként két-három morfémt jelent (pl. *nekem van, mindenki boldog, ilyen NP, szeretek INFP*).

A mondattani keretek között nincsen különösebben idioszinkratikus példány; többségük általánosnak (szabályosnak, produktívnak) mondható. Olyan konstrukcióknak tekinthetők, amelyek egymástól öröklik szintaktikai szerkezetüket, illetve amelyeket a beszélők templatumokként kezelnek: bizonyos elemeket kicserélnék bennük, bővítik őket, egymáshoz illesztik azokat. Például:

AZT VP HOGY VP (pl. *azt gondolom hogy*)

AZT VP (pl. *azt gondolom*)

VP HOGY (pl. *tudom hogy*)

NEM VP (pl. *nem tudom*)

NEM VP HOGY (pl. *nem tudom hogy*)

AZT NEM VP HOGY VP (pl. *azt nem tudom hogy*)

Ezen kívül a következő templatumcsoportok azonosíthatók még be a TIR-ek között:

SOK
 ILYEN NP
 VALAMILYEN }

NAGYON
 SOKAT } VP
 ANNYIRA
 NAGYON NAGYON

TETSZIK NEKEM
 NAGYON VP
 NAGYON NAGYON

NAGYON
 ANNYIRA } AP
 ELÉG
 TÚL
 NAGYON NAGYON

EZ } AP
 AZ }
 AP VOLT
 NEM AP
 -NAK AP
 ADJ -(V)BB MINT
 SOKKAL ADJ -(V)BB

V INFP
 NEM V
 NEKEM KELL
 VAN DET N
 VAN N -(V)M
 VOLT DET N
 NEM VOLT
 NEKEM VAN

EGYÉB TEMPLÁTUMOK:

BESZÉL NYELV-uL
 DP UTÁN
 NÉV-NaK HÍVJÁK
 NP VAGYOK

NUM ÉVES
 NUM PERIOD -VaL
 EZELŐTT

ORSZÁG/VÁROS-BÓL
 JÖN/JÖTT

Úgy tűnik, hogy az ezekből a mintázatokból kikerülő, különösen hasznosnak ítélt, nagyon gyakori elemsorokat a beszélők lexikailag kitöltött formában is elraktározzák – ld. az olyan formulaszerű elemsorokat, mint például *nagyon furcsa volt nekem; akart tanulni magyarul; nekem nagyon tetszik; sok ember; nagyon jó.*

A korpuszban továbbá vannak olyan elemsorok is, amelyek lexikailag teljesen kitöltöttek, de a fenti csoportokba nem sorolhatók be:

AZ LEHET HOGY
 EZEN A KÉPEN
 FILMET NÉZNI

ITT MAGYARORSZÁGON
 KÖSZÖNÖM SZÉPEN

MIND A KETTŐ
 VAN VAN

Ami a mondattani keretek szövegbeli szerepét illeti, a jelen vizsgálat alátámasztja azt a korábban említett észrevételt, hogy az elemsorok szerkezeti felépítése és a szövegben betöltött funkciója között szoros a kapcsolat. A tartalomkifejtő (*hogy-os*) alárendelő mondatok részletét tartalmazó keretek a szövegben kifejtett valamely dologgal kapcsolatos vélekedést, tudást vagy nem-tudást fejeznek ki, illetve a beszélő érzelmi-értékelő viszonyulásáról szólnak; a főnévi igeneves szerkezeteket tartalmazó elemsorok modalitást és attitűdöt fejeznek ki, a főnévi, melléknévi és határozói csoportot, valamint a VAN-t tartalmazó elemsorok pedig referenciális (pl. azonosítás, besorolás, jellemzés, létezés, összetartozás, bizonytalanság, hely, idő, mennyiség) funkciókat látnak el. Az igeicsoport-alapú és a mondatértékű elemsorok szintén fontosak voltak a vélemény és az attitűd kifejezésében, de referenciális funkciót is elláttak.²³⁹

A mondattani kereteket a korpusz beszélői a környezetükhöz képest folyamatosabban, sokszor gyorsabban, az elemsoron belüli szünettartás és hangzónyújtás nélkül ejtették ki. Jellemző, hogy a mondattani keretek egy intonációs ív alá tartoznak. Az alárendelői mondatok részletét tartalmazó keretekben a *mert* kötőszó esetében némelyik példában megfigyelhető szünettartás és emelkedő dallamvonal a kötőszó előtt. Az adott szerepben rutinizált elemsorok némelyike speciális intonációval (pl. *annyira borzasztó, mindenki boldog*) és gyorsabb beszédtempóval (pl. *nem tudom, azt hiszem, nagyon jó*) társul, és akár fonológiai redukción is átmehet; ennek során belső szintaktikai szerkezete és a szóhatárok elmosódhatnak (pl. *nemtom, asziszem, naojjó*).

3. sz. interjú:

88 T: <de persze> ott- ott-] ott születtem↑ egy kórházba:↑ mint minden (.) ember <asziszem>↓ (nevet)

6. sz. interjú:

27 O: [...] a:hm (...) akart: tanulni magyarul↑ (...) mert kíváncsi volt (...) a rokonoi-- rokonoo-- (...) ira a rokonaira↑ (...) é::s akart beszélni magyarul velük↓

²³⁹ Ezért is nagyon fontos a MINY-ben valamilyen funkcionális-szemantikai alapokon nyugvó grammatika, illetve tanterv használata.

- 47 O: ez-- ez nem ugyanaz↑] mint magyarország↑
 48 K: nem↓ nagyon--↓ (...) hát itt budapesten↑ az <naon naon jó szerintem↓>
 49 O: <naon jó>↓

80 K: és (...) nagyon boldog lesz: neki↑ /csattanás, talán az asztalra üt/ (...) és (...) <szertem ez egy> (...) #mindenki boldog#↑ /csattanás, talán az asztalra üt/ és ez a-- ez egy nagyon szép kép és↓ (...)

8. sz. interjú:

119 I: a harmadik↑] (...) az a:: harmadik képen↑ van↓ (...) /csettint a nyelvével/ a:: strand↑ (...) és a tenger↓ (...) ez a:: ↓ (...) a:: (...) hid-- hidre↑ (...) hidre↑ és a:: (...) <nemtom>↓ pálma↓ nem (...) a:: pálma↓

A TIR-ek harmadik csoportjába olyan 'egyéb' szótöbbserek tartoznak, amelyeknek a tagjai nem alkotnak mondattani csoportot, és legalább egyikük nem a főbb szófaji kategóriák alá tartozik (függőszó, grammatikai szó, mondatszó stb.) Az idetartozó formulaszerű szótöbbserek operátorokat, kötőszókat, létigét, névmásokat, valamint mondatszókat tartalmaznak. A 'lehet, hogy formulaszerű' elemsorokban kötőszók, névelők, névmások, operátorok, határozószók és létige fordul elő. A nem formulaszerű szótöbbserek ezek mellett hangutánzó elemeket is tartalmaznak. Némelyik szótöbbsereknek beszédaktusként fontos szerepe van a konverzációban (pl. *á igen, nekem is, aha igen, igen igen, nem nem, hát igen, sajnos nem, igen de*), másoknak fontos diskurzusjelölő funkciójuk van (pl. *és akkor, és azért, és hát, és utána, de sajnos*), van, amelyik véleményt vezet be (pl. *de szerintem, hát szerintem*) vagy referenciális funkciót lát el (pl. *most már, ez egy, vagy valami, és mindent, nem nagyon, soha nem*). A hanghatásokat tartalmazó szótöbbserek sajátos szerepe – valamelyik fenti funkcióval párosítva – az időnyerés, a szünetkitöltés, a beszédporond megtartása (pl. *és ahm, vagy öhm, egy öhm*) (részletesebben ld. a következő alfejezetet).

A többmorfémás interakciós rutinok formulaszerűségének és lexikai-grammatikai megszerkesztettségének összefüggését tekintve szembeötlő, hogy a formulaszerűtől a 'lehet, hogy formulaszerűn' át a nem formulaszerűig haladva arányaiban drasztikusan csökken a szóalakok száma, viszont nő a félkész mondattani kereteké és az egyéb szótöbbsereké. A formulaszerű elemsorok lexikálisan jobban

kitöltöttek és kevésbé variábilisak, mint a nem formulaszerű elemsorok, nem tartalmaznak szünetkitöltő hanghatásokat, és jól megfogható szövegbeli funkcióval rendelkeznek. Az is észrevehető, hogy a fent említett irányban haladva egyre több köztesnyelvi forma kötődik az elemsorokhoz: a kevésbé formulaszerűnek tartott elemsorok rugalmasabbak, jobban variálhatók, és ez jelentős hibaforrás a küszöbszintű MINY-beszélők számára. (A köztesnyelvi, köztük az agrammatikus elemsorokról a 3.3.4.3. fejezetben lesz szó.)

3.3.4.2. Pragmatikai elemzés

A diskurzusban betöltött funkciójuk szerint a TIR-ek négy nagy csoportba sorolhatók: 1) beszédaktusok (BA); 2) diskurzusjelölők (DJ) vagy más néven gambitok; 3) attitűdjelölő rutinok;²⁴⁰ és 4) referenciális funkciót ellátó rutinok.²⁴¹

A beszédaktusokat (ld. 18. táblázat) illokúciójuk szerint lehet csoportosítani.²⁴²

A korpusz ide sorolt TIR-jeinek a többsége asszertívumként (állítóként) a leírás, jellemzés beszédaktusát hajtja végre. Pragmalingvisztikájukat tekintve ezek az elemsorok többségükben mondattani keretek (ld. előző fejezet). Az interakciós kontextus (a vizsgahelyzet és az adott vizsgafeladatok) kedveznek a leíró elemsoroknak: a *bemutakozáskor* a beszélőknek be kell mutatniuk magukat vagy beszédpartnerüket, a *beszélgetés* során jellemezhetnek egy helyzetet vagy egy dolgot, a *témakifejtés* során pedig egy képet kell leírniuk.

Ezek a tevékenységek (a vizsgafeladatok sajátosságaként) összefonódnak azonosítással és besorolással is, például (4/8F: *a nevem «Frederic XY» a sz-- számom 123456789*; 4/21M: *én «Mary XY» vagyok és ő cserediák (NP) vagyok tizenhat (NUM) éves vagyok*; 6/23O: *őt Katának hívják huszonnégy (NUM) éves Németországból jön*; 6/75K: *és szerintem ez egy mindenki boldog és ez a ez egy nagyon szép kép*).

²⁴⁰ A beszédaktus-formulák, gambitok és attitudinális rutinok elkülönítésénél, illetve a gambitok csoportosításánál Aijmer (1996) munkájára támaszkodtam.

²⁴¹ A referenciális rutinok csoportosításában Biber és mtsai. (2004a) munkáját vettem alapul, de az attitűdöt, véleményt kifejező csoportot attitűdjelölő rutinoknak nevezem.

²⁴² A beszédaktusok osztályokba sorolásakor Searle (1979) korábban említett taxonómiáját vettem alapul, de az altípusok megnevezésekor figyelembe vettem Bach–Harnish (1979: 40-55) sokkal részletesebb osztályozását is.

18. táblázat: A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint I: Beszédaktusok

	OSZTÁLY	PÉLDÁK	TIR-ek		
			Formulaszerű	Lehet, hogy formulaszerű	Nem formulaszerű
BESZÉDAKTUSOK	Asszertívumok (ÁLLÍTÓK)	Kijelentés, megállapítás, tájékoztatás	<i>mond+INFL hogymeg nem lehet/ett</i>	<i>lehet INFP</i>	
		Válaszadás: megerősítés, nyugtázás	<i>á igen aha igen az jó hát igen igen igen igen igen igen nekem is</i>		<i>mhm mhm</i>
		Válaszadás: tagadás	<i>nem nem sajnos nem</i>		
		Leírás, jellemzés	<i>az jó beszél+INFL magyarul -bÓl jön -bÓl jött/em jó volt nagyon jó nagyon jól nagyon szép nagyon szeret+INFL nagyon szeret+INFL INFP nem jó NUM éves van egy (egz.) van sok</i>	<i>mindenki boldog</i>	
		Azonosítás, besorolás	<i>a neve a nevem a számom NP vagyok -nAk hívják ez egy</i>		
		Egyetértés	<i>ld. válaszadás, nyugtázás</i>		<i>ld. válaszadás, nyugtázás</i>
		Egyet-nem-értés, vitatás	<i>inkább</i>	<i>igen de</i>	
	Kommisszívumok (ELKÖTELEZŐK)	Kötelezettség	<i>kell INFP nekem kell nem kell</i>		
		Terv, szándék	<i>akart tanulni magyarul (mert)</i>	<i>akar+INFL INFP</i>	

Expresszívumok (KIFEJEZŐK)	Üdvözlés, búcsú	<i>viszontlátásra</i>		
	Köszönet	<i>köszönöm köszönöm/jük szépen</i>		

Az asszertívumok osztályába tartozó TIR-ek között vannak nyugtázó-megerősítő és tagadó választ adó elemsorok is. Ezeket a beszédaktusokat többnyire operátorok valósították meg (6/63O, 7/125K, 7/169S, 7/171S, 7/173S), illetve egy nominális mondat (7/29K) és egy nyugtázó 'hümmögés' (8/30I):

6. sz. interjú:

65 V: *van autója] esetleg↓ (...) [vagy biciklije↓*

66 O: *nem nem↓] az apám-- (...) igen a: (...) apám (...) van egy autót↑ de ez-- (...)*

7. sz. interjú:

24 V: *köszönöm szépen (nevetnek) köszönöm szépen hogyan szólíthatom van egy rövid neve vagy jó lesz renáta*

25 R: *reni*

26 V: *reni*

27 R: *mhm*

28 V: *krisztián*

29 K: *krisztián az jó*

124 R: *és öhm te van egy öö kettő két húgod húgod nem*

125 K: *igen igen még van ahm kettő ikrek húgom*

168 R: *besz-- beszél magyarul*

169 S: *hát sajnos nem (nevet)*

170 R: *(nevet)*

171 S: *hát sajnos nem*

172 R: *egy kicsi nem*

173 S: *hát igen tud egy kicsi de nem tud nem tud tizenöt éves*

8. sz. interjú:

29 A: *a a hely ami v-- van a ház kell kell kényelmes és cs-- és cs-- csend ez nagyon nagyon fontos szerintem*

30 I: *mhm mhm*

Az asszertívumok közt találni két egyet-nem-értőt, vitatót is, például:

5. sz. interjú:

36 A: *de szerintem nem olyan a külön- nem olyan különbs-- nem túl sok különbség van az a magyar magyarország időjárása évszaka és udmurt évszaka ugye*

37 I: *igen de a úgy is láttam hogy itt magyarországon nagyon kicsi kicsi esett a hó mert nekünk nagyon sok van és tudunk szánkózni és áprilisban még van azért és hidegebb lett van*

9. sz. interjú:

117 R: *mhm igen láttam egy fényképet ahol*

118 D: *olimpiát (súgva)*

119 R: *néha néha ember já-- játszanak a kosárlabdás és szerintem inkább ő amerika amerikai kosárlabda en enbój*

Az egyetértést a korpusz szövegeiben előforduló TIR-ek közül a nyugtázó választ adó elemsorok valósították meg, például:

6. sz. interjú:

34 K: *az nagyon jó itt*

35 O: *igen nekem nekem is de szerintem ah magyarország közlekedés az az nem anny- nem tudom nem annyira emberek vannak a villamoson mint a venezuelában (nevet) szerintem ez nagyon kellemes*

9. sz. interjú:

89 R: *hát szerintem inkább ott mam momparkban volt mert ott volt angolul angol feliratos*

90 D: *á igen*

Három olyan TIR is van ebben az osztályban, ami kijelentőnek, tájékoztatónak tekinthető:

4. sz. interjú:

95 M: *ahm de most münchen voltam münchen és ott vettem egy ah sör palack egy sör üveg dolog nem tudom ez micsoda de azt mondták hogy ez egy híres ah német sör dolog és vettem apukámnak mert nagyon szereti*

8. sz. interjú:

127 I: *mmm aah miért murmanszkban például ahol lakom ez öö ez a nyár nagyon rövid és én nem nem nem mert ez télek nagyon nagyon nagyon hosszú és nem lehet például úszni és nem lehet sokat sétálni mert ez jó ez rossz nem tudom mennyire rossz aa időjárás mint oroszországon öö magyarországon de persze magyarországon is elég jobb de in oroszországban ez nagyon nagyon rövid aa évsz nagyon nagyon tetszik nekem is hogy meleg és öö lehet úsz-- úszni úszni és lehet valamit csinálni nyáron ez ez ez ez a fontos szerintem*

5. sz. interjú:

52 I: *ma beszéltem az anyámmal és ő mondta hogy holnap volt olyan vihar*

Kevesebb TIR tartozik a kommisszívumok és az expresszívumok osztályába. A kommisszívumok között vannak kötelezettséget és tervet, szándékot kifejezők, például:

1. sz. interjú:

104 J: *igen igen igen magyarországon most ak-- akarok venni egy új ház egy nagyobb ház mert ő ez túl kicsi nekünk ez a kettő gyerek és*

10. sz. interjú:

91 V: *biztos maradt még kérdés még egy-egy kérdést akkor ha maradt a médiáról*

92 J: *nem nem nem csak ak-- ak-- csak ő akartam mondani hogy én kell segíteni a-- a-- anya anyámnak az e-mail e-maileje mert nincs*

Az expresszívumok közt két köszönetnyilvánító (*köszönöm/jük, köszönöm/jük szépen*) és egy elbúcsúzó beszédaktus-formula (*viszontlátásra*) található:²⁴³

1. sz. interjú:

144 V: *jó köszönöm szépen elnézést ezér a kis malórér a vizsga ezzel véget ért és majd interneten lehet megnézni a kód alapján az eredményt körülbelül egy hónap múlva jó*

145 J: *jó okay (zörej) köszönöm szépen*

10. sz. interjú:

156 V: *minden jót kívánok önöknek további életükhöz tanulásukhoz és viszontlátásra*

157 E, J: *viszontlátásra*

158 E: *köszönjük szépen*

A korpuszban sok olyan TIR is szerepel, amelyet – ha beszédaktusnak tekintjük – vélekedőként lehetne klasszifikálni (pl. *szerintem, azt hiszem*). A jelen dolgozatban ezeket a gambitok között tárgyaljuk. Továbbá a korpusz TIR-jei közt nem található direktívum és deklaráció. Mivel az adott vizsgarendszerben a szóbeli vizsga egyik feladata sem irányul problémamegoldásra (szimuláció) vagy helyzetgyakorlatra (szituációs párbeszéd), az adott keretek közt eleve kevés lehetőséget nyílik a direktívumok számára, és hasonló okok miatt nincsenek kinyilatkoztatók sem a korpuszban. Feltűnően kevés az egyet(-nem-)értést kifejező beszédaktusok száma is; a vizsgázók általában magukról közölnek információkat, keveset kérdeznek (sokszor a vizsgáztató kérdez), és az adott témában nem egy azt megvitató, érvelő beszélgetést, hanem egy, a témában mozgó kötetlen társalgást folytatnak a saját helyzetükről, tapasztalataikról, véleményükről. A többmorfémás interakciós elemsorok között természetesen akad példa a fent említett beszédaktusokra is, de azok az egyénekhez köthetők; a jelen korpuszban nem elég gyakoriak ahhoz, hogy TIR-ek legyenek (pl. *o bocsánat, m pardon, egyetértek vele ő*

²⁴³ A korpuszban a *jó napot kívánok* elemsor is megtalálható volt, de csak egyszer. Ez nem jelenti azt, hogy az adatközlők nem használják rutinszerűen, csupán annak a prózai oknak lehet a következménye, hogy a vizsgázók valószínűleg a terembe lépéskor üdvözlik a vizsgáztatókat, a hangfelvétel azonban csak azután kezdődik el, hogy a vizsgázók helyet foglaltak.

veled, még egyszer légy szí, mit mondasz, tényleg stb.) Általánosságban azonban elmondható, hogy az adott vizsgarendszer B1-es szinten (legalábbis a szóbeli vizsgarész) nem kínál sok lehetőséget direktívumok és expresszívumok kivitelezéséhez; inkább kedvez az asszertívumoknak (azok közül is elsősorban a kijelentéseknek, megállapításoknak, a reakcióknak és a leírásnak, jellemzésnek), továbbá az attitűdjelölőknek, a diskurzusjelölőknek és a referenciális funkciókkal használatos elemsoroknak.

A beszédaktusok közt pragmatikai értelemben egy jelölt köztesnyelvi használatra van példa, az egyet-nem-értés, vitatás kategóriájához kapcsolódóan, ahol egy pragmalingvisztikai hiba döcögössé teszi a megnyilatkozást (ezt a következő alfejezet tárgyalja). A beszédaktusként használt TIR-eket a korpusz adatközlői szociopragmatikai értelemben megfelelő módon használják. A beszédaktuskeretet a vizsgázók szem előtt tartják, és igyekeznek megfelelni neki (pl. érthetően és hangosan beszélnek, mert tudják, hogy hangfelvétel készül; betartják a vizsga forgatókönyvét; együttműködőek, hiszen céljuk a vizsga sikeres letétele; vizsgázótársuk felé nyitottak, érdeklődők, támogatók, a vizsgáztatókkal szemben udvariasak,²⁴⁴ készségesek), például:

5. sz. interjú:

72 A: korul-- körülbelül múlt héten volt egy földrengés indonéziában

[...]

75 I: ja

76 A: de én

*77 V: az már csak egy másik kérdés hogy a földrengés az az időjáráshoz tartozik
vagy nem*

78 A: igen igen de

79 V: de erre nincs időnk

80 A: jó igen

²⁴⁴ A tegezés-magázás kérdése általános problémának tűnik a korpuszban (de ez a probléma a TIR-ek viszonylatában nem merült fel), pl. *1. sz. interjú:*

33 V: jó tehát hol lakik ön milyen lakásban olyan-e az a lakás amiben lakni szeretne vagy mást szeretne

34 J: aha aha aha ha te társam te vagy

35 V: én vagyok a társa igen (nevet) igen

A TIR-ekhez kapcsolódó megnyilatkozások elfogadhatóak mind az általános magyar nyelvi szokáskultúra, mind a nyelvvizsgahelyzet szempontjai szerint. Mindez nyilván abból is adódik, hogy a korpuszban azonosított, asszertívumként és kommisszívumként funkcionáló TIR-ek kevésbé veszélyes területet jelentenek abból a szempontból, hogy gondosan hozzá kellene igazítani őket a kontextuális elvárásokhoz, illetve a beszélők közötti társadalmi elvárásokhoz. Az expresszívumok már egy ingoványosabb terep ebből a szempontból, de a beszédaktus-formulák használatával (*jó napot kívánok, viszontlátásra, köszönöm, bocsánat stb.*) a beszélőknek sikerül a szociális interakciós helyzetnek megfelelő módon megnyilatkozniuk. A direktívumok tekintetében valószínűleg nagyobb eséllyel fordulnának elő szociopragmatikai hibák.

A jelen vizsgálatban szereplő, BA-kat végrehajtó TIR-ek túlnyomó része az előző fejezetben tárgyalt mondattani keretek és egyéb szótöbbsések közül került ki. Mindegyikük explicit módon fejezik ki az adott interakciós szándékot, hiszen olyan nyelvi eszközöket (IFID-eket) tartalmaznak, amelyek segítenek megjeleníteni az adott beszédaktust. Többségük direkt, hiszen elsődleges illokúciós jelentésük megérthető lexikai grammatikájukból.²⁴⁵ Vannak köztük rövid utas implikatúrával rögzült formák (ilyen pl. a *-nAk hívnak*, ahol az egész kifejezéshez társul a bemutatkozás mint beszédszándék), a többségük azonban olyan nyelvi mutatókat foglal magába, amelyek segíthetnek a (MINY-)beszélőknek az interpretációban (pl. a *köszönöm/köszönjük* esetében az ige lexikai jelentése és az igei személyrag grammatikai jelentése). Az explicit, direkt BA-k a küszöbszintű nyelvtanulóknak nemcsak azért hasznosak, mert tulajdonképpen bármilyen helyzetben használhatók az adott társas-interakciós célok elérésére, hanem azért is, mert direktségük és nyelvi mutatóik révén jobban megfoghatók a számukra. Emellett, amennyiben a magyar beszélőközösség által konvencionizált kifejezésekről van szó, megfelelő használatuk által idiomatikusabbnak tűnhet a beszélő, jobb benyomást kelthet a hallgatóban. Ezért volna érdemes kibővíteni a beszédaktusokat megvalósító többmorfémás interakciós rutinok körét már ezen a szinten olyan formulaszerű

²⁴⁵ Kivételt képez a *-nAk hívnak* és a *-bÓl jön/jött*, hiszen az elsődleges illokúció itt a bemutatkozás, illetve a származási hely megnevezése, nem pedig az, hogy hogyan szólítják az illetőt, vagy hogy honnan hova tart.

elemsorokkal, mint pl. *így van; bizony, bizony; ez igaz, de; lehet, de; szeretnék INFP; az a terv(em), hogy; azt tervezem, hogy* stb.

A diskurzusjelölők (DJ-k) vagy gambitok a beszédaktusokhoz hasonlóan funkcionális kategóriát jelentenek és pragmatikai szerepük van, funkciójuk azonban elsősorban emocionális és expresszív (vö. Schirm, 2011, 136). A korpusz gambitjainak (ld. 19. táblázat) első csoportjába, a lokális diskurzusszervezők közé tartozó TIR-ek a diskurzusszegmens és a beszélő közti viszonyt jelölik, mégpedig úgy, hogy a beszélő megnyilatkozásában foglalt tény, ismeret, tudás megszerzésének vagy birtoklásának forrására, formájára, módjára, megbízhatóságára stb. utalnak (Ajmer, 1996, 221-225).

A TIR-ek közt szereplő lokális diskurzusszervezők hat lexikai elem (*hisz, gondol, szerint, tud, emlékszik, lehet*) köré szerveződő formulaszerű elemsorok voltak: kognitív igei kifejezések, ill. mondattani keretek (VP-k, ahol az ige jelen idő, kijelentő mód, E/1-ben áll), a *szerintem* névmási kifejezés (ill. morfológiailag ADV kategóriájúnak minősülő, E/1. névszói személyraggal ellátott névutó), valamint a tagmondatokon átívelő (*az*) *lehet, hogy* lexikai csoport.

A *hiszem, gondolom* és *szerintem* elemsorokat szerepeltető kifejezések a vélekedés (pl. 5/65A), a következtetés (pl. 9/119R), a valószínűsítés (pl. 4/158F), az észlelés (pl. 4/142 M), az értékelés és minősítés (pl. 2/113A), valamint az emlékezés (pl. 8/28I) mentális műveleteivel hozhatók összefüggésbe – úgy, hogy közben jelölik a művelet referenciapontját, azaz a megnyilatkozóhoz kötött kiindulópontot.

2. sz. interjú:

113 A: *ja és ahm ez szerintem ez a gyönyörű város*

4. sz. interjú:

158 F: *vizsgál a a a nőt am második képet öhm van egy ö orvos és kisbaba szerintem az orvos öhm hall a a a kisbaba szív*

142 M: *és sokszor voltam velük a rendelőben és nagyon értem izgato-- izgatott voltam a másik képen van egy kis szerintem lány és a egy orvos*

5. sz. interjú:

65 A: *aha indonéziában inkább hát szerintem a nem a nem körülbelül múlt hónapban volt egy vihar de nem nem olyan olyan nagy vihar volt*

8. sz. interjú:

28 I: *aa szerintem aa szeptember óta együtt aa ahmed ahmeddel lak-- laktunk lakunk*

9. sz. interjú

119 R: *néha néha ember já-- játszanak a kosárlabdás és szerintem inkább ő amerika amerikai kosárlabda en enbíj*

Kugler (2012) az ilyen kifejezéseket éppen ezért szubjektívizáció-jelölőnek hívja, amely lehorgonyozza a közölt tartalmat a megnyilatkozóhoz, a szubjektumhoz: a célszerkezet adott műveletként (pl. vélekedésként, valószínűsítésként, minősítésként) való megjelenítését a szubjektívizáció-jelölő úgy valósítja meg, "hogymindig deiktikus kapcsolatot is teremt a diskurzusvilág alapjával (annak személyviszonyaival, a megnyilatkozó szerepével) azáltal, hogy a közös figyelmi jelenet megnyilatkozói (és egyben vélekedő) szubjektumát jelöli meg kiindulópontként a célszerkezet eléréséhez [...] A lehorgonyzó predikációnak ez a műveleti típusa a szubjektívizáció példája" (Kugler, 2012, 18).

Az ilyen típusú kifejezések elsődleges szerepe, hogy kiemeljék: a közölt tartalom a beszélő saját véleménye, értékítélete, következtetése stb., éppen ezért fontos, hogy a beszélő világosan megjelölje magát a szövegben. Ezt jelen esetben (a mentális műveleteket kifejező igét tartalmazó tagmondatokban és a *szerintem* névmási kifejezésben is) mindenütt az *-Vm* morféma valósítja meg (E/1. határozott ragozású igei személyrag és E/1. birtokos személyjel). A B1-es MINY-beszélőknek minden bizonnyal könnyebbéget jelent ez a szerkezeti homonímia – mint ahogy az is, hogy az adott kifejezések többféle szerepben használhatóak.

19. táblázat: A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint II: Diskurzusjelölők

	OSZTÁLY	TIR-ek		
		Formulaszerű	Lehet, hogy formulaszerű	Nem formulaszerű
DISKURZUSJELÖLŐK (GAMBITOK)	Lokális diskurzusszervezők	<i>aszíszem</i> <i>azt gondolom</i> <i>azt hiszem</i> <i>de szerintem</i> <i>gondolom</i> <i>hát szerintem</i> <i>szerintem</i>		
		<i>nem emlékszem</i> <i>nemtom</i> <i>nem tudom</i> <i>nem tudom hogy</i> <i>tudom hogy</i>		
		<i>az lehet hogy</i> <i>lehet hogy</i>		
	Globális diskurzusszervezők	<i>akkor</i> <i>és utána</i> <i>utána</i>	<i>először</i> <i>és a</i> <i>és egy</i>	<i>és öhm</i> <i>és ahm</i>
		<i>de de</i> <i>de sajnos</i>		<i>de a</i> <i>de ez</i> <i>de öhm</i>
		<i>és hát</i> <i>és azért</i> <i>és akkor</i> <i>(akart tanulni</i> <i>magyarul) mert</i> <i>(furcsa volt</i> <i>nekem) mert</i>		
		<i>ugyanaz mint</i> <i>-(v)bb mint</i> <i>sokkal -(v)bb</i>		
		<i>például</i>		
	Globális témaszervezők	<i>akkor</i> <i>és te</i> <i>de de</i> <i>de szerintem</i>		<i>mi a</i> <i>és öhm</i> <i>és a</i>

A korpusz adatközlői az érintett kifejezéseket grammatikailag épen és pragmatikailag helyénvaló módon használták,²⁴⁶ és közülük messze a leggyakrabban a *szerintem* elemsort alkalmazták a különféle, fent említett mentális műveletek nyelvi kifejezésére. A *szerintem* 94, a *de szerintem* 12, a *hát*²⁴⁷ *szerintem* pedig szintén 12 alkalommal szerepel a korpuszban, szemben a következő adatokkal: *gondolom* (16),

²⁴⁶ A forma- és funkcióbeli hasonlóságok ellenére az egyes, rokonértelműnek tűnő elemsorok (*szerintem*, *azt hiszem*, *(azt) gondolom*) nem tökéletes szinonimái egymásnak, ugyanakkor elegendő megbízható kutatási eredmény hiányában nincs lehetőségünk részletesen tárgyalni a korpusz ide vonatkozó elemsorait ebben a tekintetben.

²⁴⁷ A mondatkezdő *hát* DJ itt általános válaszjelölő szerepet tölt be, illetve arculatózó udvariassági elemként is funkcionál (Schirm, 2011, 138).

azt gondolom (9), *azt hiszem* (4), *asziszem* (3). A *szerintem* névmási kifejezés kiemelt gyakorisága egybeesik azokkal az adatokkal, melyek szerint a MANY-beszélők párbeszédeiben is a *szerintem* szóalak az egyik leggyakoribb, a megnyilatkozási kiindulóponton referáló kifejezés (Kugler, 2012, 126).

A *tud* ígét szerepeltető lokális diskurzusszervezők között el kell különíteni a konkrét tudásra és nem-tudásra vonatkozó elemsorokat azoktól, amelyeket panelszerű DJ-ként használnak a beszélők. Az utóbbiak közül a korpuszban a legtöbb a megnyilatkozás elején vagy közepén áll, gyakran közbevetésszerűen. Ezek nagy része szünetkitöltő: a gondolatok, mentális műveletek, valamint a nyelvi kifejezés tervezésének idejét töltik ki (pl. 4/23 M, 4/43M, 6/63O, 9/30D). "Ilyenkor a megnyilatkozó mindig közöl vélekedést vagy megfigyelést, a *nem tudom* kifejezés tehát nem azt jelöli, hogy nincs a beszélőnek megfigyelésből származó („tudható”) alapja a következtetéshez, hanem a társalgásszervező funkciót és a megnyilatkozási bizonytalanságra vonatkozó metapragmatikai tudatosságot jelzi [...] Parafrázisa ebben a funkcióban 'nem tudom, mit mondjak [a témáról]' lehet" (Kugler, 2012, 118).

4. sz. interjú:

23 M: *ebben az évben sajnos nem sportoltam nagyon sokat mert nem tudom az emberekkel voltam vagy utaztam*

43 M: *hát há nem tudom amikor vásárolok nem annyira szeretem mert sok idő kell és én hát nem tudom nem van ami tetszik nekem és van ami nem*

6. sz. interjú:

66 O: *nem nem↓] az apám-- (...) igen a: (...) apám (...) van egy autót↑ de ez-- (...) <nem tudom>↓ (...) ez maga ez↓ (...) de:-- (...) de sokat-- (...) sokat <nem tudom> jártam a: (...) a metró--↑ (...) metró:↑(...) ban (...) bocs metróval↓*

9. sz. interjú:

30 D: *[...] és ó tud aa beszél nemcsak aa angolul és indonézül de olaszul de nem tudom kicsit kicsit olaszul is persze ma magyarul ő neki van egy bátyja bátyja és hát igen (nevet)*

A panelszerűen közbevetett *nem tudom*-ot másrészt bizonytalanság jelölésére használták a beszélők. (6/35O)-ban a bizonytalanság egy tényszerű információra vonatkozik (parafrázisa: 'körülbelül'), (8/119I)-ben pedig nyelvi bizonytalanságot jelöl (parafrázisa: 'nem tudom biztosan, hogy mondják magyarul').

6. sz. interjú:

35 O: [...] *de volt egy problémát nem tudom hat hónappal ezelőtt kaptam egy egy büntetés (nevet) mert (nevet) nem nem vettem a bérletem és azért hogy (nevet)*

8. sz. interjú:

119 I: *a harmadik az a harmadik képen van (csettint a nyelvével) a strand és a tenger ez a a hid hidre hidre és a nemtom pálma nem aa pálma*

120 V: *igen pálmafák vannak*

Végül arra is akad példa, hogy a *nem tudom* TIR a megnyilatkozás végén szerepel (10/105E). A kifejezés "[p]anelzerű használatában azonban ilyenkor sem az információhiány van előtérben, hanem az a társalgásszervező funkció, hogy a megnyilatkozóknak nem áll szándékában további részleteket kidolgozni, ezt a társalgás menete szempontjából nem tartja lényegesnek. Ilyenkor jellemzően a forduló lezárását jelöli, vagy legalábbis a következtetési lánc végén fordul elő" (Kugler, 2012, 119).

10. sz. interjú:

105 E: *és szerintem ez san francisco vagy mi nem tudom (nevet) nem fontos és ahm ez a american airlines repülőre nekem a repülő nagyon fontos*

A konkrét tudást vagy nem-tudást explicitte tevő elemsorok (*nem tudom, nem tudom hogy, tudom hogy*) az igevégződés révén a megnyilatkozóhoz horgonyozzák le a (nem) tudást, vagyis azt jelölik, hogy a beszélő birtokában van, vagy nincs birtokában valamely információnak (pl. 7/279K, 8/82A, 10/88E).

7. sz. interjú:

279 K: *igen az egyetemista diákok mert öhm f ott állnak a az görög oszlopok mellett és nagyon szép az építészek mindenhol az szerintem nem tudom hol lesz hol*

áll a iskola az egyetem de f ha (...)ban azt tudom hogy az egy ahm viájpí egyetem az a legmagasabb leggazdag egyetem és mind a kettő nem tudom melyik tárgyat tanulnak de az lehet hogy ahm ő a törvénynek tanulnak

8. sz. interjú:

82 A: [...] *van van van jó van ol-- van olcsó lakás vagy ne nem nem túl drága és van és van ő drága ő lakás nem nem tudom hogy mennyibek-- mennyibe kerül pontosan de általában a szerintem drága a a lakás egyip-- egyip--*

10. sz. interjú:

88 E: *idősebb bocsánat ahm dzsenerációt ahm nem hát nem kell ahm használni az internet vagy a a az email vagy minden és a lehet ahm lehet m tanulni a az a médiáról de tudom hogy én nagymamája nem használ semmit nem használja az internet nem a kompjútör nem a tévé*

Hasonlóan működik a *nem emlékszem* elemsor is (pl. 2/71A, 4/69F).

2. sz. interjú:

71 A: *és és nem emlékszem a neve ő vörösmarty mihály vagy istván*

4. sz. interjú:

68 V: *pi- piacra szokott járni igen*

69 F: *igen piacra szokott járni öhm van egy öh általában megyek a nem emlékszem ő ahm a sz- szabadság-hídnál van egy piacon*

A lehetőségességet kifejező (*az*) *lehet hogy* elemsor (pl. 3/36T, 7/265S, 7/279K, 10/142J) – a *szerintem*, az *azt hiszem* stb. kifejezésekhez hasonlóan – szintén a megnyilatkozó vélekedését jelöli egy szituáció valószínűségével kapcsolatban, a 'lehetőségesség' tartományon belül, a különbség csupán a másfajta megkonstruálásban rejlik: a *lehet hogy* nem jelöli a szubjektívítációt, vagyis ebben a kifejezésben a vélekedés nincs lehorgonyozva a megnyilatkozóhoz (Kugler, 2012, 50-51).

3. sz. interjú:

56 T: igen hát de de ami még nagyon lehet hogy érdekes öhm nos apámmal ugye magyar öhm ott van nál- nekünk egy nyaraló- nyaraló- nyaraló- lónk

7. sz. interjú:

265 S: öhm persze mondjuk hogy tudja dolgozni vállalat- vállak- vállalat- val eh lehet hogy öhm khm khm megcsinálja a sz- számlák ö vagy csinálja vagy cs-szerződés- vagy szerződések- ek öhm hát

279 K: [...] és mind a kettő nem tudom melyik tárgyat tanulnak de az lehet hogy ahm ö a törvénynek tanulnak

10. sz. interjú:

142 J: nagyon nehéz nagyon nehéz és le-- lehet lehet hogy a az állat depresszió lenni

A globális diskurzusszervezők az üzenetet szervezik: összekapcsolják a diskurzusdarabokat, és láthatóvá teszik, jelzik azok kapcsolatát a hallgató számára. A korpusz TIR-jei közt szereplő globális diskurzusszervezők a következő fogalmi-logikai kapcsolatokat jelölik a szövegrészek között: egymásutániség, hozzáadás (pl. 11/246S, 3/90T), ellentétesség (pl. 6/63O), ok-következmény (pl. 6/25K), összehasonlítás (pl. 4/108M), példa (pl. 11/236S).

3. sz. interjú:

90 T: játszottak és akkor valahogy rosszul esett le a föld-- re és úgy esett le hogy meg- verte a fejét és akkor öhm már nem tudott semmire gondol- kozni go-gondolni és öhm elfelejtett e- egypár dolgokat

4. sz. interjú:

108 M: [...] hát nem tudom az a furcsa mert itt mindenki sokkal divatosabb mint amerikában mi szoktunk hordani nem tudom hosszú kényelmes nadrág lehet farmert nem szoktunk szoknya vagy vagy nem tudom csak olyan egyszerűen öltözzünk

6. sz. interjú:

25 K: [...] és az apja ahm magyar és a forradalom után elment venezuelából és igen azért ott született de sajnos nem tanít neki a magyar nyelvet és azért most így történt hogy tanul- tanulni kell

62 V: van autója esetleg vagy biciklije

63 O: nem nem az apám ja apám van egy autót de ez nem tudom ez maga ez de de soka-- sokat nem tudom jártam a a metró-- metróban (nevet) metróval (nevet) mer venezuela venezuela van csak metró vagy kárakás fovarofővárosban van van csak metró van van busz de ez annyira borzasztó nagyon borzasztó és nagyon rossz amikor de a metró az a legjobb

11. sz. interjú:

234 S: a most a autóról (?beszélgetünk?) a hétvégén gyakran megyek na autóval gyakran megyek a a magyar da világ a a ta a a ta magyarország na magyarország da sok városba

235 V: mhm

236 S: például a a például a szentendre és és (nevet) esztergom

246 S: és ez nagyon hasznos és ő a ha szeretnék dö bárhova menni dö vonattal ő nekem kell menni á először nekem kell menni ő autópályaudvarra és utána a (nevet) száz méter (?val?) vonattal és megint valahova és ő a nekem mindig menni kell dö autópa-- pályaudvarra pontosan pontos

A globális témaszervezők a témák szintjén szervezik a diskurzust: új témát vezetnek be (pl. 6/27O), témát váltanak (pl. 5/36A, 11/106S), jelzik a beszédlépcsóváltásokat (pl. 6/48O, 9/83R), vagy megkísérlik/segítenek megtartani a beszédporondot (pl. 4/67M, 71F, 76F).

4. sz. interjú:

63 M: van egy hatalmas piac debrecenben és mindig ott vásárolok van friss méz tészta hús hal e- mindent

64 F: mhm

65 M: nagyon jó

- 66 V: *mhm*
- 67 M: *és a*
- 68 V: *pi- piacra szokott járni igen*
- 69 F: *igen piacra szokott járni öhm van egy öh általában megyek a nem emlékszem ö ahm a sz- szabadság-hídnál van egy piacon*
- 70 M: *mhm*
- 71 F: *és öh általában megyek az első emeletre mert van egy ajándék ajándék darab és amikor vissza jöttem franciaországba szeretek vásárolni néhány ajándékot a családom*
- 72 M: *á-- (mondana valamit)*
- 73 F: *a családomnak bocsánat és általában van egy barátom ő szereti a rubiksz koc-- kockát*
- 74 V: *aha (nevet)*
- 75 M: *(nevet)*
- 76 F: *és khm öhm és (nevet) a úgom ő szereti ez póló póló budapest*

5. sz. interjú:

- 33 A: *hát igen szerintem ö először nagyon furcsa volt nekem mert indonéziában nem olyan hideg mint magyarországon [...] azért kicsit furcsa nekem amikor télen volt magyarországon amikor először havat láttam kicsit furcsa de finom voltam*
- 34 V: *(felnevet)*
- 35 I: *mhm*
- 36 A: *de szerintem nem olyan a külön- nem olyan különbs- nem túl sok különbség van az a magyar magyarország időjárása évszaka és udmurt évszaka ugye*

6. sz. interjú:

- 26 V: *[...] önöknek kell beszélgetniük egymással egy nagyon érdekes témáról és ez pedig a közlekedés [...] tessék*
- 27 O: *akkor mi a véleményed a közlekedési a magyar közlekedés*
- 47 V: *na és csak villamossal szoktak közlekedni kata vagy mesélik el beszéljék meg hogy melyik a jobb melyik kellemesebb eszköz (=ask)*

48 O: *de de de az de mi a mi a legjobb mi a legjobb mi a mi a nem tudom mi a legkellemes vagy kellem- nem tudom mi a legjobb busz vagy villamos vagy földalatti vagy metró*

9. sz. interjú:

82 D: *de nekem kicsit régen filmet (nevet)*

83 R: *igen kicsit régen és te mikor voltál legutóbbi jártál a*

84 D: *moziban*

85 R: *moziban*

11. sz. interjú:

103 I: *ö háza van ö tokióban vagy csak egy egy lakás*

104 S: *á igen a tokióban ez a csak lakásom*

105 I: *igen á*

106 S: *volt és ö már most nincs a de de a a igen dö feleségem visszamegy ö tokióba ezért még egyszer dö újra dö keresek a keresünk (nevet) új lakást*

A TIR-ek közt szereplő gambitokról általánosságban elmondható, hogy lexikai-grammatikájuk tekintetében ugyan transzparensak és szabályosak, ugyanakkor az ismerős, rutinszerűen használt konvencionális formulaszerű elemsorok többé-kevésbé rögzült egységeknek tekinthetők. Bennük adott formához adott funkció társul, és ez a funkció (a diskurzusjelölő szerep) "megjelöli" a formát: A konnektorszerep és a szubjektivizált vélekedés-szerep például grammatikai megszorítást gyakorol az *utána* és a *szerintem* elemsorra, ahol – az adott funkciók mellett – a ragozási paradigma egyik alakja (E/3., illetve E/1.) kitüntetetté, nem módosíthatóvá vált. Az *azt hiszem*, *azt gondolom* elemsoroknál megszorítást jelent, hogy ugyanazon jelentés és szerep mellett elhagyható-e bennük az utalószó, vagy nem (vö. pl. az *azt hiszem* gambit vs. a *hiszem* ige 'hitem van' jelentésben) stb.

Grammatikalizáció is megfigyelhető: vannak elemsorok, ahol az elemsort alkotó morfémaákhöz külön-külön társuló jelentés, illetve azok összege elhalványul, és az elemsor egy olyan jelentést kap, amely az egészhez mint egyetlen morfémaához társul. A *például* esetében ez olyan erős, hogy az új pragmatikai szerep blokkolja az eredeti jelentést (vö. pl. *ez lebegjen a szemed előtt példaként / *például*); az elemsor pragmatikalizálódik. Az *akkor* globális témaszervező elemsor esetében az *az* névmás

és a *-kor* képző jelentése szinte teljesen eltűnik, és átadja a helyét egy sokkal nehezebben megfogható jelentésnek – egy olyan pragmatikai szerepnek, amelyben az elemsor a diskurzus kontextusában előálló vagy érvényesülő közös tudásra, egyezményre utal, például:

3. sz. interjú:

34 T: *kérd-- ezek*

35 V: *természetesen beszélgetünk (nevet)*

36 T: *jó akkor öhm és önmagán itt budapesten lakik*

A panelszerű *nem tudom* elemsor is pragmatikalizálódik, amikor referenciális jelentésénél (konkrét nem tudás) markánsabban érvényesül diskurzusjelölő pragmatikai szerepe, az, hogy bizonytalanságot fejez ki, vagy időnyerésre alkalmas szünetkitöltőként funkcionál (ld. fent: pl. 4/23 M, 6/63O, 9/30D, 6/35O, 8/119I).

Ezeknek a többé-kevésbé rögzült forma-funkció párosításoknak az egységnyi státuszát alátámasztják az érintett elemsorok prozódiai sajátosságai is: jellegzetes intonációs mintázat társul hozzájuk, és érvényesülhet fonológiai redukció (*asziszem, nemtom*) is. Az ilyen elemsorokat a MINY-tanulók valószínűleg mint forma-funkció egységeket tanulják meg, és holisztikusan alkalmazzák őket.

Az attitűdjelölő rutinok Aijmer (1996) rendszerezésében a konverzációs rutinok egyik (általa nem tárgyalt) csoportját alkotják; ezek rutinszerűen fejeznek ki attitűdöt vagy érzelmet (p. 2). A jelen dolgozatban az attitűdjelölő rutinok (ld. 20. táblázat) között azokat a TIR-eket tárgyaljuk, amelyek a szubjektumnak a témához (tapasztalatokhoz, tényekhez) fűződő affektív/érzelmi-értékelő viszonyát jelenítik meg.

A korpusz ide tartozó TIR-jei hat alapvető, nagyon gyakori lexéma köré csoportosulnak; ezek: *jó, fontos, furcsa, tetszik, szeret* és *sajnos*, és minősítést, illetve értékelést fejeznek ki. A legtöbbjük pozitív érzelmi viszonyulást (tetszés, kedvtelés, prioritás) jelöl, például:

1. sz. interjú:

99 V: *igen melyik volt jobb az a lakás angliában vagy ez itt budapesten*

100 J: *öhm a legjobb öh angliában*

2. sz. interjú:

65 A: *ahm és szeretek olvasni és ha- szeretek hallgatni zenét*

4. sz. interjú:

25 F: *[...] de ez nagyon fontos nekem beszél- beszélék magyarul ő magyarul a kollégáimmal*

7. sz. interjú:

69 R: *zsuzsi zsuzsi tetszik ő sportol nagyon tetszik sportol*

8. sz. interjú:

29 A: *a a hely ami v-- van a ház kell kell kényelmes és cs-- és cs-- csend ez nagyon nagyon fontos szerintem*

9. sz. interjú:

54 R: *[...] és nagy szeretem nekem nagyon tetszik az idegenvezető munkája*

74 D: *hát szerintem ez jó mert ez ah budapesten van sok a mozi*

10. sz. interjú:

41 E: *egyértérek vele ő veled ahm mert szerintem az internet a ez a legjobb ahm hasznos dolog a médiá-- ban*

20. táblázat: A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint III: Attitűdjelölő rutinok

	OSZTÁLY	TIR-ek		
		Formulaszerű	Lehet, hogy formulaszerű	Nem formulaszerű
ATTITŰDJELÖLŐ UTINOK	Érzelmi-értékelő viszonyt kifejező	<i>a legjobb ez jó nagyon fontos furcsa volt nekem (mert) nekem nagyon tetszik tetszik nekem nem szeret+INFL de sajnós sajnos nem</i>	<i>nagyon tetszik szeretek INFP</i>	

Akadnak olyan attitűdjelölő rutinok is a TIR-ek közt, amelyek negatív érzelmi viszonyulást (sajnálát, kár) jelölnek (pl. 11/33S, 7/196S, 171S), illetve szerepel még szokatlanságot jelölő elemsor is (pl. 4/148M).

11. sz. interjú:

33 S: [...] *feleségem van a de sajnós a most a feleségem a lak angliában*

7. sz. interjú:

167 S: *csak egy testvérem van igen*

168 R: *besz-- beszél magyarul*

169 S: *hát sajnos nem (nevet)*

170 R: *(nevet)*

171 S: *hát sajnos nem*

4. sz. interjú:

148 M: [...] *és ez furcsa nekem mert magyarországon az iskolában kötelező menni az osztályoddal de én nálunk ez csak egy saját dolog*

A korpusz attitűdjelölő TIR-jei közt a legtöbb szubjektivizált, ami természetes, lévén, hogy a megnyilatkozó attitűdjét képviselik: a lehorgonyzást vagy magán a formulaszerű TIR-en belüli végződés $-(V)m$, esetleg $-(V)k$, vagy egy névmási alak (*nekem, szerintem*) valósítja meg (pl. 9/54R, 4/148M, 4/25F, 10/41E). Emellett vannak olyan kifejezések is, amelyek nincsenek lehorgonyozva szubjektumhoz, így mintegy általános, közös, megosztott minősítést, értékítéletet fejeznek ki (pl. ld. fent 1/100J, 11/33S, 7/169S).²⁴⁸ Arra is van példa, amikor nem megfelelően történik meg az attitűdjelölő ige (*tetszik*) lehorgonyzása a referenciaponthoz (pl. ld. fent 7/69R): ilyenkor köztesnyelvi, agrammatikus mondat jön létre.

A referenciális rutinok között olyan TIR-ek szerepelnek (ld. 21. táblázat), amelyek a megnyilatkozás és a diskurzus kontextusára irányuló referenciális utalásokat tesznek, illetve a referenciális jelenet attribútumait azonosítják, jellemzik.

²⁴⁸ Ha a minősítés-érvelés nem is horgonyzódik le a megnyilatkozóhoz, az attitűd akkor is hozzá vagy hozzá is kötődik. Az alapértelmezés szerint ilyenkor is a megnyilatkozó minősítését fejezi ki az elemsor, illetve az övét is, amennyiben nem jelöli semmi, hogy a beszélő elhatárolódik az adott attitűdtől (vö. Kugler, 2012, 51).

21. táblázat: A TIR-ek a diskurzusban betöltött szerepük szerint IV: Referenciális rutinok

	OSZTÁLY		TIR-ek		
			Formulaszerű	Lehet, hogy formulaszerű	Nem formulaszerű
REFERENCIÁLIS RUTINOK	A figyelem tárgyát meghatározók		<i>azt...hogya... látható van egy (egz.) van van (egz.)</i>	<i>ez a ez egy és van látok volt egy (egz.)</i>	<i>az nem ez ez van is van van egy öhm</i>
	Pontatlanságot kifejezők (hedge)		<i>körülbelül vagy valami valamilyen NP</i>	<i>és mindent ilyen NP</i>	<i>vagy öhm</i>
	Attribútumot meghatározók	Mennyiség	<i>az egész mind a kettő nagyon sok sok ember sok NP</i>		
		Intenzitás, gyakoriság	<i>annyira VP kicsit sokszor nem szoktam/tunk szok+INFL INFP általában mindennap</i>	<i>elég ADJ nagyon ADJ nagyon drága nagyon nagyon nem annyira nem mindig nem nagyon nem túl sokat VP túl ADJ</i>	<i>nagyon VP soha nem</i>
		Minőség, mód	<i>angolul magyarul</i>		
		Összetartozás	<i>van egy (birtokos) nem volt (birtokos)</i>	<i>nekem van neki van</i>	
	Referencia (tér, idő, vizsgafeladat)	Térreferencia	<i>itt Magyarországon nálunk ott volt</i>	<i>itt van a</i>	
		Időreferencia	<i>akkor hétvégén -vAl ezelőtt</i>	<i>először most már</i>	<i>NP után</i>
		Vizsgafeladattal kapcsolatos deixis	<i>a képen ezen a képen</i>		

A korpusz azon TIR-jei, amelyek a referenciális jelenet fókuszát határozzák meg (vagyis beazonosítják a figyelmi jelenet tárgyát, témáját), tipikusan a harmadik vizsgarészben fordulnak elő; legtöbbször a képleírás feladatához kapcsolódnak. Az adatközlők rutinizált formákat használnak a képeken látható személyek, dolgok és események beazonosításához. Ezek közül is messze leggyakoribb a *van egy* TIR (26

előfordulás), szemben a *látok* és a *látható* elemsorok 4-4, illetve az *ez egy* 5 előfordulásával, például:

4. sz. interjú:

142 M: [...] *a másik képen van egy kis szerintem lány és a egy orvos a harmadik képen van egy férfi aki pihen ahm meleg vízben asziszem*

156 F: *most én öhm az első kép so mmm egy öh fogorvos látok fogorvost látok és öh egy nő ah ahm khm ah szerintem a- a- a nő fáj a foga*

6. sz. interjú:

69 K: *és ahm ezen a képen egy ahm egy hölgy látható két férfi és egy gyerek egy kislány és ahm a hölgy visel egy fehér ruha és azért szerintem ez egy ahm esküvő*

100 O: *honnan tudja mert van egy tortát*

101 V: *mhm*

102 O: [...] *van egy van egy ember van egy nemtom egy szülő a háttérben*

Az AZT VP HOGY VP félkész mondattani keret olyan kifejezésekben szerepel, amelyek a *mond* igét tartalmazzák (az olyan, korábban tárgyalt elemsorok mellett, mint *azt gondolom hogy, azt hiszem hogy*), például:

3. sz. interjú:

84 T: *ott most azt tudnám mut- mutat- ö mondani hogy németországban ilyen helyzet már nincsen*

4. sz. interjú:

95 M: *nem tudom ez micsoda de azt mondták hogy ez egy híres ah német sör dolog és vettem apukámnak mert nagyon szereti*

A pontatlanságot, bizonytalanságot kifejező elemsorok (*hedges*) többsége a megnyilatkozás belsejében szerepel, némelyikük pedig a megnyilatkozás végén áll, például:

1. sz. interjú:

43 V: lakóparkban igen és milyen nagy a lakás

44 J: öhm száz méter körülbelül

45 V: száz négyzetméter igen

5. sz. interjú:

65 A: aha indonéziában inkább hát szerintem nem a nem a nem körülbelül múlt hónapban volt egy vihar de nem nem olyan olyan nagy vihar volt

3. sz. interjú:

88 T: [...] és úgy volt hogy iskolába volt és ott akkor játszott a gyereke-- ik-- kel öhm és ott valamilyen /?furf- (...) öhm (...) furfang?/ valamilyen játék volt amit játszó-- játszó-- ját-- ját--

7. sz. interjú:

251 S: [...] fekete cipő van rajt ilyen fekete nadrág fekete kabát fehér blúz ilyen nagy táska kék bicikli (nevetve) ehm ez nagyon egyszerű ez a kép (nevet)

6. sz. interjú:

463 K: aha igen az csak mint tizenkettő ajrót vagy valami

10. sz. interjú:

109 E: [...] lehet utazni mindenhol a a világon és lehet nézni és látni a a látnivaló ahm (csettint a nyelvével) mindenhol és ahm (csettint a nyelvével) utazni a a másik családjá minden a világon és mindent (csettint a nyelvével)

A vagy öhm elemsor azzal fejez ki bizonytalanságot, hogy pontosítani igyekszik az elmondottakat, és ezzel elbizonytalanítja azokat, például:

8. sz. interjú:

121 I: [...] pálma pálmafák és öhm szerintem ez az ázsia-- áziában lehet vagy öhm eh ausztráli-- nem nem nem nem tudni nem tudom

Más referenciális rutinok a referenciális jelenet egyes attribútumait jellemzik: a korpusz TIR-jei mennyiséget, intenzitást, minőséget/módot és összetartozást jelölnek. Ezek közül a korpuszban a legnagyobb gyakorisággal a következő, mennyiséget és intenzitást kifejező elemsorok szerepelnek: *nagyon AP* (75), *nagyon VP* (45), *sok NP* (39), *kicsit* (23), *sokat VP* (14).

A fokozók közül négy gyakori, az alapszókinszbe tartozó elem áll a melléknevek előtt: a *kicsit*, az *elég*, a *nagyon* és a *túl*. Ezek közül a *nagyon* a leggyakoribb, és többségében a következő melléknevek előtt szerepel: *szép*, *jó*, *fontos*, *drága*, *nehéz*, *nagy* és *rossz*. A második leggyakoribb fokozó a *kicsit*, ennek esetében azonban nem mutatható ki tipikus együttállás; a megoszlás jóval egyenletesebb: a *kicsit furcsa* két előfordulásán kívül a *kicsit*+melléknév szókapcsolatok egyszer-ször fordulnak elő (pl. *kicsit vicces*, *kicsit régen*, *kicsit nehezebb*, *kicsit hűvös* stb.) Az *elég* és a *túl* jóval kevesebbszer fordul elő, és tipikusan a beszélő negatív attitűdjével párosulnak (pl. *elég rossz*, *elég sok ember* (ti. a villamoson, buszon), *túl hideg* (ti. időjárás), *túl hosszú* (ti. utazás), *túl kicsi* (ti. lakás) stb.) Ezen kívül a korpuszban megjelenik az *annyira* fokozó is (pl. *(nem) annyira olcsó*, *annyira borzasztó*). A VP-k előtt álló fokozók szintén négy lexémára korlátozódnak: *annyira*, *nagyon*, *kicsit*, *sokat*. Ezek közül a *nagyon* a leggyakoribb, és messze a legtöbbször a *szere*t és a *tetsz*ik ige mellett szerepel; a többi fokozó mellett szereplő igék megoszlása egyenletes, többnyire egyszeri (pl. *(nem) annyira hallják*, *annyira örülnek*, *kicsit aggódtam*, *kicsit csúszik*, *sokat sétáltunk*, *(nem) sokat költöttem*). Gyakoriságot, szokásszerűséget jelöl továbbá a *sokszor*, valamint a *(nem) szokt*+INFL (INFP) elemsor is (pl. *szoktunk sokszor focizni*, *sokszor voltam velük*, *sokszor szoktam*, *itt magyarországon nem szoktam nézni a tévét* stb.), illetve (ennek hiányában) a *mindennap* és az *általában* (pl. *általában megyek a pékségbe*, *általában tudnak* (ti. síelni), *mindennap csak süit a nap*, *mindennap beszélek telefonon*). Érdekes, hogy a *sose(m)* és a *sohase(m)* csak egyszer fordul elő a korpuszban, de tulajdonképpen ezt is kijavítja a beszélő a *soha nem* alakra (10/13J: [...] *ö félmagyar ez és soha sajnos nem sosem sohasem ö nem tanít nem ö tanult magyarul és a édesanyja soha nem tanította magyar őt*). Főnévi csoportok előtt mennyiséget tipikusan a *sok* fejez ki (39), valamint a *nagyon sok* (3) fejez ki, de az ilyen szócsoporthoz közül csupán a *sok ember* fordul elő legalább háromszor a korpuszban. Az *egész* és a *mind a kettő* 6-6 alkalommal fordulnak elő 6-6 különböző főnévvel (pl.

az egész évben, az egész család, az egész magyarország, mind kettő szülem, mind a kettő helyen dolgozom, mind a kettő született).

A minőséget, illetve módot kifejező *magyarul* (15) és *angolul* (4) elemsorok gyakoriságát az magyarázza, hogy a vizsga első részében, a bemutat(koz)ás során a vizsgázók általában szót ejtenek arról is, hogy milyen nyelveket beszélnek, illetve hogy mióta és miért tanulnak magyarul. Az elemsorok ezért legtöbbször a *tanul* és a *beszél* ige vonzataként jelennek meg; ezen kívül három alkalommal agrammatikus mondatban fordulnak elő (*á nem tudom a magyarul de tudom a angolul címe; ott volt angolul angol feliratos; soha nem hallotta magyarul szó*).

Az összetartozást jelölő referenciális rutinok a *van* köré szerveződnek. A *nekem van* elemsor kétszer fordul elő, két agrammatikus mondatban (*nekem van egy nagy család, nekem van egy how do you say egy bérlető bérlet bérelni*). A *neki van* három (a hangsúlyviszonyoktól eltekintve) jól formált mondatban szerepel: mindhárom a vizsga "betanult" bevezető részében jelenik meg, ahol a vizsgázók bemutatják egymást (*neki van egy ikertestvére, neki van egy bátyja, neki van egy nővére mária és két bátyja*). Ezekon kívül a *van egy* elemsor jelöl nyelvtani birtokviszonnyal kifejezett összetartozást a TIR-ek közt. Utal egyes szám első, második és harmadik személyű birtokosra is, igaz, nem mindig jól formált szerkezetekben (pl. *van egy bátyám, van egy kutyám otthon, van egy barátom, te van egy ő kettő két húgod nem, apám van egy autót, a tanár van egy konyve-- konyvet, van egy testvére, van a másik gyerek aki van öhm egy khm fekete haja*).

A referenciális rutinok utolsó csoportjába tartozó TIR-ek vagy tér, vagy időreferenciát jelölnek, vagy pedig a vizsgafeladattal kapcsolatos deixist tartalmaznak. A térreferenciát jelölő *nálunk* és *itt Magyarországon* elemsorok olyan megnyilatkozásokban szerepelnek, ahol az adatközlők a saját kultúrájukat és országukat vetik egybe a magyarral valamilyen szempontból (pl. *magyarországon az iskolában kötelező menni [ti. fogorvoshoz] az osztályoddal de én nálunk ez csak egy saját dolog; itt magyarországon nagyon kicsi kicsi esett a hó mert nekünk nagyon sok van*). Az *ott volt* és az *itt van a* elemsorok köztesnyelvi alakzatok, amelyeket a következő alfejezetben tárgyalunk (pl. *hát szerintem inkább ott mam- momparkban volt mert ott volt angolul angol feliratos, én is a sz- szkájpon de nem nem mindig de itt van a magyarország kell gyakorolni*). Az időreferenciát jelölő elemsorok többségét jeletlenül és megfelelő módon használják az adatközlők (kivéve egy tévesztést, amikor a *most már* helyett *már most*-ot mond az egyik beszélő). A

multifunkcionális *akkor* elemsor annyiban érdekes, hogy ugyan konkrét időreferenciával nem szerepel a TIR-ek közt, az adatközlők több olyan funkcióban használják, amelyek akár az időreferencia metaforikus kiterjesztéseinek is tekinthetők (hipotetikus *ha...*, *akkor...*, tér, körülmény, következtetés, panelszerű diskurzusjelölés):

5. sz. interjú:

113 A: *és ha van idő hát szerintem ha hó van akkor mindenképpen szeretni ha de sajnos nincs inkább a víz sielés*

3. sz. interjú:

20 T: *[...] az a nagy- öh nagy elő-- nye hogy bent vagyunk a városba mer akkor csak kettő percig tart amíg elmegyünk a iskolába*

62 T: *igen (nevet) főleg az ott a jó hogy kábé háromszáz métert be lehet menni öhm és att i-- akkor is csak térdig áll a víz*

1. sz. interjú:

137 J: *lehet látom egy látok egy öh fiút és egy lányt és egy öh anyukáját öhm a lány tízéves biztos és és a a fiú öh öh nyolcéves öhm biztos iskola fejez-- ted be tegnap- tegnapelőtt akkor biztos menjek balatonval*

11. sz. interjú:

132 V: *ő sokszor költöztek már életükben (nevet)*

133 S: *(nevet)*

134 I: *német vagyok akkor nem sok*

5. sz. interjú:

111 A: *a soha nem szerettem mert indonéziában nincs hó akkor az emberek gondol- általában nem tudnak síelni*

11. sz. interjú:

30 V: *ki ön ki ön*

31 S: *[...] oké akkor da én kerekés simon és japánból*

A vizsgafeladattal kapcsolatos deixis az *(ezen) a képen* elemsor, amelyet a vizsga harmadik részében használtak az adatközlők a képleírás-feladatban.

A referenciális rutinokról lényegében elmondható, hogy noha relatíve viszonylag nagy számú elemsor tartozik ide, erősen limitált azoknak a lexémáknak a köre, amelyek köré ezek a rutinok szerveződnek, és hogy az adott lexémák az alapszókincs egyszerű, gyakori elemei (pl. *ez, az, egy, a, van, itt, ott, ilyen, valami, nagyon, kicsit, annyira, sok, túl, elég, szok(tam), lát, kép, magyar*). Az adatközlők ezeknek az elemeknek különféle kombinációit használják, másrészt az egyes elemsorokat számos funkcióban használják; mindkét stratégia több köztesnyelvi alakot eredményezett. Ezekkel a következő alfejezet foglalkozik.

Megjegyzendő még, hogy a TIR-ek közt szerepel két további elemsor (*filmet néz, egy csoportban*), amelyek adott gondolatok rutinizált kifejezéseiként jelentkeztek ugyan a korpuszban, ám amelyeket nehéz pragmatikai szempontból kategorizálni (esetleg az asszertívumok közé sorolhatók).

Összegzésként elmondható, hogy pragmatikai szempontból a korpusz TIR-jei beszédaktusokat (asszertívumok, kommisszívumok, expresszívumok) valósítanak meg, illetve diskurzusjelölőként, attitűdjelölőként, valamint referenciális rutinként funkcionálnak. Számos elemsor multifunkcionális, azaz az említett szerepek közül többet is betölt a szövegben. Az elemsorok túlnyomó része a magyar anyanyelvi beszélők által is használt konvencionális rutin, de léteznek köztesnyelvi változatok is, illetve sok elemsor használata jelölt grammatikailag vagy pragmalingvisztikailag (bővebben ld. következő alfejezet). Ehhez hozzájárul az a korábban említett szempont is, hogy az üres helyeket nem tartalmazó, variációkat nem megengedő, illetve illesztési gondokkal nem társuló (vagy kevés hozzáigazítást igénylő) elemsorok esetén kevesebb a hibalehetőség. Így például míg a *viszontlátásra* használata a korpuszban minden esetben helyes és helyénvaló, addig több köztesnyelvi forma kapcsolódik az *XY-nAk hív(nak/ják)* vagy az *inkább* elemsorokhoz, és még több az olyan kifejezésekhez, mint *ez a* vagy *nagyon VP*.

A korpusz TIR-jei közt fellelt formulaszerű elemsorok egységnyi státuszát pragmatikai szempontból lényegében két jelenség motiválhatja. A belső (nyelvi-nyelvhasználati) motivációt az jelenti, amikor az elemsorhoz társuló pragmatikai jelentés vagy funkció megszorításokat gyakorol az elemsor lexikai-grammatikájára, s az adott elemsor forma-funkció párosításként rögzül – akár transzparens és kompozicionális, akár nem az (pl. *például, köszönöm szépen, XY-nAk hívnak, beszél*

NYELV-UI). Ilyenkor a TIR egységnyi státusza belsőleg motivált. A külső (az adott beszélő felőli) motivációt az jelenti, amikor egy adott elemsort a beszélő maga különíti el forma-funkció egységként, mert azt hasznosnak találja valamilyen célra. Számos olyan TIR van például a korpuszban, amelyeket, úgy tűnik, a küszöbszintű MINY-beszélők (vagy vizsgázók) beszélőközössége a vizsgahelyzetre, illetve az adott szituáció "eljátszásához" rutinizál, formulaizál (pl. *a nevem, a számom, ezen a képen, látható*, nem beszélve a láthatóan betanult mondatokról, pl. *az anyukája magyar de körülbelül ötven évvel ezelőtt elment Németországba mert beleszeretett az apjába*). Ilyenkor külsőleg motivált egy TIR formulaszerű státusza.

Ami a (formulaszerű) TIR-ek vélt hasznát illeti, az előrekész szóalakok és lexikálisan (félig) kitöltött szintaktikai keretek úgy teszik képessé a beszélőt egy-egy fontos pragmatikai funkció megvalósítására (pl. különféle beszédaktusok létrehozása, a diskurzus szervezése), hogy közben grammatikailag ép mondatrészeket produkálhatnak, maradhat idejük gondolataik és azok kifejezésének megtervezésére, és a beszédük is folyamatos maradhat. Ezek a szóbeli nyelvvizsgán kiemelten fontos szempontok.

Mindemellett fontos megjegyezni, hogy a különféle pragmatikai funkciókat ellátó TIR-ek köre a korpuszban igencsak szűk. Ez egyfelől természetes, hiszen küszöbszintű nyelvtanulókról van szó, másfelől viszont arra ösztönöz, hogy minél több olyan kész elemsort tanítsunk ezen a szinten a MINY-diákoknak, amelyek nem vagy csak minimális módosítást igényelnek a mondanivaló további részeihez történő illesztés során (pl. *így van, ez igaz de, egyetértek, tényleg, az a véleményem hogy, szerinted, elképzelhető hogy, valószínűleg, biztos hogy, bocsánat hogy közbeszólók de, elnézést, meg tudod/tudná mondani stb.*)

Az adatközlők úgy kompenzálják azt, hogy kevés TIR-t használnak egy-egy pragmatikai funkció megvalósítására, hogy kiterjesztik az elemsor használati körét. Ezt egyrészt maguk a multifunkcionális elemsorok is lehetővé teszik. A *hát igen* elemsor (asszertívum) például amellet, hogy használható egyetértés vagy nyugtázó válasz kifejezésére (9/59D), alkalmas a mondanivaló lezárására és a szó átadására is (9/30D):

9. sz. interjú:

54 R: *sétál a városban és nagy szeretem nekem nagyon tetszik az idegenvezető munkája*

- 55 D: *(nevet)*
- 56 R: *de itt magyarországon még nem (nevet) hát inkább indonéziában lesz*
- 57 D: *hát igen*
- 58 R: *ha- ha- ha- ha- lesz kulfoldi- kulfoldiek turiszták*
- 59 D: *hát igen*
- 30 D: *igen igen igen ricsi én szerintem ugyanez (nevet) ugyanaz a borátom általános iskolában volt de amikor gimnáziumban különböző ö gimnázium de szerintem egyetem egy- együtt együtt együtt tanultunk az egyetemen mentünk jakartában egyetem a neve a /???/ számárból jöttem jött és szerintem na- nagyon kedvenc a foci tu- foci foci és nem nem nemcsak nemcsak nézni de játszani és de szerintem jól tudok játszani- jól tud játszani- jól tud játszani a foci és ó tud a beszél nemcsak a angolul és indonéziul de olaszul de nem tudom kicsit kicsit olaszul is persze ma- magyarul ő neki van egy bátyja bátyja és hát igen (nevet)*
- 31 V: *köszönöm köszönöm rendben van*

Hasonlóképpen a *szerintem* elemsor nemcsak vélekedés jelölésére használható (6/25K), hanem következtetés (2/135A, 105E), sőt, (észlelésbeli különbségből fakadó) egyet-nem-értés (8/105I) kifejezésére is:

2. sz. interjú:

133 A: *ez a (sóhaj) valaki születésnapja*

134 V: *mhm*

135 A: *szerintem az a kisleány születésnapja*

6. sz. interjú:

29 K: *hát kábé igen akkor az poór oszkár [...] és az apja ahm magyar és a forradalom után elment venezuelából és igen azért ott született de sajnos nem tanít neki a magyar nyelvet és azért most így történt hogy tanulni kell hát szerintem az nagyon jól sikerült*

8. sz. interjú:

102 V: *és milyen évszakban ilyen a táj milyen évszokról van itt szó khm*

103 I: *nem tudom (súgva)*

104 V: *piros színes levelek vannak a fákon melyik évszakra jellemző ez*

105 I: *szerintem zöld nem piros*

Végül az is jellemző, hogy a beszélő úgy különít el egy elemsort egységként a maga számára, hogy az téves szegmentálás (pl. *minden kettő*), köztesnyelvileg jelölt összerakás (pl. *van is*) vagy félreértelmezés, esetleg túláltalánosítás (pl. *ez a 'ez', 'ez egy' és 'van' helyett*) eredménye. Az ilyen köztesnyelvi alakokról lesz szó a következő fejezetben.

3.3.4.3. Köztesnyelvi elemzés

A jelen fejezetben – a kutatás sokszögesítését szem előtt tartva – egyrészt képet kapunk az elemzőknek a korpuszban talált TIR-ekkel kapcsolatos észrevételeiről: arról, hogy ők hogyan látták a kérdéses interakciós rutinokat és formulaszerű elemsorokat nyelvpedagógiai szempontból,²⁴⁹ másrészt itt kap helyet a vonatkozó elemsorok köztesnyelvi szempontból történő elemzése. Az elemzők véleményét azért szükséges feltárni, hogy árnyalni lehessen a kutatói elemzés eredményeit, és növelni lehessen az adatok validitását.

A kutatás beazonosító eljárását követő tárgyalásos szakasz második körében, azaz a közös elemzői munka végén nyitott kérdésekből álló interjút készítettem külön-külön a két elemzővel (az interjúkérdéseket ld. 5.5. alatt a *Függelékben*). A nyitott kérdéseket személyesen, szóban vitattuk meg. Az értékelők válaszait lejegyeztem, illetve Elemező 2 engedélyt adott hangfelvétel készítésére is. Az interjúk célja annak feltárása volt, hogy milyen nyelvpedagógiai észrevételek fogalmazódtak meg a bírálóknál az interakciós elemsorok és a formulaszerű elemsorok kapcsán az elemzői munka folyamatában.

²⁴⁹ Az elemzőknek az interakciós rutinokkal és formulaszerű elemsorokkal kapcsolatban az interjú során feltárt személyes nyelvtanulási és nyelvtanítási tapasztalatait terjedelmi okoknál fogva a jelen értekezésben nem ismertetem.

Az elemzők szerint az interakciós elemsorokat szintadekváтан, azaz a B1-es nyelvtudási szinten megszokott módon használták a beszélők. Ez azt jelenti, hogy a TIR-ekben található grammatikai-lexikai elemek többsége a pedagógiai minimumba tartozik, és körük eléggé korlátozott (ld. előző alfejezet). Az elemzők véleménye szerint a vizsgázók a legtöbb, ezen a szinten megtanult, gyakori interakciós elemsort viszonylag helyesen és helyénvaló módon használták, de voltak zárványszerű elemsorok is (pl. *itt van a magyarországon nem lehet gyakorolni*), valamint olyanok, amelyeket a partnere után morfémáról morfémára elismételt a beszélő anélkül, hogy a helyzetnek megfelelően módosította volna például a benne szereplő személyragokat (pl. *igen egyiptomból jön – értsd: E/1*). Akadtak olyan elemsorok is, amelyek kontamináció, fúzió vagy nyelvi transzfer eredményeként álltak elő (pl. *neki yeah huszonhárom év van év- éves, neki tizenkilenc éves van, itt jön a számom*). Grammatikai hiba legtöbbször akkor fordult elő az interakciós elemsorokkal kapcsolatban, ha több olyan kifejezést is ismertek a beszélők, amelyek alaktanilag közel állnak egymáshoz: ilyenkor gyakran összekeverték vagy összemosták a közeli alakokat (pl. *nagyon szeretek INFP, nagyon szeretem a, nagyon szeretem lakni magyarországon*). Az elemzők a tegezéssel-magázással, illetve a nyelvi udvariassággal kapcsolatos pragmatikai hibákra (pl. *kösz, képzeld el; te társam te vagy – a vizsgáztatónak*) és a lexikai-stilisztikai hibákra (pl. *csúszik a föld vs. csúszik (a jég)*) is felhívták a figyelmet. Az értékelők szerint mindez a B1-es szint sajátja: ez egy olyan köztes fejlődési szint, ahol a tanuló már találkozott az alapvető nyelvi-nyelvhasználati ismeretekkel, de bőven van még mit tanulnia.

Fontos ugyanakkor azt is észrevenni, hogy a TIR-ek közé tartozó toldalékolt szóalakok (melyek mind formulaszerűek vagy valószínűleg azok az elemzők döntésének értelmében) minden esetben jól formáltak, míg a korpusz többi részében ugyanezekben az esetekben gyakran találni agrammatikus alakokat (pl. *(én) nagymamája, családdal, leggazdag, egyszer*). Szintaktikai hibák is sokkal gyakrabban fordulnak elő a formulaszerű interakciós rutinokon kívül, mint azok belsejében (pl. *van de nem amit szeretem, a rádió néha szoktam hallgatni, négy gyertyák van, sok helyek vannak, sok virágokat, zsuzsi tetszik sportol*). Továbbá a (formulaszerű) TIR-ekre néhány olyan morfo-szintaktikai szerkesztési mód is jellemző (pl. *sokkal ADJ+(V)bb, ezen a képen, látható, éves*), amely nem fordul elő a korpusz többi részében.

Elemző 3-nak éppen az a tény tűnt fel mint érdekesség, hogy milyen sok, ezen a szinten meglepően hibátlan elemsort (éppen a vizsgálat tárgyát képező elemsorokat) használtak a vizsgázók, hiszen eddig azt tartotta leginkább jellemzőnek a B1-es szintre, hogy sok a bizonytalanság, a szerkezetek keveredése, az önjavítás, az újratekésítés, a jobban-mondani-akarás. Ezzel összhangban Elemző 2 is úgy vélte, hogy "meglepően jó pillanatok váltakoztak egészen rosszakkal", ahol a jó pillanatok a rutin- és formulaszerű interakciós elemsorok jelentették, a rosszakat pedig amikor a beszélők "maguk kreáltak valami újszerűt", és ettől olyan B1-specifikusan szaggatott és idegenszerű lett, amit mondtak. Mindegyik elemző szerint egy kicsivel jobb nyelvi teljesítményt reprezentáltak a formulaszerű elemsorok a beszélők által szabadon megalkotott, szabályalapon komputált elemsorokhoz képest, és ezt az előnyt elsősorban a beszédutak hosszában és folyamatosságában, valamint az elemsorok ép(ebb) és összetett(ebb) grammatikai megszerkesztettségében látták.

A független elemzők kezdetben nem értették, miért éppen B1-es szinten vizsgálom a formulaszerű rutinokat, majd az interjú során Elemző 2 maga válaszolta meg a kérdést azzal, hogy ez az a szint, ahol élesen elválik egymástól a tanult nyelvtan alapján szabadon szerkesztett és a formulaszerűen megtanult és használt nyelv – ez utóbbiból kerülnek ki azok az elemsorok, amelyek többnyire váratlanul jól hangzanak a produkció többi részéhez képest. A B1-esnél alacsonyabb (kezdő) szinten Elemző 2 szerint több rövid, egészben betanult elemsorral próbálnak meg elboldogulni a beszélők, amelyeket egészen egyszerű kötőelemekkel kapcsolnak össze, magasabb szinteken pedig több, jobb minőségű, hosszabb és összetettebb szabadon szerkesztett elemsort (mondatokat) használnak. A B1-es szint ezek szerint köztes szintet jelent a rövidebb, formulaszerű és a hosszabb, szabadabban szerkesztett megnyilatkozások között.

A TIR-ek többsége tehát – belső szerkezetüket illetően – lexikailag-grammatikailag jól formált; ez alól azonban pár elemsor kivételt képez. Elsőként azokról a sajátos köztesnyelvi változatokról lesz szó, amelyeket a korpusz küszöbszintű beszélői fejlesztettek ki: ezek vagy formailag, vagy funkcionálisan jelölt elemsorok. Formailag jelölt változat, amikor a *mind a kettő* elemsort a korpusz 1. sz. interjújának adatközlője (JOHN) *mindenkettő*-ként használja – valószínűleg elhallás és téves értelmezés/elemzés eredményeként (*nekem van ikrek és ő ő beszélnek mindenkettő magyarul és angolul*; (válaszul arra, hogy a régi vagy az új

bútorokat szereti-e:) *szeretek a mindenkettőt mert I think azt gondolom jól néz ki régi bútor és ő új bútor*). A 11. sz. interjú egyik beszélője (SIMON) is formai hibát vét, amikor a *most már* elemsort *már most* sorrenddel használja (és ő már most nincs – ti. lakása Tokióban).

Az *itt van a* elemsor szintén egy érdekes köztesnyelvi forma, amely tkp. *itt*-szerepben áll, ADVP-ként (*itt van a balassiban tanul; itt van a magyarországon nem lehet gyakorolni; itt van a magyarország kell gyakorolni*). A *van is* helytelen szórendi minta eredménye (pl. *és van itt egy másik ember és van is egy szemüveg; van öhm egy másik testvére aki mérnök öhm van is nagy nővére aki pszöológus; egyiptomban van is ő a h- ö e ö hó; van is*). A lexikai elemválasztás nem felel meg az anyanyelvi szelekciónak két szótöbbsben. Az *és mindent* pontatlanságot, bizonytalanságot kifejező elemsor (pl. *a egész pincét és mindent is használjuk; a férfi egy nagyon szép ing és mindent viselt; lehet utazni mindenhol a a világon és lehet nézni és látni a a látnivaló és mindent*) esetében a magyar nyelvi beszélők által konvencionizált alak esetleg a *meg mindent, meg ilyesmit* lehetne. Az *és azért* elemsort következtetés, következmény bevezetésére használják a korpusz adatközlői (pl. *thomas XYnak hívnak és azért németországba lakok; és van is egy szemüveg és azért nem arc nem nem látható*): ilyenkor a mutató névmásnak vissza kell utalnia a szövegben, ezt pedig a magyarban a magas hangrendű alak, az *ezért* teszi meg.

Gyakori hiba, hogy a beszélők összekeverik az alakilag hasonló, de funkciójukban eltérő TIR-eket. Az *NP után* és az *utána* használatbeli különbsége körüli bizonytalanságára utalnak például a következő megnyilatkozások: *és után- öh iskola után megyek a magyarórára; a vizsgám utána visszajöttem, ahm második világháború utána*). Feltűnően sok a hiba az *ez* mutató névmás körül: itt főként az 'ez/az', az 'ez/az egy' és az 'ez/az a(z)' keveredik az olyan szerkezetekben, mint pl. 'Ez/Az szék.' 'Ez/az egy szék.' 'Ez/az a szék (ti. nem az/ez).' 'Ez/Az a szék rossz.' 'Ez/Az az a szék, amiről beszéltem.' A kevés (többé-kevésbé) jól formált mutató névmási kifejezés mellett (pl. *ez a kedvenc városom; ez a nadrág amit most hordom ez az öh első dolog amit vettem magyarországon; ez a kiskutya nagyo- boldognak tűnik*) számtalan rosszul formált, az *ez a* elemsort tartalmazó szerkezet akad a korpuszban; például:

1. sz. interjú:

62 J: és öhm öhm egy öhm ételasztal↑ ez a asztal amit öhm (csettint) öhm eszünk (csettint) eszünk (helyesen: EZ EGY OLYAN ASZTAL vagy EZ AZ AZ ASZTAL)

2. sz. interjú:

113 A: ja és ahm ez szerintem ez a gyönyörű város (helyesen: EZ EGY GYÖNYÖRŰ VÁROS)

8. sz. interjú:

127 I: m ah mjert murmanszkban például ahol lakom ez ö ez a nyár nagyon rövid nagyon nagyon tetszik nekem is hogy meleg és ö lehet úsz-- úsznyi úsznyi és lehet valamit csinálni nyáron ez ez ez ez a fontos szerintem (helyesen az előbbi: A NYÁR, az utóbbi: EZ FONTOS)

10. sz. interjú:

109 E: [...] de szerintem a hátrány ahm ez a ahm (csettint a nyelvével) van sok ahm (csettint a nyelvével) probléma a a természet a repülő- a repülővel van sok benzin (helyesen: AZ AZ, HOGY)

11. sz. interjú:

104 S: á igen a tokióban ez a csak lakásom (helyesen: EZ/AZ CSAK EGY LAKÁS)

Több olyan eset is előfordul, amikor nem határozható meg az *ez* valamelyik konstrukciójának a segítségével, hogy hogyan lehetne grammatikussá tenni az *ez a* elemsort tartalmazó mondatokat. Az alábbi megnyilatkozásokban például az *ez a* birtoklást, létezését fejez ki:

1. sz. interjú:

104 J: igen igen igen magyarországon most ak-- akarok venni egy új ház egy nagyobb ház mert öh ez túl kicsi nekünk ez a kettő gyerek

7. sz. interjú:

209 R: [...] *de itt van a magyarország kell gyakorol-- ni*

210 V: *igen*

211 R: *nagyon (nevet)*

212 V: *természetes*

213 R: *ez a barátaim és minden mindenhogy kell gyakorolni*

Hasonló helyzetek előállnak az *és a* elemsor kapcsán is:

8. sz. interjú:

33 A: *és iván és iván te mit mit gondolsz a és a a lakásról és ö ö milyen ö lakás te ö akarsz ö lakni*

36 I: *a l-- l-- l-- lak-- laktunk a nagyon nagyon nagy nagyon szép ö ház és három emeletre van és nagyon nappali van nappali van konyha persze és van és legkö-- könnyebb ö leg- ke- ke- kedvesebb ö ö szoba nekem és a tévészo*

97 I: *az a képen van tő és erdő*

98 V: *melyik képről beszél iván*

99 I: *o o bo- bocsánat ez és a első kép képen*

Ezekben a helyzetekben a beszélők egy-egy, egyszerű lexikai-grammatikával és nem túl markáns szintaktikai szereppel bíró elemsort töltelékelemként úgy használnak, mint egy mankót, amellyel általános jelentésbeli viszonyokat fejezhetnek ki (pl. létezés), illetve kitölthetik a nyelvi tervezéshez szükséges szüneteket, miközben időt nyernek, maguknál tartják a beszédporondot, és fenntartják beszédük folyamatosságának látszatát.

A kettőzésben hasonló mankóra találunk a korpusz adatközlői. A *van van* TIR-t például nem az anyanyelvi használatban formulaizált igenlő válaszként alkalmazzák az adatközlők, 'persze, hogy van, nyugodj meg' felhanggal (pl. –*Van nálad elég pénz?* –*Van, van.*), hanem a létezés kifejezésének pusztán szóismétlő, időt nyerő változataként (pl. *fővárosban van van csak metró van van busz de ez annyira borzasztó*). Hasonló a helyzet az *ez ez* elemsorral (pl. *ez ez jó; ez ez ez ez a fontos szerintem; ez ez nééz vagy ez ez; ez ez nem ugyanaz mint Magyarország; de ez ez*

elég rossz volt) és a *de de* elemsorral is (pl. *és iskolában sokszor versenyben voltam de nem nem kaptam valamilyen jellemzőket de de jó szeretem; és szerintem annyira örülnek ahol tanulnak de de f na és nem tudom hogy hát az jó kapcsolat vannak; lehet látni hó egyiptomban de de nagyon nagyon ritkán történt; ez a kiskutya nagyobboldognak tűnik de de szerintem lá-- látszik ahogy nem nem pontosan tudja mi történik is*). Gyakran megkettőzik a beszélők a *mi a* elemsort is, ha kérdésben témaindító szerepben használják, pl. *mi a mi a kedvenc évszakod; mi a mi a legjobb mi a legjobb mi a mi a nem tudom mi a legkellemes vagy kellem-- nem tudom mi a legjobb*.

Szintén szünetkitöltőként és diskurzusszervezőként formulaizálják a beszélők a következő elemsorokat: *és ö/hm, és ahm, és a, egy ö/hm, és akkor*, amelyekkel időt nyernek, valamint átveszik és megtartják a beszédlépést, illetve továbbviszik a témát. Például:

1. sz. interjú:

14 J: (nevet) *öh /?én?/ öh és marad-- tam magyarországon öh tizenegy éve és öh utána öh mentem angliába és öh ott ott marad-- tam négy éve és öh*

15 V: *négy évig igen*

16 J: *igen és nem szeretem ang-- angliában [(nevet)*

17 V: *nem jó az időjárás hideg van*

18 J: *öh túl túl hideg és esik az eső és ö öhm túl hosszú az út öh munkahelyen*

10. sz. interjú:

40 J: *mit mit szoltál mit szoktál csinálni eh amikor az internet internetkozel*

41 E: *hát ahm az internet használ a m a legtöbb a a e-mailt és ahm egyetértek veled ahm mert szerintem az internet a ez a legjobb ahm hasznos dolog a médiá-- ban és ahm (csettint a nyelvével) h szeretem a a a web oldalon mint a facebook és youtube (nevet) és a a ahm ahm szeretem az internet mert ahm (csettint a nyelvével) enged meg a kommunikáció az én és a család is és a minden a világon*

5. sz. interjú:

21 A: és udmurt-- udmurtiában lakik és a finnugor finnugor szakon tanul és a szerintem ő már tud jól beszélni magyarul

72 A: körül-- körülbelül múlt héten volt egy földrengés indonéziában java szigeten volt a földrengés és a nem nagyon közel a a az otthonhoz de a nagyon közel a városhoz öhm ahol a családom lak-- lak- nak

4. sz. interjú:

69 F: igen piacra szokott járni öhm van egy öh általában megyek a nem emlékszem

11. sz. interjú:

87 I: egy ö egy ö családi házban

88 S: mhm

89 I: lakunk ö ö városban dortmund

3. sz. interjú:

60 T: tehát ott ah nagyon sok hely van persze és akkor itt is nagy ker- tünk van és ott tudjuk élvezni

90 T: játszottak és akkor valahogy rosszul esett le a föld- re

Ugyan nem köztesnyelvi forma a *soha nem*, de mindenképpen említésre méltó, hogy rutinszerűen ebben a formában jelenik meg a korpuszban (pl. soha nem szerettem; soha nem hallotta; soha nem láttam), egyszer sem fordul elő a *sohasem* vagy *sosem* alak (pontosabban egyszer előfordul, de azt a beszélő 'kijavítja' a *soha nem* formára: *félmagyar ez és soha sajnós nem sosem sohasem ö nem tanít nem ö tanult magyarul és a édesanyja soha nem tanította magyar őt*).

A szórend tekintetében több köztesnyelvi alakzat található a TIR-ek között. Az *akart tanulni magyarul mert* rutinszerűen visszatérő elemsor annyiban jelölt, hogy az

elejére (illetve elé) odakívánkozik az *azért* utalószó.²⁵⁰ Narratív semleges mondat esetén helytelen szórendi mintákat mutatnak a következő, főnévi igeneves csoportot tartalmazó félkész keretek: *akar+INFL INFP*, *kell INFP* és *nekem kell INFP*, ahol az INFP-nek meg kellene előznie a ragozott igét, illetve a segédigét (tehát helyesen: *INFP akar+INFL*, (*nekem*) *INFP kell*). A *nekem/neki van* elemsorok esetében (a korpuszban pl. '*nekem* \circ *van* (.) '*sok* 'barátnőm; '*neki* \circ *van* (.) '*egy* 'nővére (.) és '*két* 'bátyja) semleges, narratív mondatban idiomatikusabbnak érződne, ha a birtokost kifejező névmási alak nem szerepelne a mondatban (pl. '*van* '*sok* 'barátnőm; '*van* '*egy* 'nővére és '*két* 'bátyja; '*sok* 'barátnőm \circ *van*; '*egy* 'nővére \circ *van* és '*két* 'bátyja), vagy esetleg hangsúly nélkül állna a birtokos a *van* mellett, de legalábbis kevesebb hangsúllyal, mint az (pl. *neki* '*van* \circ '*egy* 'nővére, '*van* \circ '*neki* \circ '*egy* 'nővére).

A mondattani keretek és szótöbbségek esetében azzal is számolni kell, hogy a szintaktikai alakzatok az adott mondattani környezet, illetve a beszédhelyzet függvényében módosításokat igényelhetnek. Az idegen nyelvi tanulónak meg kell tanulnia a kontextusnak megfelelően variálni a mondattani kereteket, illetve tudnia kell, hogy hogyan kell őket összekapcsolni egymással, illetve a mondat további részeivel. Vegyük például a *-nAk hívják* elemsort! A beszélőnek először is tudnia kell az adott személynév hangrendjéhez illeszteni az esetragot (*-nak/-nek*). Figyelembe kell vennie azt is, hogy kire tesz referenciális utalást; ez az adott szerkezetben a tárgy lesz: a megfelelő összetevőnek tárgyesetben kell állnia (meg kell kapnia a *-(V)t* tárgyragot, vagy – ha a mondatban személynév más szerepel – a személynév más tárgyesetét kell használni, pl. *őt*, *engem*). A tárgynak megfelelően kell aztán kiválasztani a *hív* igéhez (ill. annak megfelelő idejű és módú alakjához) a T/3 személyű határozott vagy általános igei személyragot (pl. *-nak/-ják*).²⁵¹ Volt olyan eset, amikor a *-nAk hívják* formulaszerűen használt keretet a beszélők nem tudták grammatikus módon hozzáilleszteni a mondat többi részéhez (pl. *aki ferencknek hívják*, *a édesanyja ahm sarának hívják*). Sok más esetben is előfordult, hogy az adatközlőknek nem sikerült az adott mondatviszonyoknak megfelelően variálni, illetve azokba helyesen beilleszteni az adott TIR-eket (pl. *nagyon szereti ő utazni*; *nagyon szeretek a város*; *nagyon szeretem lakni magyarországon*).

²⁵⁰ Talán egy kicsit még jobban hangzana az elemsor, ha az igemódosító szerepű összetevőt a főnévi igenév elé tennénk: *azért akart magyarul tanulni mert*.

²⁵¹ Adott esetben az is előfordulhat, hogy a beszélőnek szórendi változtatásokat kell végrehajtania az adott szemantikai viszonyoktól függően (pl. '*engem* *hívnek Péternek* (*nem őt*)).

A másik nagyon jellegzetes grammatikai hiba az volt, hogy a beszélőknek nem sikerült gördülékenyen hozzáigazítani a mondat többi részét a TIR-hez, például: (*nekem van | ikrek; ez nagyon fontos nekem | beszél-- beszélék magyarul ö magyarul a kollégáimmal* (értsd: "nagyon fontos nekem, hogy tudjak beszélni magyarul a kollégáimmal"); *nagyon tetszik | sétál város; mindenki | kell dolgozni; én | kell segíteni a-- a-- anya-- anyámnak; nem nagyon szoktam | a maradtam a otthon*).

A beszélőnek emellett azzal is tisztában kell lennie, hogy hol vannak a variabilitás és kombinálhatóság határai, azaz milyen grammatikai és lexikai megszorítások kapcsolódnak az egyes keretekhez. Jól szemlélteti ezt a problémát a *köszönöm szépen* beszédaktus-formula. Maga a *KÖSZÖNöm/jük* a nyelvi konvenció és a pragmatika felől motivált konstrukciónak (grammatikus lexikai idiómának) tekinthető, ahol a megfelelő interpretáció csak lexikai-grammatikai megszorítások mellett érvényesül; az elemsorhoz nyelvi konvenció útján hozzárendelt pragmatikai jelentés megszorításokat gyakorol a konstrukció lexikai-grammatikájára. A *KÖSZÖNöm/jük* látszólag egy üres helyet tartalmaz egy grammatikai elem (igei személyrag) számára, de ez nem tölthető ki szabadon. A *köszön* ige végződése az elemsorban csak jelen idő, kijelentő mód, egyes vagy többes szám első személyű, a határozott ragozási paradigmából kikerülő igei személyrag lehet – attól függően, hogy a beszélő a maga nevében nyilvánít-e köszönetet, vagy más(ok) nevében is. Az *-öm* és a *-jük* morfokon kívül semmilyen más végződés nem kerülhet az igeire, különben az elemsor nem értelmezhető a köszönetnyilvánítás beszédaktusaként. A szerkezet ezen kívül nem bővíthető szabadon. A *köszön* ige alanyi vonzatát például nem lehet kitenni, csak abban az esetben, ha a köszönetnyilvánítás illokúciójához tartozó perlokúcióként használjuk (*–Köszönöm szépen. –Én köszönöm.*) A részeshatározói vonzat kitehető, bár ez nem tipikus, illetve akkor tűnik szokásszerűbbnek, ha a konstrukciót mással is bővítjük – például azzal, hogy miért mondunk köszönetet (pl. *köszönöm neked, hogy annyit segítettél; köszönöm önnek is*). A tárgyi vonzat (határozott tárgy) kitehető az ige után (pl. *köszönöm a kávét*). A konstrukció tipikus, nyelvi konvenció útján szokásszerűsödött és rutinizált bővítése lehetséges a *szépen* határozóval; az eredmény pedig egy újabb konstrukció: *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN*. A köszönet beszédaktusát végrehajtó konstrukcióban a *szépen* csak az ige után állhat, és rá is kerül hangsúly, lexikális jelentése pedig

homályos.²⁵² Ezen kívül létezik még két idetartozó konvencionális kollokatív konstrukció: a *NAGYON KÖSZÖNöm/jük* és a *NAGYON SZÉPEN KÖSZÖNöm/jük*. Az előző grammatikáját illetően általánosabbnak tűnik, mint a *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN* (vö. pl. *nagyon örül*). A probléma itt szintén szemantikai: a *nagyon*-nal nem, vagy nem egyértelműen grammatikus módon bővíthetők az olyan igék, amelyek nem érzést, érzelmet, vágyat, szándékot vagy valamilyen attitűdöt fejeznek ki (vö. pl. *nagyon izgul, nagyon fáj, nagyon akar, nagyon furcsáll, ?nagyon ígér, ?nagyon fut, *nagyon találkozik valakivel*).²⁵³ Az utóbbi konstrukció (*NAGYON SZÉPEN KÖSZÖNöm/jük*) az előző kettőtől örökli tulajdonságait.

Végül az elemsorban található ige redukálható a *kösz*, illetve a *kösz*i alakokra (*kösz*i, *kösz szépen*); ez pedig azt jelzi, hogy az E//T/1. beszélőt felülírja az a konceptualizáció, hogy – az adott morfoszintaktikai szerkezet ellenére – valójában egy rutinszerűen használt konstrukcióról van szó, amelynek a formulaszerűsége biztosítja van a mentális lexikonban. Ezért lehet, hogy a naiv beszélő számára nem evidens, hogy a *köszönöm* egy ragozott igealak.

Összegezve azt lehet mondani, hogy a *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN* egy olyan konstrukciónak tekinthető, amelyikben adott forma adott jelentéssel és funkcióval

²⁵² A *szépen* a szintaxisban kétféle pozíciót foglalhat el lexikális jelentésétől függően: Ha azt jelenti, hogy 'nagyon jól', 'kifogástalanul', 'ahogyan azt kell', azaz az igében foglalt tevékenység valamilyen módon, valamilyen formában történő megvalósulásáról szól, a *szépen* igei határozó semleges mondatban közvetlenül az ige előtti pozíciót foglalja el, hangsúly kerül rá, az ige viszont nem kap hangsúlyt (pl. '*szépen* \circ *mond verset, szépen* \circ *beszél*). Ha azonban a *szépen* valami olyasmit jelent, hogy 'szó nélkül', 'ellenkezés nélkül', két helyen állhat a semleges mondatban: vagy közvetlenül a ragozott ige előtt (illetve, ha igemódosítója van az igenek, akkor közvetlenül az előtt), vagy közvetlenül az ige után (pl. '*te most* \circ *szépen* *'leülsz az 'asztalhoz, és megírod a házi feladatodat; 'te most* *'leülsz* \circ *szépen* *az 'asztalhoz; *te most szépen ülsz le az asztalhoz; ?te most 'leülsz az 'asztalhoz* \circ *szépen; *szépen te most leülsz az asztalhoz*). Ilyenkor a *szépen*-re nem kerül hangsúly.

Érdekes szempont az is, hogy míg a második jelentésben bármelyik ige (illetve mondat) bővíthető a *szépen*-nel (pl. *vásárolj be szépen, szépen megköszöntem a segítségét*), az első jelentés esetén ez korántsem így van (pl. '*szépen* \circ *takarít, ?'szépen* \circ *főz, ?'szépen* \circ *vásárol be, ?'szépen* \circ *köszönte meg a segítségét* stb.) Noha a *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN* elemsorban a határozó 'nagyon jól', 'ahogy kell' jelentése a valószínűsíthetőbb (bár ez a jelentése sem egyértelmű), úgy tűnik, a *köszön* ige nem kollokál ezzel a *szépen*-nel. Ráadásul ami a szórendet és az intonációt illeti, a *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN* elemsorban a fenti kétféle használat keveredik egymással: a határozó az ige mögött áll, de az összetevőkre ugyanakkora hangsúly kerül ('*köszönöm* 'szépen).

²⁵³ A szerkezet lexikai fokozással tovább is bővíthető: *nagyon-nagyon szépen köszönöm*.

párosul, és az elemsor formai viselkedése ebből a párosulásból (azaz magából a konstrukcióból) fakad; az elemsor invariabilitása pragmatikailag motivált. Az ilyen, statisztikailag rendkívül gyakori, konvencionális, markáns szereppel bíró, de (illetve éppen ezért) alig variálható kereteknél a jelen vizsgálatban nem produkáltak grammatikailag hibás elemsorokat az adatközlők (*köszönöm szépen, köszönöm, köszönjük, köszönjük szépen, kösz).* A flexibilisebbeknél annál inkább.

A *beszél+INFL magyarul* például jobban variálhatónak tűnik, mint a *KÖSZÖNöm/jük SZÉPEN*, már ami az ige toldalékolását, a tagadást vagy a bővíthetőséget illeti. Van azonban az elemsornak egy szemantikai sajátossága, méghozzá az, hogy a *beszél* képességet, tudást is kifejez, ha jelen időben, kijelentő módban szerepel. Ennek egyik következménye, hogy hangsúlykérő lesz (mint a *tud*), ami szórendi megszorításokkal jár, másik következménye pedig az, hogy az anyanyelvi beszélők által konvencionizált használatban nem szokásos, illetve nem szükséges az elemsort a *tud* segédigével bővíteni (semleges mondatban), végül ha a *beszél* ige megkapja a múlt idő vagy a felszólító/feltételes mód jelét, elveszíti a fenti jelentéstöbbletet (pl. *beszéljek magyarul vs. tudjak beszélni magyarul*), és muszáj lesz a *tud*-dal bővíteni, az viszont új szórendi megfontolásokat tesz szükségessé. A korpuszban bőven akadtak emiatt a agrammatikus alakok (pl. *szerintem ő már tud jól beszélni magyarul; és most magyarul őh beszél; és őh őh beszélnek mindenkettő magyarul és angolul*).

A TIR-ek között (főleg a referenciális rutinok közt) viszonylag sok rugalmasnak tűnő keret is akad. Ilyen például a *nagyon ADJ* és a *nagyon VP*; használják is őket nagy számban a korpusz adatközlői. A probléma érdekes módon itt abban áll, hogy minél rugalmasabb egy hasznosnak tűnő keret, annál óvatlanabb a beszélő, és hajlamos *túlhasználni* azt – pl. kizárólag a *nagyon*-t használni lexikális fokozásra, sőt, továbbfokozás céljából kétszer vagy akár háromszor is megismételni (pl. *nagyon jó, nagyon szép, nagyon nagyon nagy, nagyon nagyon nagyon tetszik*) –, illetve *túláltalánosítani* az elemsor funkcióját. Az adatközlők például kiterjesztik a *nagyon* használati körét már önmagukban fokozást kifejező melléknevekre (pl. *nagyon nagyszerű, nagyon borzasztó*), különbség mértékének kifejezésére vagy fokozására (pl. *nagyon jobb, nagyon nagyon nehezebb, nagyon sokkal drágább*), vagy – az attitűdöt kifejező igéken túl – egyéb igék mellett intenzitás, mennyiség kifejezésére (pl. *nagyon segít, fáj egy nagyon*). (Hasonló téves túláltalánosítás az *elég*

mellett is megfigyelhető részben: pl. *elég jobb*; az annyira mellett azonban nem: pl. *annyira olcsó, annyira szeretem, annyira örülnek, annyira sok, annyira jól.*)

Úgy látszik tehát, hogy a korpusz adatközlőinél az inflexibilitás kisebb veszélyt jelentett a grammatikai pontosságra, mint a rugalmasság. Ezt részben magyarázza, hogy a küszöbszintű nyelvtanulók még nem tették magukévá azokat a grammatikai ismereteket, amelyek a rutinszerű elemsorok variálásához és illesztéséhez szükségesek, nem is szólva azokról a lexikai-szemantikai-grammatikai megszorításokról, amelyek az elemsorokon belül érvényesülnek. A küszöbszintű nyelvtanulók szövegprodukcójában azonban nemcsak a restrikciónak miatt keletkeztek agrammatikus szósorok, hanem amiatt is, hogy egy-egy rugalmasabb keretet a beszélők túláltalánosítottak. Összességében, a korpuszban több hibázás fordult elő a nyitottabb és flexibilisebb félkész keretekkel kapcsolatban, mint a kész elemsorok belsejében vagy azok környezetében.

Ami a TIR-ek köztesnyelvi pragmatikáját illeti, a szint sajátjaként említhető meg, hogy az adatközlőknek nem áll rendelkezésére pragmatikai elemek széles tárháza. Mivel azzal próbálnak meg gazdálkodni, amijük van, megnyilatkozásaik, valamint a beszélőváltások sokszor suták és döcögősek. Egyrészt jellemzően egyhangúan (variáció nélkül, nagy számban) és sokféle szerepben használnak egy-egy beszédaktus-formulát, gambitot, attitűdjelölő és referenciális rutint – akár jelölt módon túláltalánosítva használati körüket (erről a fejezet első felében volt szó) –, másrészt közülük sokat töltelékelemként használnak, hogy időt nyerjenek, míg megtervezik gondolataikat és azok kifejezését, illetve azért, hogy fenntartsák a folyamatos beszéd látszatát, és hogy meg tudják szerezni vagy maguknál tudják tartani a szót, (ld. előző fejezet).

A beszédaktus-formulák közt egy jelölt köztesnyelvi használatra van példa, az egyet-nem-értés, vitatás kategóriájához kapcsolódóan. (5/46A)-ban a beszélő (ALAN) ellenvetését fejezi ki beszédpartnerre preferenciájával kapcsolatban.

5. sz. interjú:

42 A: *igen mi a mi a kedvenc évszakod*

43 I: *ő nagyon szeretem nyarat*

44 A: *miért*

45 I: *mert m nagyon szeretem úszni és sétálni nem kell meleg ruhával járni ruhában járni lehet sok sok virágokat is szedni hát nekem ez nin-- nem probléma igen*

46 A: *igen de úgy gondolom hogy inkább tavasz a kedvenc évszako-- évszacom mert én tudom hogy indonéziában túl meleg az idő azért úgy akarom hogy ilyen ilyen idő van az indonéziában mint itt tavasszal*

ALAN (5/46A) megnyilatkozáslánca döcög. Miért? A hiba oka pragmalingvisztikai, és lényegében az *igen de* elemsor pragmatikájában rejlik. Az *igen* sokfunkciós szótári elem:²⁵⁴ a válaszlépésben kijelentő módú, állító mondatban használt mondatszóként úgy reagál a beszédpartner megnyilatkozására, hogy nyugtázza azt (tkp. 'figyelek rád, hallottam és értem, amit mondtál'²⁵⁵), például:

(i) - *Shultz Évának hívnak.*

- *Igen. Úgy látom, Pécsről érkezett.*

A nyugtázás mint alapfunkció mellett az *igen* tipikusan megerősíti, támogatja a beszédpartner megnyilatkozásának tartalmát. Tényállítások (vagy vélelmezett tényállítások) közlése esetén azt jelzi, hogy a beszélő partnere kijelentésének szemantikai tartalmával azonos tartalmat kíván kifejezni, azaz tulajdonképpen egyetért vele (tkp. 'egyetértek azzal, amit mondasz', illetve 'igazad van abban, amit mondasz'). Ilyenkor az első beszédlépés akár szó szerint megismételhető az *igen* után, például:

(ii) - *Negyedkor ér be a vonat.*

- *Igen, tíz tizenötre van kiírva.*

(Igen/Igazad van, negyedkor ér be a vonat.)

²⁵⁴ Lehet például eldöntendő kérdésre adott válasz, ahol 0=nem, 1=igen; lehet ADV kategóriájú lexikális fokozó elem (pl. *Tudok egy igen hatásos módszert.*); állhat predikatív összetevő helyett a szóismétlés elkerülése érdekében (pl. *Én nem tudom, de Anna igen*); kifejezhet elismerést, gratulációt (pl. *Ez igen! Nagyon ügyes vagy.*) vagy a beszélő meglepődését, esetleg kételyeit egy állítással kapcsolatban (pl. A: *Én szeretek takarítani.* B: *Igen?*) stb.

²⁵⁵ Vö. Brown–Levinson, 1987, 112.

Beszédaktusok esetében a beszédpartner megnyilatkozásának *igen*-nel való nyugtázása azt is jelezheti, hogy a hallgató nemcsak a mondat szemantikai tartalmát érti, hanem elérte a megnyilatkozás illokúcióját is, azaz megértette beszédpartnere megnyilatkozásának pragmatikai tartalmát (tkp. 'értem, amit ezzel a közléssel mondani akarsz'),²⁵⁶ például:

(iii) - *Miért nem kérdezed meg Hédit?*

- *Igen (értem, hogy mit javasolsz), jó ötlet, köszi.*

A korpusz 5/46A megnyilatkozásával kapcsolatban végül érdemes szólnunk arról a helyzetről is, amikor *igen*-nel reagálunk olyan mondatokra, amelyek a modalitás²⁵⁷ fogalmához kapcsolódó nyelvi elemeket tartalmaznak. (Ezek közül most csak azokkal foglalkozunk, amelyek a megnyilatkozások tartalmának érzelmi és minőségi (jó/rossz) értékeléséhez kapcsolódnak, és ilyen módon beszélői attitűdöt jelölnek.)²⁵⁸ Az *igen* ilyenkor is nyugtázza a beszédpartner megnyilatkozásának tartalmát, ezen felül pedig többféle módon támogathatja azt a beszélő felfogásának függvényében. A fentebb felsorolt lehetőségeken kívül (ti. a kijelentés szemantikai tartalmával való egyetértés; adott illokúció megértése) jelezheti, hogy a beszélő azonosul a beszédpartner megnyilatkozásában foglalt beszélői attitűddel (melyet a modális operátor hordoz), illetve annak valamilyen preszuppozíciójával vagy implikátumával.²⁵⁹

(iv) - *Kár, hogy el kell mennem.*

- *Igen, én is sajnálom / már tíz óra is elmúlt / nem maradsz még egy kicsit? Stb.*

Az *igen de* elemsort mint társalgási stratégiát klasszikusan a következő udvariassági alapelv gyakori megnyilvánulásának tekintik: *Törekedj a partnerreddel való egyetértésre; minimalizáld a vele való nézeteltérést* (Brown–Levinson, 1987;

²⁵⁶ Az *igen* ilyenkor helyettesíthető az adott illokúcióhoz illő adekvát válasszal, pl. *oké, jó, jól van, nem baj, rendben, tényleg stb.*

²⁵⁷ Vö. Kiefer, 1986, 1990; Pete, 2002.

²⁵⁸ A nyelvi modalitás kérdésköre olyan komplex probléma, amely meghaladja a jelen elemzés kereteit, ezért csak érintőlegesen foglalkozunk vele.

²⁵⁹ Ld. Pléh–Síklaki–Terestyéni, 1997/2001.

Leech, 1983)! E szerint az *igen de* válaszban a beszélő, hogy elrejtse, álcázza egyet-nem-értését, látszólag kinyilvánítja egyetértését, utána azonban valamilyen ellentétes álláspontot fejez ki. Ezt a stratégiát jelképes vagy látszólagos egyetértésnek nevezik (Bándli, 2009). Ismeretes továbbá a részleges egyetértés jelensége is, "amikor a beszélő először elismeri, hogy a partner véleménye részben igaz, majd utána kifejezi egyet nem értését a hallgató álláspontjának számára nem elfogadható aspektusaival kapcsolatban", és ez az aspektus lehet akár a lényegi vonatkozás is (Kothoffra hivatkozik Bándli, 2011, 31).

Vannak azonban olyan esetek, amikor az *igen* nem pontosan vagy nem szoros értelemben egyetértést vagy igazat adást fejez ki (ld. pl. *i*, *iii*, *iv*), és ezzel párhuzamosan az *igen de* sem mindig azonosítható be egyszerű egyet-nem-értésként (*i*, *iii*, *iv*):²⁶⁰

(*i*') - *Shultz Évának hívnak.*

- *Igen, de hogy írja a nevét?*

(*ii*') - *Negyedkor ér be a vonat.*

- *Igen, de az van kiírva, hogy félkor érkezik.*

(*iii*') - *Miért nem kérdezed meg Hédit?*

- *Igen, de nem akarom, mert ő egy pletykafészek.*

(*iv*') - *Kár, hogy el kell mennem.*

- *Igen, de este is találkozhatunk.*

A fenti gondolatmenet értelmében inkább azt lehet mondani, hogy az *igen de* elemsorral kezdődő megnyilatkozások első része, az *igen*, nyugtazza és támogatja a beszédpartner megnyilatkozásának szemantikai/pragmatikai tartalmát, illetve

²⁶⁰ Az *igen de* ráadásul inkább egyetértést fejez ki az olyan szituációkban, mint pl. A: *Annyi mindent kéne csinálnom, de nincs időm. Egyszerűen nincs időm mindenre.* B: *Igen, de kinek van?*, ahol az *igen de* megnyilatkozás a partner megnyugtatót, vigasztalást hivatott szolgálni. Elvárásból fakadó ellentmondás ugyan itt is megfogalmazódik ('neked nincs időd mindenre, ezzel azt feltételezzük, hogy másnak van, ennek ellenére senkinek sincs'), de ez inkább megerősíti, támogatja a partner megnyilatkozását, mintsem gyengítené vagy vitatná azt. Ebben az esetben az *igen de* inkább a látszólagos egyet-nem-értés stratégiáját képviseli.

azonosulást fejez ki a megnyilatkozásban kifejezett beszélői attitűddel, a második, a *de* után szereplő rész pedig valamilyen ellentétet, ellentmondást fogalmaz meg azzal kapcsolatban.

Ami a *de* szemantikáját illeti, a bináris kötőszó ellentétes viszonyt²⁶¹ jelöl két mellérendelt predikatív összetevő között – mégpedig úgy, hogy "az általa jelölt relációval összeillő jegyeket választ ki a mellérendelt tagokon, melyek alapot adnak a beszélő felfogásához, miszerint ellentmondás vagy ellentét [...] van bizonyos tulajdonságok, illetve tényállások között, melyeket a mellérendelt tagok jelölnek. A bináris kötőszók jelentése egy-egy konvencionális implikációs" (Bánréti, 2008, 572). Az ellentét, ellentmondás lehet kontraszt-ellentét: ilyenkor a *de* kötőszó *ezzel+szemben*-ként parafrázálható, és a két tagmondat sorrendje jelentésváltozás nélkül felcserélhető (pl. *Ábel késő estig kint ült a tóparton, de Áron hamar hazajött*), vagy lehet elvárás nem teljesüléséből, illetve az elvárás ellenkezőjének a teljesüléséből fakadó ellentmondás: ilyenkor a *de* parafrázisa *ennek+ellenére*, és a tagmondatok sorrendje nem cserélhető fel jelentésváltozás nélkül – mindig az első tagmondatban foglalt állításból elvárható következmény ellenkezője fogalmazódik meg a második tagmondatban (i.m., 580-581) (pl. *Ábel késő estig kint ült a tóparton, mégsem/ennek ellenére nem/de nem fogott semmit* vö. *Ábel nem fogott semmit, ennek ellenére/de/mégis késő estig kint ült a tóparton*). Ahhoz, hogy egy beszélő szemantikailag-grammatikailag helyes módon tudjon mondatokat összekötni a *de* konvencionális implikációt jelentő bináris mellérendelő kötőszóval, azt is tudnia kell, hogy lehetőleg mindegyik tagmondatban kontrasztív nyomatékú összetevőket kell használnia (kontrasztív fókusz, kontrasztív nyomatékú kvantort, kontrasztív topikot) (i.m., 582). Ez látható az ('i)-(xi') példapárbeszédekben.

Most nézzük meg ismét az 5/46A megnyilatkozást!

Az *igen de* elemsort szerepét illetően elmondható, hogy ALAN – egyet-nem-értése részeként, beszédpartnere arcát védő stratégiaként, udvariasságból – az *igen*-nel nyugtázza IVANA kijelentését, illetve részleges egyetértését nyilvánítja ki annak szemantikai tartalmával kapcsolatban, vagy azonosulását fejezi ki a *szeretem* igealakban kifejezett beszélői attitűddel, majd a *de* után következő részben egy, Ivana megnyilatkozásával az ő felfogása szerint ellentétes állítást tesz.

²⁶¹ A jelen esetben nem releváns a *de* szemantikájához szintén hozzá tartozó következtetési viszony, amelyet azonban Bánréti (2008) alaposan kifejti.

A *de* ALAN-nek kétféle felfogását is implikálhatja attól függően, hogy az *igen* pontosan mire vonatkozik. Az (v)-ösben az *igen* egyetértést fejez ki IVANA kijelentésének szemantikai tartalmával, illetve a kijelentésben implikált tartalommal kapcsolatban.

(v) A: *Mi a kedvenc évszakod?*

B: *Nagyon szeretem a nyarat, mert szeretek úszni, nem kell meleg ruhát húzni, és sok virágot lehet szedni.*

A: *Igen* (egyetérttek azzal, hogy a nyár jó, és jók azok a dolgok, amiket említettél a nyárral kapcsolatban), *de* (=ezzel szemben) [úgy gondolom, hogy] [nekem] *inkább a TAVASZ a kedvenc évszakom.*

Itt a *de* ALAN-nek azt a felfogását implikálja, hogy az adott kontextusban (kinek mi a kedvenc évszaka, és miért) az a tény, hogy IVANA a nyarat szereti nagyon, valamint az a tény, hogy ALAN-nek a tavasz a kedvenc évszaka, egymásnak kontrasztos ellentétei:²⁶² 'Ivanának A NYÁR a kedvenc évszaka, de nekem (nem a nyár, hanem) inkább A TAVASZ a kedvenc évszakom'. Az *igen de* tehát az egyet-nem-értés stratégiáját valósítja meg: az *igen* ALAN részleges egyetértését fejezi ki (a nyár jó/rossz minősítését illetően), a *de* utáni szakasz pedig azt, hogy a lényegi pontot illetően (kinek mi a kedvenc évszaka) ALAN beszédpartneréhez képest eltérő álláspontot képvisel. Ami az *inkább* értelmezését illeti ebben a kontextusban, az úgy írható le, hogy ALAN szubjektív preferenciája szembeállítódik (kontrasztban áll) IVANA szubjektív preferenciájával (ti. ALAN, ha már választhat a négy évszak közül, a tavaszt részesíti előnyben, ezzel szemben Ivana a nyarat preferálja).

Az egyet-nem-értést kifejező mondatban ugyanakkor szükséges kitenni a kontrasztív topikot (*nekem*), hiszen nem csak a mondatok fókuszai (fent nagybetűvel szedve) vannak egymással szembeállítva, hanem az is, hogy kire (a logikai alany) vonatkozik az állítás (fent aláhúzva). Ezt az 5/46A-ban nem teszi meg a beszélő; az adott interpretáció mellett a kontrasztív topik hiánya vezet a mondat agrammatikusságához, illetve a megnyilatkozás döcögösségéhez.

²⁶² ALAN nyilvánvalóan úgy értelmezi (joggal) az adott kontextusban a 'nagyon szeretem a nyarat' kijelentést, hogy 'a nyár a kedvenc évszakom', hiszen ez volt IVANA válasza arra a kérdésre, hogy mi a kedvenc évszaka.

A párbeszéd (v') változatában az *igen* a beszélő azonosulását fejezi ki beszédpartnere attitűdjével kapcsolatban.²⁶³

(v') - *Nagyon szeretem a nyarat, mert szeretek úszni, nem kell meleg ruhát húzni, és sok virágot lehet szedni.*

- *Igen* [én is] (nagyon szeretem a nyarat), *de* (=ennek ellenére) [úgy gondolom, hogy] ([nekem]) ([mégis]) *inkább a tavasz a kedvenc évszacom.*

Itt a *de* ALAN-nek azt a felfogását implikálja, hogy abból a tényből, hogy (ő is) nagyon szereti a nyarat, az az elvárás következne, hogy a kedvenc évszaka a nyár. Ennek az elvárásnak azonban – ALAN felfogásában – az ellenkezője teljesül; '*Nagyon szeretem A NYARAT, de mégis inkább A TAVASZ a kedvenc évszacom*'. Az *igen de* ebben az esetben is az egyet-nem-értés stratégiáját valósítja meg, de úgy, hogy az *igen* ALAN-nek a beszédpartnere attitűdjével való azonosulását fejezi ki (a nyárhoz való érzelmi viszonyulás tekintetében, tehát részleges egyetértést fejez ki), a *de* utáni szakasz pedig azt, hogy az ebből fakadó elvárásokhoz képest ALAN mégis – mind a saját, mind beszédpartnere attitűdjéhez viszonyítva – eltérő álláspontot képvisel a lényegi pontot illetően (kinek mi a kedvenc évszaka). Az *inkább* jelentése ebben a kontextusban úgy írható le, hogy ALAN szubjektív preferenciája ellentmond annak az elvárásnak, ami a saját, egy másik dologra irányuló pozitív attitűdjéből fakad (ti. ALAN nagyon szereti a nyarat, ennek ellenére, ha már választhat a négy évszak közül, mégis a tavaszt részesíti előnyben).²⁶⁴ Ebben az esetben nem szükséges (bár lehetséges, sőt, az anyanyelvi intuíció szerint jobb) kitenni a *nekem* kontrasztív topikot, hiszen csak a mondatok fókuszai (fent nagybetűvel szedve) vannak egymással szembeállítva, a logikai alanyok nem (mindkét esetben ugyanazon személyről, ALAN-ról van szó).

A *de* kötőszó ezen konvencionális implikátuma csak akkor teljesül, ha egyértelműen kiderül, hogy az *igen* pontosan mire vonatkozik, azaz hogy miből következik az az elvárás, aminek a *de* kötőszóval bevezetett tagmondat az

²⁶³ Ugyan a *szeret* igét klasszikusan nem tekintik modális operátornak, annyiban hasonlatos azokhoz, hogy a beszélőnek a témával kapcsolatos szubjektív érzelmi és minőségi értékelését, attitűdjét fejezi ki (vö. pl. *tetszik, szeretnék, jó* stb.); a MINY-ben tipikusan az (érzelmi) attitűd, azon belül pedig a tetszés kifejezése alatt szokás tárgyalni (vö. pl. <http://bme-tk.bme.hu>).

²⁶⁴ Anyanyelvi beszélőként ezért preferálnám, ha a *mégis* szerepelne a mondatban.

ellenkezőjét állítja. A beszélői attitűddel való azonosulást azért is explicitté kell tenni, mert az eredeti megnyilatkozás és a rá adott válasz távolra kerülnek egymástól a szövegben, nem közvetlen szomszédsági párok (ld. 5/43I-46A). Ezt azonban nem teszi meg a beszélő; az adott interpretációt az *én is* hiánya ellehetetleníti. Ha pedig nem szerepel az *én is* a mondatban, és nem valósul meg az elvárás nem teljesüléséből fakadó ellentmondás implikációja, a hallgató *default* stratégiaként a kézenfekvőbb kontrasztos ellentéttel értelmezi a megnyilvánulást, azonban hiányolni fogja (illetve kompenzálja) a kontrasztív topikot (*nekem*) a mondatban. Így jön létre aztán a kontrasztos ellentét alapuló interpretáció. Ez az értelmezés nem (csak) azért jön létre könnyebben, mert esetleg gyakoribb a *de* kontrasztos ellentét jelentése, hanem azért is, mert egy idegen nyelvű beszélő (lokális) lexikai-grammatikai hibája könnyebben kompenzálható (feljavítható a percepcióban), mint egy (globális) pragmatikai természetű hiba. Lényegében tehát az 5/46A megnyilatkozás köztesnyelvi jelöltsége az *igen de* elemsor pragmalingvisztikájából adódik, és kétféle módon lehetséges a javítása: *Igen, de – úgy gondolom, hogy – nekem inkább a tavasz a kedvenc évszakom*, illetve *Igen, én is, de – úgy gondolom, hogy – inkább a tavasz a kedvenc évszakom*.

(Az említett konkrét pragmatikai természetű hibákon kívül a korpuszban található még magázással-tegezéssel kapcsolatos hiba is, igaz, nem a rutinszerűen használt elemsorokhoz kapcsolódóan. Két esetben használnak az adatközlők közvetlen, familiáris formulaszerű elemsort a vizsgáztatóval szemben: *kösz, képzeld el*).

Pragmatikai szempontból két dolog tűnik még fel. Az egyik az, hogy a B1-es szóbeli nyelvvizsga helyzetében mennyire kevés alkalom nyílik az interakciós elemsorok használatára és esetleges mérésére. Nemcsak azért, mert nincsenek például szituációs gyakorlatok, hanem azért is, mert a vizsgázók nem kapnak elég bátorítást, terelést, pontos instrukciót a beszélgetés lefolytatásához, ti. hogy például kérdezzék egymást a véleményükről, mondják el a véleményüket, indokolják meg azt, vitatkozzanak, érveljenek stb. Meglepően kevés interakciós elemsort használtak például a vizsgázók beszédpartnerük véleményének a megkérdezésére, annál több ilyen elemsor hangzott viszont el a vizsgáztatók szájából, akik nagyon sok esetben maguk vették át a kérdező (és sokszor a vizsgázó véleményére reflektáló) beszédpartner szerepét. (Egyébként a vizsgáztatók által használt interakciós rutinokat is érdemes volna egyszer megvizsgálni.)

A másik érdekes dolog az, hogy mennyire jól meghatározható és milyen szűk azoknak az interakciós elemsoroknak a köre, amelyeket a korpusz beszélői használtak. Elemző 3 ezzel kapcsolatban úgy vélte, hogy aki B1-es szintű nyelvtudással rendelkezik, annak egyszerűen még nem volt elég ideje és alkalma sok interakciós elemsorral megismerkedni, azokat jól felszedni és megtanulni jól használni. Megjegyezte ugyanakkor, hogy ez egyéntől is függ. Az elemzők a nyelvtudási szinten kívül a következő változókat tartották lényegesnek abban a tekintetben, hogy ki milyen és mennyi formulaszerű interakciós rutint használ: a nyelvtanulási-nyelvhasználati közeg (az abban használt elemsorok, a környezet elvárásai), a tanulói személyiség (a beszélő füle az elemsorokra, utánozó képessége, memóriája, szótanulási képessége, igényessége a nyelvtudásával szemben, beállítottsága és tanulási tapasztalatai), a nem és a kor (ti. hogy milyen elemsorokra van szüksége a beszélőnek), valamint a motiváció abban a tekintetben, hogy milyen mértékben és milyen közegbe szeretne beilleszkedni a beszélő.

Ami a TIR-ek nyelvpedagógiai hasznát illeti, az elemzők véleménye szerint az interakciós elemsorokat sokféle céllal használták a beszélők, amelyek közül mind a három elemző említette a szünetkitöltést és az időnyerést a gondolatok rendezésére, a mondanivaló megtervezésére, illetve a beszédporond megtartására (*és öhm, de de de*), a vélemény és attitűd kifejezését (*szerintem, nekem nagyon tetszik*), valamint a diskurzus és a konverzáció szervezését (*képzeld el, csak ak ak csak ööö akartam mondani hogy, ami most nekem itt először feltűnik hogy*). Bizonyos elemsorok használata kifejezetten a vizsgahelyzethez kötődött: egyes elemsorokat az adott vizsgafeladat teljesítésére használtak a beszélők (pl. *XY-nAk hívják, [ország/város]-ból jön, ezen a képen, látható* stb.), míg másokat arra, hogy megcsillogtassák nyelvtudásukat (pl. *beleszeretett az apjába, sze-- va-- úgy gondolom*). Az elemzők olyan elemsorokat is felhoztak példaként, amelyek olyan szerkezetet tároltak, amelyeket a beszélő kreatívan nem tudott előállítani (pl. *úgy néz ki mint, mondjuk*).

Ahogy az a korábbi elemzések kimutatták, a szóalakok közül számos olyan nyelvtani információt tárol, illetve olyan grammatikai szerkezetet tartalmaz, amely szabályosan és produktívan nem állítható elő (vagy a küszöbszintű MINY-beszélő még nem tudja legyártani). A korpusz TIR-jei közt szereplő szóalakok kis része kompozicionálisnak tekinthető (pl. *látok*), de van közöttük non-kompozicionális is (pl. *általában*). A legtöbb formulaszerű szóalak azonban valahol a két véglet között

helyezkedik el: kevésbé transzparens, metaforikus-idiomatikus konstrukciónak tekinthető (*kicsit, a képen, nálunk, például, viszontlátásra* stb.)

A TIR-ek közt található mondattani keretek olyan szintaktikai információkat tárolnak, amelyek szintén fontosnak lehetnek a B1-es MINY-beszélők számára. A *sok ember*, illetve a *sok NP* elemsor például fontos információt tárol azzal kapcsolatban, hogy a magyarban egyes számot kell használni a számnevek után (grammatikai megszorítás), és ráadásul jól variálható is: ezen a szinten gyakorlatilag elhanyagolhatóak azok a marginális lexikai megszorítások, amelyek arra vonatkoznak, hogy a *sok* után milyen főnév (nem) állhat (pl. '*sok köd' → 'nagy köd', 'sok(féle) köd' stb.). Mondatba illesztése sem igényel a B1-es szinten még nem ismert grammatikát (a főnév általában alany- vagy tárgyesetben áll, vagy valamilyen esetragot kap, a *sok*-at nem kell egyeztetni). Az elemsor ráadásul azért is jól hasznosítható, mert gyakori referenciális funkciót lát el (mennyiség).²⁶⁵ Kezdő szinten szintén nehézséget okoz a VAN, hiszen sokféle szerepet betölthet (pl. létezés, birtoklás, azonosítás), és szerepeinek megfelelően más és más a szintaktikai viselkedése – ezért lehetnek hasznosak az olyan keretek, mint *nekem van, NP vagyok, van egy (birt./egz.), van sok (egz.)*

Különösen fontosak lehetnek a küszöbszintű tanulók számára az olyan szintaktikai jelenségeket kódoló elemsorok, amelyek a MINY-ben általánosan a legnehezebbnek számítanak. Ilyen a szórend, a tárgyhatározottság szerinti egyeztetés vagy a vonzatkeret. Ezért ha egy B1-es beszélő olyan mondattani kereteket alkalmaz készen vagy félkészén, mint *nem tudom hogy, NP vagyok, sokkal jobb mint* vagy *nAk hívják*, viszonylag hosszú ép elemsorokat produkálhat – anélkül, hogy valós időben kellene szórendi vagy egyeztetési kérdésekkel foglalkoznia.

Emellett számos TIR-hez mint konstrukcióhoz pragmatikai jelentés társul, illetve a diskurzusban meghatározott nyelvi cselekvést hajtanak végre: beszédaktust valósítanak meg (pl. *köszönöm, viszontlátásra*), diskurzusjelölő, diskurzusszervező szerepük van (pl. *szerintem, nem tudom*), attitűdöt jelölnek (pl. *furcsa volt nekem*), és referenciális rutinként működnek (pl. *vagy valami, először, utána*). Az ilyen szemantikai-pragmatikai információkat az elemsorral együtt meg kell tanulni, mert azok nem mindig számíthatók ki az elemek jelentésének egyszerű összeadásából. A

²⁶⁵ Talán csak annyit érdemes megjegyezni a *sok ember* elemsorral kapcsolatban, hogy ugyanebben a jelentésben a *sokan* idiomatikusabbnak érződik.

kompozicionális és transzparensőbb szóalakok olyan jelentéssel bírnak, amely jól hasznosíthatóvá teszi őket az adott beszédhelyzetben (ti. a nyelvvizsga bemutatkozásra/bemutatásra és képleírásra vonatkozó feladatában) egy-egy nyelvvizsgafeladat, illetve egy adott kommunikációs cél sikeres megvalósításában (pl. *a nevem, a számom, a képen, látható, látok*). A küszöbszintű MINY-beszélőknek valószínűleg ezeket is megéri egészben (is) megtanulniuk és használniuk – mint például az *ezen a képen* kész mondattani keretet, amely ugyan jól hasznosítható a képleírás során, de a küszöbszintű tanulók számára általában nehéznek bizonyul rámutató névmásos DP szerkezetet (*ez a(z) N*) tartalmazza, igaz, előre egyeztetett formában.

Ezen kívül sajátos hasznot húznak a küszöbszintű beszélők bizonyos rövid, egyszerű formával és általános funkcióval bíró elemsorokból (ld. fent), melyeket hiányos nyelvtudásuk kompenzálására használnak – különféle jelentésviszonyok kifejezésére és a diskurzus szervezésére, és mindenekelőtt szünetkitöltésre, időnyerésre.

Az értékelők felfigyeltek azokra az esetekre is, amikor a beszélők elismételtek egy-egy, a vizsgáztatótól hallott elemsort, és azzal nemcsak megértést és megerősítést fejeztek ki, hanem tanulási lehetőségként is használták az alkalmat, hogy az elemsort bevéssék az emlékezetükbe. Mivel ez egy fontos és újszerű észrevételnek tűnik, érdemes közelebbről is megnézni.

Az utánzás a tanulás fontos eszköze, és nemcsak a szó-, de a szabálytanulás felé vezető úton is lehet kezdeti lépés. A formulaszerűség lehet út a tanuláshoz, és erre a szó szerinti utánzásnak a ténye a bizonyíték, hiszen egy megnyilatkozás elisméltése többnyire nem szükségszerű (sőt, nem is természetes) az interakcióban. Ez a jelenség több helyen is tetten érhető a korpuszban; úgy tűnik, a nyelvtanulók a vizsgaszituációt tanulási lehetőségként is megélik. Lássunk erre néhány példát!

(69F)-ben a beszélő (FREDERIC) szó szerint elismétli a vizsgáztató megnyilatkozását:

4. sz. interjú:

68 V: *pi-- piacra szokott járni igen*

69 F: *igen piacra szokott járni öhm van egy öh általában megyek a nem emlékszem ö ahm a sz- szabadság-hídnál van egy piacon↑*

A tény, hogy FREDERIC helyesen el tudja ismételni a vizsgáztató által kimondott elemsort, és helyénvaló, adekvát módon tud reagálni a vizsgáztató megnyilatkozására, azt jelzi, hogy készen áll az elemsorban rejlő lexikai-grammatika megtanulására, illetve hogy valószínűleg nem először találkozik az elemsorral, az már egy ideje a figyelve homlokterében lehet. Ugyan már képes felismeri és megérteni az adott konstrukció (XP SZOK+INFL INFP), illetve a mondat jelentését, még nem tudja az adott szituációnak megfelelően manipulálni az elemsor belső szerkezetét. Erre utal az is, hogy megnyilatkozásának második felében a hasonló jelentésű, de egyszerűbb szerkezetű ÁLTALÁBAN + 'jelen időben ragozott ige' kifejezéssel él.

Ugyanezt szemlélteti a következő példa – annyi különbséggel, hogy a beszélő (DANI) (155D)-ös megnyilatkozásában ugyan belekezd egy szinonim válaszba (amire a valószínűsíthető, be nem fejezett *gyakran* utal), de lényegében kikerüli a kérdéses elemsor parafrázálását, csak megválaszolja a kérdést. (Itt is megjegyezném, hogy DANI (155D)-ös megnyilatkozása az ismétlés nélkül is jól betöltötte volna a szerepét a beszédhelyzetben, akkor is, ha csak a második fele hangzik el: *mikor van szabadidőm igen*).

9. sz. interjú:

152 V: *ön tud pingpongozni*

153 D: *ah kicsit*

154 V: *szokott*

155 D: *nem nem szokott a gya-- a-- mikor van szabadidőm igen (nevet)*

A következő példában (95O) OSZKÁR szó szerint megismétli a vizsgáztató (94V)-ben tett megnyilatkozását – látszólag minden különösebb ok nélkül, hiszen a *mert* is elegendő volna a jó válaszhoz (a kötőszó egyben azt is jelzi, hogy a beszélő érti a *honnan tudja* elemsor egészleges jelentését és szövegbeli funkcióját).

6. sz. interjú:

97 V: *kinek van a születésnapja vajon*

98 O: *ő gyerek*

99 V: *honnan-- honnan tudja*

100 O: *honnan tudja mert van egy tortát és [...] van né:gy gyertyák-- gyertyát*

Ha teljes mértékben a sajátja lett volna ez a kifejezés, OSZKÁR változtatott volna a formulaszerű elemsor belső szerkezetén: a *(hogy) honnan tudom* elemsorral való visszakérdezés jó eszköz lehet az időnyerésre, amíg válaszunkat megformáljuk. Amellett, hogy a szünetkitöltés nyilvánvaló célja lehetett OSZKÁR-nak, valószínűleg azért is ismételte el szó szerint a kifejezést, mert egyrészt jelezni akarta, hogy felismeri annak szerepét a diskurzusban (ez a vizsgán fontos szempont lehet), másrészt pedig azért, mert észrevett egy tanulási lehetőséget, amikor az élőbeszédben megtanulhat vagy gyakorolhat egy adott elemsort. (Az is sokatmondó, hogy mit *nem* ismételt el egy nyelvtanuló. (93O)-ban például az iménti logika szerint a vizsgáztató után elismételhetette volna OSZKÁR a *kinek (van)* elemsort, amelyet nyilvánvalóan megértett, hiszen válasza adekvát volt. Nem tette – talán, mert a -NAK VAN (-(J)A) konstrukció éppen nem állt figyelmének homlokterében (ami abból is látszik, hogy noha használja a *neki van* szerkezetet, ha a birtokost nem személyes névmás fejezi ki, hanem főnév, arra nem teszi rá a *dativus* végződését.) Pedig ha megtette volna, elősegítette volna a maga számára a birtokos szerkezet tanulását: 'Kinek van? A gyerekeknek van (születésnapja)'.

Az utolsó példa azt szemlélteti, amikor az adatközlő (AHMED) nem tudja kihasználni a formulaszerű, egészes tanulás lehetőségét:

8. sz. interjú:

142 V: *egyiptomnak is van tengere igaz ott is van tenger*

143 A: *igen igen persze*

144 V: *ott is van tengerpart szokott oda járni a családjával*

145 A: *igen igen a minden- minden nyáron a nyári- a nyári szünet a szokt-- öö szoktam én és a családjával ö szoktunk ö tenger- tenger- part-- tengerparton a men-- mentiünk mentiünk*

146 V: *menni*

147 A: *men-- men-- igen együtt*

148 V: *menni együtt értem*

(145A)-ban AHMED nem egészen, hanem részeiben próbálja meg reprodukálni a vizsgáztató megnyilatkozását, pontosabban a SZOK+INFL INFP konstrukcióra épülő elemsort – úgy, hogy közben a szükséges változtatást is végre akarja hajtani: többes szám első személyű igeragot szeretne használni. Erre utal a

szok- szoktam újrakezdés-ismétlés. AHMED azonban először a formulaszerű *szoktam* elemsort éri el, s hogy időt nyerjen, megismétli a *családjával* szóalakot (ezt változtatás nélkül használja; valószínűleg annyira a *szokott* ige ragozására koncentrálni, hogy figyelmen kívül hagyja a birtokos személyjelet, csak előhúzza a rövid távú memóriájában még megtalálható kész hallott alakot). Végül sikerül előállítania a *szoktunk* elemsort, de újabb gondja támad a befejezéssel. AHMED valószínűleg bizonytalan még a teljes konstrukcióban (pl. az infinitívuszi befejezésben), de mivel a hallott minta már időben távol került tőle, ráadásul kevésbé feltűnő helyen, az elemsor belsejében szerepelt a főnévi igenévi alak, nem tudja formulaszerűen felhasználni a mintát. Az újból segítségül adott mintát is kikerüli. (Természetesen az is meglehet, hogy AHMED annyira a *-tunk* végződésre figyel, amit olyan lázasan keresett, hogy a *megy* hasonló ragozású alakja (*mentünk*) leblokkolja a szükséges főnévi igenévi alak előállítását.)

Végül, de nem utolsó sorban: Azt a kérdést, hogy a TIR-ekben tárolt lexikai-grammatikai információ utat talál-e a kreatív rendszerhez, segíti-e a nyelvtani alapú elemző szerkesztést, azaz végbemegy-e szegmentálás, szabályelvonás az elemsorokkal kapcsolatban, a jelen vizsgálat alapján nem lehet teljes bizonyossággal megválaszolni. Van rá példa, hogy a TIR-eken kívül is megjelennek azokban szereplő elemek és összeszerkesztési eljárások, de arra nincsen egyértelmű bizonyíték, hogy ez elemzés, szabályelvonás eredménye volna. Például:

SOKSZOR →

3. sz. interjú: *sokszor* (3), *egyszer* (3), *kettőször*, *többször* (Thomas)

LEHET INFP →

5. sz. interjú: *lehet sok sok virágokat is szedni*, *sielásról lehet beszélgetni* (Ivana)

8. sz. interjú: *lehet vásárolni*, *nem lehet sokat sétálni*, *lehet úsz úsznyi*, *lehet valamit csinálni*, *lehet utazni*, *lehet öhm néznyi tenger*, *lehet sétálni* (Ivan)

NP VAGYOK →

4. sz. interjú: *én «Mary XY» vagyok*, *cserediák vagyok*, *tizenhat éves vagyok*, *szomorú vagyok* (Mary)

NEKI VAN →

6. sz. interjú: neki is van ezen az esküvő, mindenkinek volt valami tipikus magyar alm a ruhában (Kata)

5. sz. interjú: neki yeah huszonhárom év van év-- éves, nem mindenkinek van a síok-- sílé-- ce (Ivana)

Analógiásan szerkesztett új elemsorok is megfigyelhetők a korpuszban. A *furcsa (volt) (nekem) mert*, illetve a VALAMI VALAMILYEN NEKEM / VALAKINEK mintájára a beszélők számtalan olyan elemsort használnak, amellyel attitűdjüket, személyes érzelmi-értékelő viszonyulásukat fejezik ki, például: *nekem jó, érdekes nekem, fontos nekem, nem furcsa nekem, nekem ilyen szomorú volt, nekem ez olyan hogy váó, meleg nekem, nekem régen* (értsd: régi), *legkedvesebb szoba nekem, nehéz kérdés nekem*.

A NAGYON AP és NAGYON VP (pl. *nagyon szép, nagyon jobb, nagyon segít, fáj egy nagyon*) elemsorok korábban említett funkcióbeli kiterjesztése is meglehet, hogy a KICSIT analógiájára történik, hiszen a korpuszban ez az elemsor szintén gyakran előfordul hasonló kontextusokban (pl. *kicsit vicces, kicsit nehezebb, kicsit aggódtam, pihen egy kicsit*). Az analógia ez esetben a következő volna: kicsi ~ nagy, (egy) kicsit drága ~ nagyon drága, (egy) kicsit drágább ~ *nagyon drágább, (egy) kicsit aggódik ~ nagyon aggódik, (egy) kicsit segít ~ *nagyon segít.

Vannak olyan esetek is, amikor egyáltalán nincs nyoma a korpuszban elemzésnek és szabályelvonásnak. Bizonyos grammatikai jelenségek (pl. ható képző, fosztóképző, felszólító mód, feltételes mód, igekötős ige egyenes vagy fordított szórenddel) például egyáltalán nem jelennek meg az egyes beszélők által formulaszerűen használt elemsorokon kívül (ld. pl. *látható, lehetetlen, érthetetlen, képzeld el, mondjuk, szeretnék, jól néz ki, [boldog] néz ki, beleszeretett az apjába*).

A TIR-ekre vonatkozó adatok azonban többnyire mintha véletlenszerűek lennének; számos beszélő esetében egymásnak ellentmondani látszó elemsorokat találunk. Például:

NUM ÉVES →

7. sz. interjú: *tizenöt éves, neki tizenkilenc éves van, és hányé-- hány évesek* (SUZANNA)

SOK NP, SOK EMBER →

3. sz. interjú: *sok hely, sok helyek, legtöbb házak* (THOMAS)

5. sz. interjú: *sok tanácsot, sok virágokat, sok fát, sok házban, sok hó, sok probléma* (IVANA)

6. sz. interjú: *sok ember (2), sok emberek* (OSZKÁR)

NEKI VAN →

6. sz. interjú: *neki van egy nővére, apám van egy autót* (OSZKÁR)

A LEGJOBB →

8. sz. interjú: *a legjobban ház, legkedvesebb szoba, ez legjobb* (IVAN)

SZOKOTT INFP →

7. sz. interjú: *nem nagyon szoktam a maradtam a otthon, nem szoktunk szkájpozni* (KRISZTIÁN)

FILMET NÉZNI →

10. sz. interjú: *filmet nézni, pszichológiát tanult, időt tölteni, hallgatni rádió* (JÁNOS)

10. sz. interjú: *a filmet nézni, a hír hallgat* (EMMA)

NP VAGYOK →

2. sz. interjú: *én vagyok a külföldi diák, tizedik osztály vagyok* (ANNA)

Ez az ingadozás nagy valószínűséggel a B1-es szint köztes, átmeneti jellegének tudható be, és éppen arról az állapotváltozásról ad számot, amit a tanulás jelent. Elképzelhető, hogy vannak olyan formák, amelyeket úgy tanul a nyelvtanuló, hogy emlékezetébe vés egy (vagy több) olyan (valószínűleg gyakori, markáns jelentéssel/funkcióval bíró és a beszélő számára hasznos) elemsort, amelyben az adott forma manifesztálódik, és az adott struktúrát ezen az elemsoron keresztül próbálja megismerni, illetve elkezd figyelni rá, majd elemzi, és elkezd manipulálni.

E szerint ha egy beszélőnél egy adott struktúra a TIR-ben és azon kívül is csak jelöletlen, grammatikus morfo-szintaktikai szerkezettel fordul elő, arra utal, hogy a nyelvtanuló nemcsak rutinszerűen és/vagy egészlegesen tudja produkálni az adott

lexikai-grammatikai formát, hanem kreatívan is képes előállítani azt. Ahol csak a TIR-ben található meg helyes formában egy kifejezés, azon kívül pedig nem szerepel, vagy csak hibásan fordul elő, a nyelvtanuló még nem kezdte meg az adott forma elemző-szerkesztő tanulását, kreatív használatát. Ahol pedig ingadozás mutatkozik, ott éppen munka folyik, az adott nyelvtanulónál az adott forma éppen az elsajátítás folyamatában van. A jelen korpuszban ebből találni a legtöbbet.

A köztesnyelvi elemzésből kiderül, hogy a korpusz küszöbszintű beszélői stratégiaként használják a rutinszerű és formulaszerű elemsorokat annak érdekében, hogy korlátozott nyelvtudásuk ellenére olyan üzeneteket tudjanak megformálni, amelyekkel számukra fontos társas-interakciós célokat tudnak elérni. Az ő *nem nyelvi problémájuk*, amire ezek az elemsorok *nyelvi megoldást* jelentenek, az, hogy alacsony szintű nyelvtudással rendelkeznek. Ennek ellenére azonban a (többnyire formulaszerűen használt) rutinizált interakciós elemsorokkal – legyenek bár korlátozott számúak, elemiek vagy akár köztesnyelvileg jelöltek – a beszélők beszédaktusokat valósítanak meg, és egyéb diskurzusjelölő, diskurzusszervező és társalgásszervező funkciókat működtetnek. Emellett valószínűsíthető, hogy a (formulaszerű) TIR-ek szerepet játszanak a tanulási folyamatban is. Ennek módja, mértéke és változói mindenképpen további kutatást igényelnek. Mindenesetre úgy tűnik, a B1-es szint formulaszerű elemsorai hidat képeznek a rugalmatlanabb A2-es szint kész paneljei és a produktívabb B2-es szint sokkal több kreativitással és pontossággal megszerkesztett mondatai között. Ez érhető tetten a félkész mondattani keretek belsejének kezelésében, valamint a kész többmorfémás szóalakok, keretek és szótöbbségek mondatba történő illesztésében; ezek tanúskodnak legjobban a három rendszer kapcsolatáról: Előregyártott részük a lexikonhoz kötődik, és a hatékonyságot támogatja, üres helyeik az analitikus rendszer működése alá tartoznak, és elősegítik, lehetővé teszik a rugalmasságot, funkciójuk pedig a társas interakció, illetve a pragmatika területéhez kapcsolja őket, és általuk a MINY-tanulók rutinszerűen valósíthatják meg adott kommunikációs céljaikat.

A nyelvpedagógiai gyakorlatban mindenképpen tanácsos volna többfelé hasznosulóként tekinteni a rutin- és formulaszerűen használható elemsorokra. Egyrészt már kezdő szinten ki kellene bővíteni a pragmatikai szempontból jól hasznosítható elemsorok körét (beszédaktusok, diskurzusjelölők, attitűdjelölő rutinok, referenciális rutinok), másrészt ki kellene aknázni (a nyelvtudás fejlődésével egyre nagyobb mértékben) a bennük rejlő tanulási lehetőségeket (pl. utánzás,

analógiás szerkesztés, csere, bővítés stb.) Emellett természetesen elengedhetetlen annak tanulmányozása, hogy milyen eljárások segítik hatékonyan a rutin- és formulaszerű elemsorok észrevételét, memorizálását és kontextuálisan helyes és helyénvaló használatát a tanulók számára.

3.3.5. *A többmorfémás interakciós elemsorok kategorizálása és számszerűsítése*

Az előző alfejezetek célja az volt, hogy kvalitatív elemzés útján feltárják a B1-es MINY-beszélők beszélt nyelvi korpuszában előforduló rutin- és/vagy formulaszerű interakciós elemsorok meghatározó jegyeit, hogy azok alapján hipotézis-jelleggel fel lehessen állítani egy kategóriarendszert a küszöbszintű MINY-tanulók által használt (formulaszerű) TIR-ekkel kapcsolatban. Ez a tipizálás egyrészt a MINY-tanítás számára lehet hasznos, másrészt közvetlenül hasznosítható lehet a jelen kutatásban, amennyiben a kategóriák átalakíthatók számokká, s így lehetővé válik az adatok statisztikai elemzése.

A kvalitatív szakaszban három fő jegy alapján tárgyaltuk a többmorfémás interakciós elemsorokat: ezek a rutinszerűség, a formulaszerűség és a köztesnyelviség. Az ezek alapján a mutatók alapján felállított kategóriák alatt egyrészt beszélőnként csoportosíthatók az elemsorok a szerint, hogy az adott egyén formula- és/vagy rutinszerűen, illetve köztesnyelvileg (formailag vagy funkcionálisan) jelölt módon használta-e őket, másrészt pedig számszerűsíthetővé válnak az adatok, amennyiben kiszámolható, hogy az adott beszélő hány, az egyes kategóriák alá tartozó elemsort használt. Ahogy azt a 22. táblázat szemlélteti, feltüntethető, hogy az egyes adatközlők hány olyan többmorfémás interakciós elemsort produkáltak, amely a korpusz egészében rutinszerűnek bizonyult (TIR), hány többmorfémás interakciós elemsort használtak (valószínűleg) formulaszerűen (FIE), és ebből hányat magukra nézve rutinszerűen is (Rutin FIE), illetve hány elemsort alkalmaztak köztesnyelvileg jelölt módon. A táblázatban továbbá szerepeltethető az előfordulások (token) és a típusok (type) száma, valamint a token-type arány is (az, hogy átlagosan hányszor ismételt meg a beszélő egy-egy típusú elemsort az interjúban).

Az értekezés következő fejezetében ezek alapján a számszerűsíthető kategóriák alapján végzünk statisztikai elemzéseket: korrelációkat számítunk az így számosított adatok és a vizsgaeredmények között. Az elemzésbe továbbá részben bevonjuk a

többszörös interakciós elemsoroknak azt a részletes tipológiáját is, amely a kvalitatív elemzés során rajzolódott ki; ezt a 23. táblázat szemlélteti összefoglaló jelleggel. (A 23. táblázatban szereplő tipológia szükség esetén (pl. a nyelvpedagógiában) természetesen bővíthető: az egyes típusok – pl. a BA-k vagy a referenciális rutinok – további altípusokra bonthatók, illetve a rendszer kiegészíthető például frazeológiai egységekkel, kollokációkkal stb. A táblázatban szükség esetén (pl. mérés vagy vizsgálat során) az is jelölhető, hogy az adott elemsort a beszélők formulaszerűen és/vagy rutinszerűen használják-e, illetve hogy az elemsor jelölt, köztesnyelvi változat-e.)

22. táblázat: Az egyes adatközlők által használt TIE-k főbb mutatói

Több-morfémás interakciós elemsorok	ADATKÖZLŐ (kód, interjú száma)					
	TIR	FIE	Rutin FIE	Köztesnyelvi változatok		
				Formailag Jelölt	Funkcionálisan jelölt	Összesen
TOKEN						
TYPE						
TOKEN/TYPE ARÁNY						

3.4. Kvantitatív elemzés

3.4.1. A többszörös interakciós elemsorok változóinak korrelációja a szóbeli nyelvvizsga eredményeivel

A jelen fejezet arra keresi a választ, hogy van-e kapcsolat, illetve milyen szoros összefüggés található a többszörös interakciós elemsorok (TIE) korábbiakban számszerűsített adatai és a szóbeli nyelvvizsga pontszámokban és százalékban kifejezett összesített és részeredményei között a jelen, kismintás kutatás (húsz eset) alapján. A statisztikai számítások alapjául szolgáló számadatokat a 24. táblázat szerepelteti. A változók közt feltételezett lineáris kapcsolat irányának és erősségének kimutatásához a korrelációs együtthatót kell kiszámítani: mivel ordinális skálájú változókról van szó, a Spearman-féle rangkorreláció mértékét állapíthatjuk meg.

23. táblázat: A korpuszban előforduló többmorfémás interakciós elemorok tipológiája

Többmorfémás interakciós elemorok	Konverzációs rutin							Referenciális funkciót ellátó rutin									
	Beszédaktus-formula			Diskurzusjelölő gabbit			Attitűdjelölő rutin	A figyelmi jelenet tárgyának megjelölése	Pontatlanság kifejezése	Attribútum jelölése				Tér-, idő-, szöveg-referencia			
	Asszertívum	Komisszívum	Expresszívum	Lokális diskurzus-Szervező	Globális diskurzus-szervező	Globális téma-szervező				Mennyiség	Intenzitás, gyakoriság	Minőség, mód	Összetartozás	Térreferencia	Időreferencia	Vizsgafeladattal kapcsolatos deixis	
Szóalak																	
Mondattani keret	Kész keret																
	Félkész keret																
Egyéb szótöbbses																	

* formulaszerű elemor

! rutinszerű elemor

[köztesnyelvi változat]

24. táblázat: A statisztikai elemzésekben mért változók értékei

NÉV	összpont		gr.	lex.	szób.	stíl.	komm.	TIR			FIE			RUTIN FIE			KÖZTESNY. formai			KÖZTESNY. funk.			KÖZTESNY. össz.		
	%	p						token	type	to/ty	token	type	to/ty	token	type	to/ty	token	type	to/ty	token	type	to/ty	token	type	to/ty
John	64	16	2	3	4	3	4	70	34	2,06	50	37	1,35	28	14	2	6	5	1,2	2	2	1	8	7	1,14
Anna	56	14	2	2	4	3	3	45	20	2,25	57	30	1,9	30	10	3	16	8	2	5	2	2,5	21	10	2,1
Thomas	92	23	3	5	5	5	5	42	30	1,4	85	59	1,44	27	10	2,7	14	10	1,4	2	2	1	16	12	1,33
Mary	92	23	5	5	4	4	5	70	35	2	103	59	1,75	64	25	2,56	13	8	1,63	4	3	1,33	17	11	1,55
Frederic	68	17	3	3	4	3	4	55	22	2,5	69	26	2,66	54	16	3,38	14	9	1,55	0	0	0	14	9	1,55
Ivana	72	18	4	3	4	3	4	45	26	1,73	61	42	1,45	20	8	2,5	13	12	1,08	1	1	1	14	13	1,08
Alan	84	19	4	4	4	4	5	77	37	2,08	110	63	1,74	52	18	2,89	12	11	1,09	6	2	3	18	13	1,38
Oszkar	68	17	3	3	3	4	4	67	33	2,03	91	47	1,93	50	15	3,33	15	11	1,36	0	0	0	15	11	1,36
Kata	68	17	3	3	4	3	4	63	31	2,03	92	55	1,67	55	22	2,5	17	14	1,21	7	4	1,75	24	18	1,33
Renata	68	17	3	3	3	4	4	59	30	1,97	84	41	2,05	41	16	2,56	27	15	1,8	5	4	1,25	32	19	1,68
Susanna	64	16	3	3	4	3	3	37	32	1,15	69	50	1,38	27	15	1,8	11	9	1,22	0	0	0	11	9	1,22
Krisztian	88	22	4	5	4	4	5	56	33	1,7	71	47	1,51	37	15	2,47	11	9	1,22	1	1	1	12	10	1,2
Ahmed	72	18	3	4	4	3	4	61	26	2,34	84	41	2,05	43	18	2,39	13	11	1,18	2	2	1	15	13	1,15
Ivan	88	22	4	5	4	4	5	99	30	3,3	118	42	2,8	85	21	4,05	12	10	1,2	2	2	1	14	12	1,67
Richard	68	17	3	3	4	3	4	47	25	1,88	69	42	1,64	40	10	4	15	9	1,67	2	2	1	17	11	1,55
Daniel	64	16	3	3	3	3	4	58	27	2,15	82	42	1,95	60	17	3,53	10	10	1	1	1	1	11	11	1
Janos	80	20	3	5	4	3	5	71	32	2,22	89	48	1,85	51	11	4,64	27	16	1,69	4	4	1	31	20	1,55
Emma	76	19	3	4	4	4	4	55	29	1,9	71	40	1,78	31	9	3,44	12	9	1,33	3	3	1	15	12	1,25
Simon	84	21	3	5	4	4	5	70	26	2,69	98	42	2,33	82	21	3,9	8	5	1,6	3	3	1	11	8	1,38
Istvan	80	20	4	4	4	4	4	45	16	2,81	53	23	2,3	38	9	4,22	3	3	1	6	2	3	9	5	1,8

3.4.1.1. A többmorfémás interakciós elemsorok változói és az összesített vizsgaeredmény közti korrelációk

A korpusz adatközlőinek, a vizsgázóknak a szóbeli nyelvvizsgán elért, százalékban kifejezett összesített eredménye, valamint az általuk használt többmorfémás interakciós rutinok (TIR) darabszáma (token), típuszáma (type) és token/type aránya közötti kapcsolatot a 25. táblázat szemlélteti. Látható, hogy a korrelációs együttható minden esetben alacsony (CC=0,3; 0,25; 0,017), ugyanakkor mindenütt magas a szignifikanciaszint (p=0,199; 0,289; 0,944). Ennek alapján a nullhipotézis nem zárható ki: a jelen vizsgálat nem erősíti meg a TIR-ek és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közötti összefüggés meglétét.

25. táblázat: A többmorfémás interakciós rutinok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció

			TIR token	TIR type	TIR to ty
Spearman's rho	Eredmény	Correlation Coefficient	,300	,250	,017
		Sig. (2-tailed)	,199	,289	,944
		N	20	20	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A formulaszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok (FIE) darabszáma (token), típuszáma (type) és token/type aránya, valamint a szóbeli nyelvvizsga végeredménye közötti kapcsolatot illetően (26. táblázat) a korrelációs együtthatók magasabbak, de csak a FIE-k tokenszámának vonatkozásában elég magas ez az adat (CC=0,555), és csak ebben az egy esetben szignifikáns is az eredmény (p=0,11). Ezek szerint a jelen vizsgálat alapján viszonylag szoros pozitív összefüggés mutatható ki a szóbeli nyelvvizsgára kapott összesített eredmények és a beszélők által használt formulaszerű interakciós elemsorok darabszáma között.

26. táblázat: A formulaszerű interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció

			FIE token	FIE type	FIE to ty
Spearman's rho	Eredmény	Correlation Coefficient	,555*	,336	,089
		Sig. (2-tailed)	,011	,148	,708
		N	20	20	20

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

30. táblázat: A formailag jelölt köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga összesített eredménye közti korreláció

	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FO to ty
Spearman's rho	,094	,002	-,035
Eredmény			
Correlation Coefficient			
Sig. (2-tailed)	,692	,992	,882
N	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A szóbeli nyelvvizsgára kapott, százalékban kifejezett végeredmény tehát a jelen vizsgálatban csupán a formulaszerűen használt többmorfémás interakciós elemsorok darabszámával (FIE token) hozható összefüggésbe. Ez alapján elmondható, hogy minél több formulaszerű interakciós elemsort használt egy beszélő, annál jobb összesített eredményt ért el a szóbeli nyelvvizsgán. (Ez természetesen nem jelent oksági kapcsolatot: a korrelációs vizsgálati módszer nem mond semmit a változók okságáról.) A következő alfejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy melyik részeredménnyel milyen szorosan jár együtt a formulaszerűség változója.

3.4.1.2. A többmorfémás interakciós elemsorok változói és a részeredmények közti korrelációk

A szóbeli nyelvvizsga részeredményeit a nyelvhelyességre (alaktan, mondatban), a lexikára (a szókincs terjedelme, használatának változatossága), a szóbeliségre (kiejtés, intonáció, a beszéd folyamatossága), a stílusra (a beszédhelyzethez igazodó nyelvhasználat) és a kommunikatív hatékonyságra (a helyzetnek megfelelő feladatmegoldás) adott pontszámok jelentik.

A Spearman-féle rangkorreláció alapján, a TIE-k egyes kategóriáit jelentő változók és a részpontszámok korrelációit tekintve semmiféle együttjárás nem állapítható meg a nyelvhelyesség (31. táblázat) és a szóbeliség (32. táblázat) vonatkozásában a jelen mintán. (A token/type arányok áttekintésétől mostantól fogva eltekintünk, mivel ezzel a változóval egyetlen másik változó sem járt együtt: a korrelációs együttható mindenütt rendkívül alacsony volt, és sehol sem volt szignifikáns az eredmény. Ezeknek az adatoknak a bemutatása ugyanakkor körülményessé és nehezen áttekinthetővé tenné a táblázatokat.)

31. táblázat: A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a nyelvhelyességre kapott pontszám közti korreláció

			TIR token	TIR type	FIE token	FIE type	Rutin FIE token	Rutin FIE type
Spearman's rho	Grammatika	Correlation Coefficient	,172	,210	,341	,232	,256	,197
		Sig. (2-tailed)	,468	,375	,142	,325	,277	,406
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

32. táblázat: A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a szóbeliségre kapott pontszám közti korreláció

			TIR token	TIR type	FIE token	FIE type	Rutin FIE token	Rutin FIE type
Spearman's rho	Szóbeliség	Correlation Coefficient	-,228	-,073	-,057	,220	-,301	-,204
		Sig. (2-tailed)	,333	,759	,812	,350	,198	,388
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Szignifikáns összefüggés található azonban a formulaszerű interakciós elemsorok darabszáma (FIE token), valamint a szókincsre (33. táblázat), a stílusra (34. táblázat) és a kommunikatív hatékonyságra (35. táblázat) adott pontszámok között.

33. táblázat: A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a szókincsre kapott pontszám közti korreláció

			TIR token	TIR type	FIE token	FIE type	Rutin FIE token	Rutin FIE type
Spearman's rho	Lexika	Correlation Coefficient	,391	,284	.557*	,322	,318	,241
		Sig. (2-tailed)	,088	,225	,011	,167	,172	,305
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

34. táblázat: A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a stílusra kapott pontszám közti korreláció

			TIR token	TIR type	FIE token	FIE type	Rutin FIE token	Rutin FIE type
Spearman's rho	Stílus	Correlation Coefficient	,146	,263	,449*	,190	,118	,083
		Sig. (2-tailed)	,539	,262	,047	,421	,622	,729
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

35. táblázat: A többmorfémás interakciós elemsorok típusai és a kommunikatív hatékonyságra kapott pontszám közti korreláció

			TIR token	TIR type	FIE token	FIE type	Rutin FIE token	Rutin FIE type
Spearman's rho	Kommunikáció	Correlation Coefficient	,581**	,424	,692**	,482*	,453*	,357
		Sig. (2-tailed)	,007	,063	,001	,031	,045	,123
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A legszorosabb kapcsolat a formulaszerű interakciós elemsorok tokenszáma és a kommunikatív hatékonyságra adott pontszám között található (CC=0,692), de viszonylag erős kapcsolat van a FIE token változó és a szókincsre kapott pontszám között is (CC=0,557), illetve közepesen szoros az összefüggés a FIE token és a stílus pontszáma között (CC=0,449). A kommunikatív hatékonysággal – a FIE token változón (CC=0,692) kívül – viszonylag szorosan együttjár a TIR token (CC=0,581) változó, és közepesen erős kapcsolatban áll vele a FIE type (CC=0,482) és a Rutin FIE token (CC=0,453) változó is.

A köztesnyelvi változókat illetően egyik részeredménnyel sem tapasztalható együttjárás (36-40. táblázat).

36. táblázat: A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a nyelvhelyességre kapott pontszám közti korreláció

			Koztes token	Koztes type	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FU token	Koztes FU type
Spearman's rho	Grammatika	Correlation Coefficient	-,068	,131	,003	,058	,077	-,054
		Sig. (2-tailed)	,777	,581	,990	,809	,748	,821
		N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

37. táblázat: A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szókincsre kapott pontszám közti korreláció

	Koztes token	Koztes type	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FU token	Koztes FU type
Spearman's rho Lexika Correlation Coefficient	-,046	,112	,000	-,058	,154	,329
Sig. (2-tailed)	,849	,639	,999	,809	,518	,157
N	20	20	20	20	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

38. táblázat: A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeliségre kapott pontszám közti korreláció

	Koztes token	Koztes type	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FU token	Koztes FU type
Spearman's rho Szóbeliség Correlation Coefficient	-,026	-,088	-,122	-,273	,138	,117
Sig. (2-tailed)	,913	,712	,609	,245	,561	,623
N	20	20	20	20	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

39. táblázat: A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a stílusra kapott pontszám közti korreláció

	Koztes token	Koztes type	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FU token	Koztes FU type
Spearman's rho Stílus Correlation Coefficient	,029	-,003	-,031	-,118	,199	,184
Sig. (2-tailed)	,902	,990	,898	,622	,400	,437
N	20	20	20	20	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

40. táblázat: A köztesnyelvi változatként használt többmorfémás interakciós elemsorok és a kommunikatív hatékonyságra kapott pontszám közti korreláció

	Koztes token	Koztes type	Koztes FO token	Koztes FO type	Koztes FU token	Koztes FU type
Spearman's rho Kommunikáció Correlation Coefficient	,107	,226	,153	,102	,174	,319
Sig. (2-tailed)	,653	,339	,519	,668	,463	,171
N	20	20	20	20	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A többmorfémás interakciós elemsorok változói és a szóbeli nyelvvizsga részeredményei közt a jelen vizsgálatban számított korrelációik alapján elmondható, hogy erős kapcsolat van aközött, hogy milyen hatékonyan tud kommunikálni, kommunikációs helyzeteket megoldani a beszélő és hogy milyen sok többmorfémás interakciós rutinnal él, de még szorosabb pozitív összefüggés található a kommunikatív hatékonyság és aközött, hogy a beszélő milyen nagy számban használ formulaszerű interakciós elemsorokat. Viszonylag erős az összefüggés a kommunikációs hatékonysággal abban a tekintetben is, hogy ezek a formulaszerű elemsorok hányfélék, azaz milyen változatos képet mutat az egyes beszélők által használt formulaszerű interakciós elemsorok köre. Közepesen erős a kapcsolat abban a tekintetben, hogy hány formulaszerű interakciós elemsort alkalmaz (önmagára nézve) rutinszerűen az egyes beszélő. Viszonylag szoros összefüggés tapasztalható továbbá a formulaszerű interakciós elemsorok darabszáma és a szókincs terjedelme és változatossága, illetve a stílus között is, amelynek jelentős részét képezi a lexikának a beszédhelyzethez igazított megfelelő használata.

A jelen vizsgálat alapján nem mutatható ki kapcsolat a (rutin-/nem rutin-, illetve formulaszerűen/nem formulaszerűen használt) többmorfémás interakciós elemsorok és a szóbeli nyelvvizsga nyelvhelyesség és szóbeliség részeredményei között. Továbbá a jelen számítások nem mutatnak ki semmilyen összefüggést a többmorfémás interakciós elemsorok (formailag és/vagy funkcionálisan jelölt módon használt) köztesnyelvi alakjai és a szóbeli nyelvvizsga eredményei között.

A fenti adatok értelmezésére a 3.5. fejezetben kerül majd sor.

3.4.1.3. A többmorfémás interakciós elemsorok használatbeli különbségei a legkevesebb és a legtöbb pontot elérő vizsgázóknál

Az elkövetkezőkben a legalacsonyabb és a legmagasabb pontszámot elérő négy adatközlő, két nő (Anna, Mary) és két férfi (John, Thomas) esetén vesszük részletesen szemügyre, hogy milyen kvantitatív különbségek mutatkoznak az általuk használt többmorfémás interakciós elemsorok egyes kategóriái között.

Ahogy azt a 41. táblázat is mutatja, a legkevesebb összpontszámot (56%) Anna szerezte, ennél kicsit jobban teljesített John (64%), a legjobb vizsgaeredményt pedig Mary és Thomas érte el (92-92%). A részpontszámokat illetően a gyenge és erős vizsgázók tekintetében a legfőbb különbséget a szókincs, a stílus és a kommunikatív

hatékonyság jelentette – éppen azok a változók, amelyek a legjobban korreláltak a formulaszerű interakciós elemsorok darabszámával. (Emellett Mary a másik három vizsgázónál sokkal jobban teljesített a nyelvhelyességet illetően is.)

41. táblázat: A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők vizsgaeredményei

Pontszámok	ANNA	JOHN	MARY	THOMAS
Összesített eredmény (%)	56	64	92	92
Nyelvhelyesség	2	2	5	3
Szókincs	2	3	5	5
Szóbeliség	4	4	4	5
Stílus	3	3	4	5
Kommunikatív hatékonyság	3	4	5	5

A 42. táblázatban látható, hogy a gyenge és erős vizsgázók teljesítménye között a legnagyobb különbség (a kutatás középpontjában álló elemsorok vonatkozásában) a formulaszerű interakciós elemsorok darabszámában mutatkozik meg: míg Anna és John csupán 57, illetve 50 FIE-t használ, addig Mary és Thomas jóval többet: 103, illetve 85 példányt. Ami a típuszámot illeti, mind Mary, mind Thomas 59 féle FIE-t használ, míg Anna ennek körülbelül a felét, 30-at, John pedig 37-et. Az erősebb vizsgázók tehát jelentősen többféle formulaszerű interakciós elemsorral is élnek. A legkevesebb pontszámot elérő Anna ismételt meg átlagosan a legtöbbször egy-egy FIE-t (1,9-szer), azaz rá jellemző, hogy viszonylag kevés változatossággal használja az általa ismert, kis számú formulaszerű interakciós elemsort. John FIE token-type aránya alacsonynak tűnik: ő sok, a jelen kutatásban nem formulaszerűnek tekintett TIR-t ismételt meg (és a, és ö, ez a). Általánosságban is Anna ismételteti leggyakrabban az elemsorait (ld. a TIR-ek, a FIE-k és a Rutin FIE-k token-type aránya), azaz nála figyelhető meg a leginkább, hogy korlátozott számú elemsort használ relatíve nagy gyakorisággal.

Az egyes beszélők által rutinszerűen használt formulaszerű elemsorok adatai kiegyenlítettnek tűnnek Anna, John és Thomas tekintetében, kiugróan magas viszont Mary értéke ebből a szempontból: Ő több mint kétszer annyi formulaszerű interakciós elemsort használ rutinszerűen, mint három társa. Ez a tény magyarázható lehet az egyéni változókkal: azzal például, hogy ki mennyire szeretne vagy tud verbálisan beilleszkedni a nyelvi környezetébe, illetve hogy milyen gyorsan vesz fel,

alakít ki szófordulatokat, szereti-e azokat, vagy inkább a változatosságot kedveli-e, stb.

42. táblázat: A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők által használt többmorfémás interakciós elemsorok változói

Változók		ANNA	JOHN	MARY	THOMAS	
		56%	64%	92%	92%	
TIR	TOKEN	45	70	70	42	
	TYPE	20	34	35	30	
	TOKEN/TYPE	2,25	2,06	2	1,4	
FIE	TOKEN	57	50	103	85	
	TYPE	30	37	59	59	
	TOKEN/TYPE	1,9	1,35	1,75	1,44	
Rutin FIE	TOKEN	30	28	64	27	
	TYPE	10	14	25	10	
	TOKEN/TYPE	3	2	2,65	2,7	
Köztesnyelvi változatok	Formailag jelölt	TOKEN	16	6	13	14
		TYPE	8	5	8	10
	Funkcionálisan jelölt	TOKEN	5	2	4	2
		TYPE	2	2	3	2
	Összes jelölt	TOKEN	21	8	17	16
		TYPE	10	7	11	12

A TIR-ek köztesnyelvi változataival kapcsolatban elmondható, hogy mindegyik beszélőnél többnyire formailag jelöltek a változatok. A leggyengébben teljesítő beszélőnél a legmagasabb a hibaszázalék: Anna nemcsak számszerűleg használja a legtöbb (formailag, funkcionálisan) jelölt, köztesnyelvi alakú többmorfémás interakciós rutint, hanem arányaiban is (45 TIR-ből használ 21-et jelölt módon). Johnnak a TIR-ekkel kapcsolatos alacsony hibaszázaléka (összesen nyolc jelölt TIR) magyarázható azzal, hogy a legtöbb általa használt TIR kevés hibázási lehetőséget rejt magában (pl. *szerintem, nem tudom* DJ-ként, és ő): a nyitottabb, módosításokat igénylő elemsoroknál előfordulnak hibák (pl. *látok egy, *látom egy*). Érdekes, hogy Mary és Thomas köztesnyelvi TIR-jei nagyon hasonló számadatokat mutatnak (pl. összesen 16, ill. 17 jelölt TIR token, 11, ill. 12 jelölt TIR type), Thomas mégis 3 pontot kapott a nyelvhelyességre, Mary pedig 5-öt. Ez arra enged következtetni, hogy a vizsgázók teljes szóbeli teljesítményét tekintve a grammatikai tudásuk közti különbség az interakciós rutinokon és a formulaszerű interakciós elemsorokon kívül keresendő.

Ellentmondó eredményeket mutatnak a számadatok a többmorfémás interakciós rutinok tekintetében. Thomas esetében meglepően alacsonyak az értékek

(Annánál is alacsonyabbak: TIR token=42, TIR type=30), Johnnál pedig meglepően magas (Maryével szinte azonos: TIR token=70, TIR type=34) adatok szerepelnek. Ennek oka egyrészt a korpuszban rutinszerűen használt elemsorok körében keresendő, másrészt abban, hogy az egyes beszélők milyen relatív megoszlásban használják a TIR-ek egyes kategóriáit (29. ábra).

Anna kevés többmorfémás interakciós elemsort használ, amelyek közül a legtöbb a küszöbszinten szokásos módon használt többmorfémás interakciós rutin. Amellett, hogy viszonylag kevés TIR-t használ (TIR type=20) Anna, inkább azt ismételteti többször (átlagosan 2,25-ször), amit ismer (TIR token=45). Ezek általában rövidebb, egyszerűbb elemsorok (pl. *szerintem, nem tudom, szeretek INFP*). Thomas ezzel számban számos többmorfémás interakciós elemsort alkalmaz, de közülük sok nem rutinszerű a korpuszra nézve: a Thomas által használt lexikailag-grammatikailag összetettebb elemsorok jó része a magasabb nyelvtudási szintek sajátja (pl. *ami most nekem itt először feltűnik hogy, az az érzésem hogy*). (Meglehet, hogy mindez azzal van összefüggésben, hogy Thomas édesapja magyar származású: Thomasnak ugyan nem anyanyelve a magyar, de a család sokszor ellátogat Magyarországra.) A többmorfémás interakciós rutinok vonatkozásában tehát Anna nyelvtudása az átlagos B1-es szintnél kicsit alacsonyabb, Thomasé pedig magasabb fokon áll. (A beszélők által használt többmorfémás interakciós elemsorok tipológiai besorolását a *Függelékben* található 5.6. alatt szereplő táblázatok szemléltetik.)

Ami John magas, Maryével közel azonos értékeit illeti a TIR-ekkel kapcsolatban, mindkét beszélő számos, a B1-es beszélők korpuszában rutinszerűen használt többmorfémás elemsort alkalmaz (TIR token=70-70, TIR type=34, 35), de míg Mary a lexikai-morfológiai megszerkesztettség magasabb fokán álló TIR-eket is magas arányban használ (úm. kész és félkész mondattani keretek, pl. *azt mondják hogy, nem annyira VP*), addig John jóval több alacsonyabb komplexitású elemsorral él (úm. egyéb szótöbbsesek, pl. *igen igen igen, és a*) (ld. 29. ábra és *Függelék* 5.6.)

A 43. táblázat szemlélteti, hogy a négy adatközlő milyen megoszlásban használt különféle típusú többmorfémás interakciós elemsorokat a vizsgainterjúban. A formai jellemzők tekintetében látható, hogy míg a szóalak formáját öltő interakciós elemsorok használata viszonylag kiegyenlített (csak kicsivel több szóalakat használnak a jól teljesítők), addig jelentős különbség mutatkozik a lexikai-grammatikai megszerkesztettség magasabb fokán álló mondattani keretek és a kevésbé összetett egyéb szótöbbsesek használatában: A jól teljesítő vizsgázók

(önmaguk viszonylatában) relatíve több és többféle mondattani keretet, a gyengébben teljesítők pedig relatíve több egyéb szótöbbszt használtak (kevés típus gyakori használata).

43. táblázat: A legjobban és a leggyengébben teljesítő adatközlők által használt többmorfémás interakciós elemsorok tipológiai megoszlása

Típusok			ANNA		JOHN		MARY		THOM		
			TO	TY	TO	TY	TO	TY	TO	TY	
Forma	Szóalak		13	9	13	12	16	12	16	12	
	Kész mondattani keret		18	10	16	14	38	28	37	27	
	Félkész mondattani keret		12	7	9	8	47	20	36	19	
	Egyéb szótöbbsz		21	10	36	9	26	20	21	16	
Funkció	Konverzációs rutin	Beszéd-aktus	Asszertívum	15	13	11	9	14	11	9	9
			Komisszívum	2	1	2	2	5	5	1	1
			Expresszívum	3	1	2	2	1	1	2	2
		Diskurzus-jelölő gambit	Lok. disk. sz.	11	7	3	3	16	8	11	9
			Glob. disk. sz.	14	2	32	7	13	10	10	8
			Glob. témasz.	0	0	1	1	1	1	1	1
	Attitűdjelölő rutin		4	2	5	5	15	9	6	6	
	Referenciális funkciót jelölő rutin	A figyelem tárgyának jelölése		1	1	1	1	12	6	21	5
		Pontatlanság jelölése		0	0	0	0	9	7	11	6
		Attribútum Jelölése	Mennyiség	1	1	4	3	0	0	4	4
			Intenzitás, gyakoriság	3	2	2	2	28	17	16	12
			Minőség, Mód	0	0	3	3	2	2	0	0
			Összetartozás	4	1	2	1	0	0	1	1
Térreferencia		4	3	0	0	1	1	6	5		
Időreferencia		1	1	2	2	2	2	3	3		
Vizsgafeladattal kapcsolatos deixis		1	1	3	2	2	1	7	2		

A funkció szerinti felosztás tekintetében elmondható, hogy a jelen vizsgálatban a legnagyobb különbség a jobban és a gyengébben teljesítő adatközlők között a referenciális funkciót ellátó rutinoknál mutatkozott meg: a magasabb pontszámot elérő adatközlők sokkal gyakrabban használtak olyan többmorfémás elemsorokat, amelyek szerepük szerint megnevezik, beazonosítják a beszéd tárgyát, témáját (pl. *a másik dolog az hogy, úgy van hogy, az ... hogy...*), illetve bizonytalanságot, pontatlanságot jelölnek (pl. *igazából, nagyjából, vagy ilyesmi, ilyen NP*); továbbá hasonló különbség mutatkozott az intenzitást, gyakoriságot jelölő referenciális rutinok vonatkozásában is (pl. *sokkal (-bb), sokszor VP, nem annyira VP*).

A fenti szám adatok alapján általánosságban elmondható, hogy az alacsonyabb pontszámot elérő két adatközlő – a magas pontszámot elérő két másik beszélővel összevetve – kevesebb többmorfémás interakciós elemsort használt, és amit használt, relatíve gyakrabban ismételte. Rövidebb és egyszerűbb elemsorokkal fejezték ki gondolataikat és kommunikációs szándékaikat: a nyitottabb (félkész) és/vagy hosszabb, magasabb fokon szerkesztett mondattani keretekhez képest relatíve több szóalakkal, egyéb szótöbbséssel és rövidebb kész mondattani kerettel éltek. Ettől töredezett, szaggatott lett a nyelvi produkciójuk. A lexikailag-grammatikailag összetettebb, nyitottabb kereteknél sok köztesnyelvi változatot produkáltak, kevesebb hibát vétettek a kész elemsoroknál; de mivel az utóbbiból többet használtak, mint az előbbiekből, hibázásuk az elemsorokkal kapcsolatban összességében nem volt jelentősen nagyobb mértékű, mint jobban teljesítő társaiké.

A két jobban teljesítő adatközlő ehhez képest jóval nagyobb számban élt többmorfémás interakciós elemsorokkal, és jelentősen több formulaszerű interakciós elemsort használtak; és mindezt sokkal változatosabb módon tették, az elemsorok szélesebb spektrumán mozogva. Az egyszerűbb (formulaszerű/nem formulaszerű) kifejezések mellett nagy arányban használtak hosszabb és összetettebb elemsorokat is, amelyek a két másik vizsgázóval összevetve relatíve jóval több mondattani keretet tartalmaztak. Mivel több nyitott félkész keretet használtak, összességében nem vétettek sokkal kevesebb (grammatikai) hibát az elemsorok vonatkozásában, mint két másik társuk, viszont sikerült kilépniük a tömondatok és egyszerű mondatok fogságából, és hosszabb konstrukcióik, összetettebb mondataik révén jóval nagyobb gördülékenységet sikerült elérniük a nyelvi kifejezés terén. Emellett, mivel több referenciális funkciót ellátó rutinnal éltek, koherensebb lett a szóbeli produkciójuk

(pl. téma megjelölése, tér-, idő- és szövegreferencia), és idiomatikusabb lett a nyelvhasználatuk (pl. pontatlanság és intenzitás,gyakoriság jelölése).

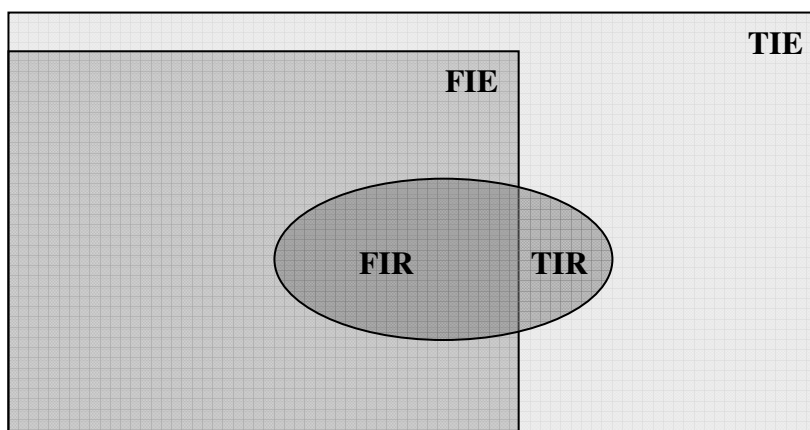
Ezenkívül egyéni különbségek is megfigyelhetők. Feltételezhető, hogy (a beszélőcsoport körében rutinszerű elemsorokon kívül) az egyes beszélők olyan változók, mint például a tanulási környezet, a célnyelvi beszélőkkel folytatott interakció intenzitása, a beilleszkedni vágyás mértéke, az egyéni kommunikációs szükségletek vagy éppen a figyelem, az emlékezet, a személyes preferenciák és más személyiségjegyek stb. függvényében rutinizálnak és formulaizálnak a maguk számára bizonyos elemsorokat. Ahogy a négy adatközlő példáján is látszik, mindegyikük más-más egyéni szófordulatot alkalmaz előszeretettel. Mary például a többiekhez képest nagyobb számban használ szubjektívizáció-jelölő kommisszívumot (pl. *akarok, szeretnék INFP*) és attitűdjelölő rutint (pl. *ez furcsa nekem*), és ő él a legtöbb, önmaga viszonylatában rutinszerű FIE-vel is (pl. *képzeld el*). A rutin- és formulaszerű elemsorok, illetve a velük társuló stratégiák az idiolektus részét képezik: Anna, úgy tűnik, több, hasznosnak vélt tömondatot és grammatikai konstrukciót készen formulaizál a maga számára (pl. *nem emlékszem a neve, nekem van, szeretek INFP, nagyon szeretem a*). John több-kevesebb sikerrel megpróbálja elismételni a vizsgáztató által felajánlott elemsorokat (pl. *kertes ház, központjá-*), sok, az anyanyelvéből származó formulaszerű elemsort alkalmaz (pl. *I think, I don't know*), és három szótöbbszt használ magára jellemzően rutinszerű módon, sokféle funkció ellátására (*és a, és ő, ez a*). Mary közvetlenebb stílusa sokat köszönhet az általa nagy számban használt köznapi konverzációs rutinoknak (pl. *képzeld el, há' nem tudom, nekem ez olyan hogy váó*), Thomas pedig hivatalosabb hangot üt meg a sok és változatosan használt diskurzusjelölő és referenciális funkciót ellátó elemsor révén (pl. *azért mert, az egyik NP és a második NP, a képbe látunk*).

3.5. Következtetések: az eredmények integrált értelmezése (hipotézisek)

Hogyan jellemezhető és értékelhető az, ahogyan a magyart mint idegen nyelvet küszöbszinten beszélő tanulók a többmorfémás interakciós rutinokat használják beszélt nyelvi szövegekben? A jelen fejezet célja, hogy az értekezés második részében bemutatott kutatási eredményeket, a különböző módszerekkel és eljárásokkal nyert kvalitatív és kvantitatív adatokat egymásra vetítse, összefüggéseikben értelmezze, és az eredmények alapján hipotetikus állításokat tegyen a fenti kérdés vonatkozásában a disszertáció első részében tárgyalt nyelvelméleti modellek keretében.

A többmorfémás interakciós elemsorok (TIE) olyan, legalább két morfémából álló elemsorok, amelyek keretbe, kontextusba beágyazott kifejezések, formával és jelentéssel rendelkeznek, s emellett kommunikációs szándékot hordoznak. A jelen vizsgálati adatok alapján valószínűsíthető, hogy a küszöbszintű MINY-tanulók spontán beszélt nyelvi szövegeiben fellelhető TIE-knek több mint a felét formulaszerűen (egészleges szótári hozzáféréssel), és körülbelül egyötödét nagy gyakorisággal, rutinszerűen használja a beszélőcsoport: a TIE-knek kb. 60%-a formulaszerű interakciós elemsor (FIE), és kb. 20%-a többmorfémás interakciós rutin (TIR). A többmorfémás interakciós rutinok 90%-a formulaszerű is egyben; ezek a formulaszerű interakciós rutinok (FIR). (Ezt a relatív megoszlást szemlélteti a 26. ábra.)

26. ábra: A többmorfémás interakciós elemsorok (TIE), a többmorfémás interakciós rutinok (TIR), a formulaszerű interakciós elemsorok (FIE) és a formulaszerű interakciós rutinok (FIR) arányai küszöbszintű MINY-beszélőknél



A formulaszerűség és a rutinszerűség tehát fontos szerepet játszik abban, ahogyan a küszöbszintű MINY-beszélők az olyan megnyilatkozásokat használják, amelyek révén specifikus társas-interakciós célokat érnek el, szándékokat, attitűdöt fejeznek ki, jelölik, szervezik a diskurzust, és referenciális viszonyokat jelenítenek meg.

A formulaszerűség és a rutinszerűség viszonyáról az valószínűsíthető, hogy a rutinszerű elemek nagy eséllyel formulaszerűek is, de a gyakoriság nagyobb foka nem garantál nagyobb esélyt a formulaszerűségre: nem biztos, hogy a leggyakoribb elemek formulaszerűek. Sőt, a formulaszerű elemek közül sok egyáltalán nem gyakori. A rutinszerűség tehát jó mutatója lehet a formulaszerűségnek, de nem feltétele annak, és nem használható fokmérőként a formulaszerűség megítélésében.

A többmorfémás interakciós rutinok leírása a következőképpen összegezhető előremutató, hipotetikus jelleggel a küszöbszintű MINY-beszélők csoportjára vonatkozóan:

Lexikai-grammatikájukat tekintve a TIR-ek általában rövidek, két-három (esetleg négy) morfémből, illetve egy-három (esetleg négy) szóalakból állnak. Legtöbbjük a pedagógiai minimum részét képező, egyszerű belső lexikai-grammatikai szerkezettel bír, elemeik az alapszókincsből kerülnek ki. További formai jellemzőjük, hogy többnyire szünettartás, hangzónyújtás és újratezdés nélkül, folyamatosan kimondott elemek.

Grammatikai szerkezetüket tekintve a küszöbszintű MINY-beszélők által használt TIR-ek többsége mondattani keret, valamint szóalak és egyéb szótöbbs. A szóalakokban szereplő végződés általában inflexiós toldalékok; kitüntetett gyakorisággal szerepel az egyes szám első személyt jelölő (szerkezetileg homonim) igei és névszói személyrag, az $-(V)m$. A jóval kisebb arányban szereplő deriváció, összetétel és igekötős ige nagyobb szórást mutat, az egyes beszélők és kontextusok függvényében. A mondattani keretek több mint fele kész, üres helyeket nem tartalmazó, mondatba illesztéskor belső módosításokat (pl. inflexió, szórend) nem igénylő konstrukció. Az egyéb szótöbbsesek olyan lexikális csoportok, amelyeknek legalább az egyik tagja nem a főbb szófaji kategóriák alá tartozik, és maga a szótöbbses nem definiálható mondattani csoportként. A B1-es MINY-tanulók tehát többnyire előkészít, lexikailag-grammatikailag kitöltött elemeket rutinizálnak, amelyek biztos kapaszkodókat jelentenek a számukra a magyar nyelv morfoszintaxisának tengerében. Az interakciós rutinok köre a morfológiai és szintaktikai csoportokon kívül olyan szótöbbsesekre is kiterjed, amelyek nem állnak a

hagyományos oktatás figyelmének előterében (pl. mondattani szerkezeteken átívelő lexikális csoportok).

Noha a küszöbszintű MINY-beszélők tipikusan nem használnak klasszikus értelemben vett idiómákat és frazeológiai egységeket, a TIR-ekben olyan jelentésbeli eltolódás és olyan formabeli kötöttségek érhetők tetten, amelyek miatt nem tekinthetők teljes mértékben transzparens és variábilis elemsoroknak. Közülük sok példány szabályos és produktív, de akadnak nem szabályszerű vagy improduktív szerkezeti mintával rendelkező szóalakok is, szemantikailag pedig sok TIR-t jellemez a non-kompozicionalitás és a metaforikus jelleg. Számos TIR-t érintő jelenség a lexikalizálódás és a grammatikalizálódás, de a legjellegzetesebb folyamat a pragmatikalizálódás, amikor az elemsorhoz mint egészhez pragmatikai jellegű szerep, jelentés társul. A legtöbb esetben elmagyarázható az egész jelentése, funkciója a részek (vagy egy-egy rész) bevonásával, de az elemsort összességében mégis idiomatikusnak kell tekinteni, ahol az egész adja meg a részek jelentését/használatát, és nem fordítva. A TIR-ekben az összetett lexikai-grammatikai forma egészes jelentéssel, kommunikációs funkcióval párosul, és ez a konvencionális jelentés, értelmezés lexikai-grammatikai és szemantikai megszorításokat gyakorol az elemsorra, amely kisebb-nagyobb mértékben invariábilissá válik. Következésképpen a többmorfémás interakciós rutinok a lexika, a pragmatika és a grammatika közti interfészben pozicionálhatók: jelentésük egészes, de részeik felismerhetőek; szerkezetileg elemezhetőek, de a szegmentálás és szabályelvonnás lehetősége nem jelenti azt, hogy a részek szabályalapon további megkötések nélkül variálhatók és kombinálhatók lennének; egészes pragmatikai szerepük pedig lexikai-grammatikai megszorításokat gyakorol rájuk.

A szövegben betöltött funkciójuk szerint a TIR-ek lehetnek konverzációs rutinok (beszédaktus-formulák, diskurzusjelölő gambitok és attitűdjelölő rutinok), valamint referenciális funkciót ellátó rutinok (a figyelem tárgyát, pontatlanságot, bizonytalanságot, attribútumot jelölők, illetve tér-, idő- és szövegdeixis). A B1-es MINY-beszélők ezek közül nagyon kevés interakcionális beszédaktus-formulát használnak (főleg a direktívumok hiánya feltűnő), illetve a konverzációs rutinokon belül inkább asszertívumokkal, lokális diskurzusszervező gambitokkal és attitűdjelölő rutinokkal élnek – ezeknek a köre szűk, jól definiálható. A beszédaktus-formulák többsége direkt és explicit; nyelvi mutatókat tartalmaznak, illetve rövid utas implikaturával rögzült formák. A B1-es MINY-beszélők nagy arányban

használnak különféle referenciális funkciókat ellátó rutinokat, amelyek elemei a minimumszókincsbe tartozó lexémák limitált köréből kerülnek ki, és közülük számos példány formailag vagy funkcionálisan jelölt köztesnyelvi változat (a forma téves analógiás kiterjesztése, a funkció téves túláltalánosítása).

Általánosan jellemző, hogy a küszöbszintű MINY-tanulók az elemek és elemsorok meglehetősen szűk köréből válogatnak a különféle pragmatikai funkciók ellátására, amit úgy kompenzálnak, hogy kiterjesztik egy-egy elemsor használati körét, és túlhasználják vagy az anyanyelvi szelekciótól eltérő módon (más funkcióban) használják a kifejezést. Természetesen maguk az elemsorok is sokszor multifunkcionálisak, de a küszöbszintű beszélők emellett téves túláltalánosításokkal is élnek, illetve transzferhatás is megfigyelhető. Az interakcionális jellegű elemsorok szűk köre, egyes elemsorok (pl. DJ-k, lexikális csoportok) gyakori és funkcionálisan kiterjesztett használata és a köztesnyelvi, jelölt változatok a beszédprodukció, az interakció egyfajta idegenszerűségéhez és pragmatikai sutaságához vezet.

A kevés igazán interakcionális rutin miatt a pragmatikai hibák többsége nem szociopragmatikai (pl. nyelvi udvariasság), hanem pragmalingvisztikai jellegű (a beszédaktust megvalósító elemsor formai jellemzőivel kapcsolatos). A BA-formulák, DJ-k, attitűdjelölő rutinok és referenciális rutinok egyes alkategóriáinak relatív megoszlása és egy-egy elemsor rutinizálásának foka minden bizonnyal nemcsak a kontextustól és a nyelvi tevékenységtől függ, hanem az egyéni változók függvényében is alakul.

Jól megfigyelhető összefüggés van a TIR-ek szerkezeti felépítése és a szövegben betöltött funkciójuk között. A névszói szóalakok többsége asszertívum vagy referenciális rutin, az igei szóalakok lokális diskurzusjelölők vagy expresszívumok. A tartalomkifejtő (*hogy-os*) alárendelő mondatok részletét tartalmazó mondattani keretek – lokális diskurzusszervező DJ-ként – vélekedést, tudást, nem-tudást fejeznek ki (amellett, hogy némelyiküknek panelszerű DJ-ként szünetkitöltő és bizonytalanságot jelölő szerepe is van), valamint – attitűdjelölő rutinként – a beszélő affektív érzelmi-értékelő viszonyulásáról szólnak. A főnévi igeenes szerkezeteket tartalmazó elemsorok modalitást és attitűdöt fejeznek ki, a főnévi, melléknévi és határozói csoportot, valamint a VAN-t tartalmazó elemsorok pedig különféle referenciális (úm. figyelem tárgyának meghatározása, összetartozás, bizonytalanság, hely, idő, mennyiség, intenzitás) funkciókat látnak el. Az igeicsoport-alapú és a mondatértékű elemsorok szintén fontosak a vélemény és az

attitűd kifejezésében, de referenciális funkciót is ellátnak. Az egyéb szótöbbsesek (különösen a hanghatásokat is tartalmazók) sajátos szerepe – valamelyik más funkcióval párosítva – az időnyerés, a szünetkitöltés, a beszédporond megtartása. Emellett a szótöbbsesek funkcionálhatnak asszertívumként, globális diskurzusjelölőként, és elláthatnak referenciális funkciókat.

A TIR-ek többsége jól formált és funkcionálisan-szituatív helyénvaló, de akadnak hibás, köztesnyelvi alakok is, amelyek lehetnek transzferhatás eredményei (a tanuló egy másik nyelvből áthoz, lemásol egy mintát), előállhatnak nyelvi kontamináció (a hangzásilag és/vagy szerkezetileg hasonló alakok összerosódnak, felcserélődnek vagy egymást helyettesítik) és téves ismétlés útján (a beszélő – bár megéri és képes elismételni az elemsort – nem tudja a nyelvi-nyelvhasználati környezetre szabni azt), és lehetnek zárványok is (a tanuló agrammatikus alakban vagy téves jelentéssel/funkcióban rögzíti a maga számára az elemsort). A B1-es beszélők több olyan köztesnyelvi alakot is létrehozhatnak, amelyek korlátozott nyelvi-nyelvhasználati kapacitásukra vezethető vissza: sokszor nem képesek egy-egy elemsort megfelelően hozzáigazítani az adott kontextushoz, mert nincsen meg az elvárt módosítások végrehajtásához szükséges kreatív grammatikai tudásuk (ez legtöbbször az igei szerkezeteket érinti). Kisebb mértékben ugyanakkor olyan hibák is előfordulnak, amelyek a túlságosan szabad szerkesztésnek tudhatók be: a tanulók olykor analógiás módon szabadon variálják az elemsorokat, de ha nincsenek tisztában az elemek kombinálhatóságára vonatkozó korlátozásokkal, könnyen alkothatnak köztesnyelvi változatokat.

Ez érthetővé teszi, hogy a legtöbb grammatikai hiba a TIR-ek kapcsán miért a nyitott konstrukciókban, félkész mondattani keretekben fordul elő, a legkevesebb pedig miért a kész, módosításokat nem igénylő szóalakokban. A toldalékok és mondattani csoportok számára üres helyeket fenntartó félkész keretek olyan templátumok, amelyeket a küszöbszintű MNY-tanulók a szóalakokhoz és a kész keretekhez képest rugalmasabban kezelhetnek: ezeket variálják, kombinálják, és közülük azokat a lexikailag kitöltött példányokat, amelyeket a kommunikáció szempontjából különösen hasznosnak tartanak, készen is elraktározzák. A félkész keretek egyrészt nagyobb szabadságot adnak a beszélőknek a mondanivalójuk kifejezésében, és – mivel hosszabbak, komplexebb a belső grammatikájuk, és az alárendelő összetett mondatok irányába mutatnak –, hosszabb beszédfutamokat jelentenek, gördülékenyebbé és koherensebbé teszik a beszédprodukciónak, ugyanakkor

azonban nagyobb hibalehetőséget is jelentenek a nyelvhelyesség szempontjából, mint a módosítást nem igénylő szóalakok és kész keretek. Ezért van az, hogy a magasabb nyelvtudási szinten állók, akik több félkész keretet használnak, összességében közel ugyanannyi köztesnyelvileg jelölt, agrammatikus TIR-t produkálnak, mint a gyengébb nyelvtudásúak.

A tipikus nyelvhelyességi hibák a szórendhez és az igei személyragokhoz, illetve az általános-határozott igeragozáshoz kapcsolódnak. Arra is akad példa, hogy a beszélők túláltalánosítják egy-egy elemsor jelentését, funkcióját, úgy, hogy az az elemek kombinálhatóságának korlátaiba ütközik. Az egyéb szótöbbségeket, különösen a gyengébb beszélők, többféle funkcióban használják – elsősorban szünetkitöltőként és DJ-ként, személyükben egyéni szófordulatokat fejlesztenek ki, s mindezt sokszor úgy, hogy az gyakran köztesnyelvi alakokat eredményez. A TIR-eken és a formulaszerű elemsorokon belüli köztesnyelvileg jelölt alakzatok száma azonban elenyésző az egyes beszélők produkciójának többi részében fellelhető hibázási arányhoz képest.

A TIR-ek nagy része (a jelen vizsgálatban 90%-a) formulaszerű, azaz a MINY-beszélők valószínűleg holisztikus mentális folyamatok útján férnek hozzájuk (egy elemsor többféleképpen is elraktározódhat, és egészes szótári hozzáférés mellett is lehetséges analitikus reprezentáció). Az elemsorokhoz kötődő holisztikus mentális folyamatokat motiválhatja belső (lexikai-grammatikai, szemantikai, pragmatolingvisztikai) jelenség: a nem szabályszerű, improduktív szerkezeti minta, a non-kompozicionalitás, a metaforikus jelleg, a lexikalizálódás, a grammatikalizálódás és a pragmatikalizálódás. Külső motivációt jelenthet, ha a MINY-tanuló gyakran találkozik egy elemsorral, és/vagy hasznosnak találja azt egy-egy kommunikációs helyzetben, illetve egy-egy társas-interakciós cél kifejezésére, vagy ha egyszerűen csak megtetszik neki egy kifejezés. Ilyenkor a MINY-beszélő – nyelvileg, nyelvhasználatilag vagy külsőleg motiváltan – rutinizál(hat)ja, formulaizál(hat)ja az elemsort, azaz forma-funkció párosításként rögzíti azt a lexikonjában.

A formulaszerű/nem formulaszerű elemsorok relatív megoszlását tekintve a szóalakoktól a kész és félkész kereteken át az egyéb szótöbbségek felé haladva egyre csökken azoknak a rutinszerű interakciós elemsoroknak az aránya, amelyek egyben formulaszerűek is. Ennek alapján az valószínűsíthető, hogy a MINY-tanulók esetében a lexikálisan jobban kitöltött, kevésbé variábilis, szünetkitöltő hanghatásokat nem tartalmazó, jól megfogható szövegbeli funkcióval rendelkező

elemsorok nagyobb eséllyel tesznek szert formulaszerű használatra, mint a flexibilisebb és kevésbé markáns szövegbeli funkcióval rendelkező rugalmas félkész keretek és egyéb szótöbbségek – még akkor is, ha közülük több kiemelkedően gyakori használatra tesz szert.

A formulaszerű interakciós elemsorok használata és a beszélt nyelvi produkció/interakció sikeressége között pozitív lineáris összefüggés mutatkozik. A jelen kutatás eredményei alapján a következő hipotetikus állítások tehetők: Minél több formulaszerű interakciós elemsort használ egy (küszöbszintű) MINY-beszélő, annál sikeresebb lesz a szóbeli nyelvi teljesítménye, ami elsősorban a formulaszerű interakciós elemsoroknak a beszélő kommunikatív hatékonyságára, kisebb mértékben pedig a szókincsére (annak terjedelmére és használati változatosságára), illetve a stílusára (a beszédhelyezethez igazodó nyelvhasználat) tett pozitív hatásának köszönhető. A kommunikatív hatékonyságot az is növeli, hogy *hányféle* formulaszerű interakciós elemsort alkalmaz a beszélő. A rutinszerűség szintén pozitívan befolyásolja a kommunikatív hatékonyságot: minél több, beszélőcsoport(ok)ra jellemző többmorfémás interakciós rutinnal él a beszélő, és minél több formulaszerű interakciós elemsort rutinizál a maga számára, annál sikeresebben tud boldogulni a különféle kommunikációs helyzetekben.

Valószínűsíthető továbbá, hogy a formulaszerűség és a rutinszerűség nem gyakorol negatív hatást a MINY-beszélők szóbeliségére és nyelvtanára. A pozitív hatás ugyanakkor ebben a formában nem feltételezhető a jelen kvantitatív kutatás alapján, mivel az egy olyan nyelvvizsgára, illetve értékelési rendszerre támaszkodik, amelyben a szóbeliségen belül nem válik el egymástól a kiejtés és a beszédfolyamatosság, és amelyben a nyelvtani tudáson belül nem különül el egymástól a grammatikai szerkezetek pontos használata, a struktúrák összetettsége és a szerkezetek használati körének szélessége. Mindemellett a kvalitatív adatok alapján valószínűsíthető, hogy a formula- és rutinszerű elemsorok növelik a MINY-tanulók beszédének folyamatosságát, és kiterjesztik a szóbeli produkciójukban fellelhető grammatikai szerkezetek körét, illetve a grammatikai megszerkesztettség magasabb fokán álló példányokkal gazdagítják azt. Ugyanakkor a jelen eredmények arra mutatnak, hogy (legalábbis célzott oktatás nélkül) a TIR-ek és a FIE-k nem feltétlenül befolyásolják jelentősen a nyelvi pontosságot. Ennek oka lehet az, hogy idegen nyelvi tanulókról van szó, akik a helyes és helyénvaló elemsoraik mellett több

elemsort köztesnyelvi formában vagy kreatívan, de nem konvencionálisan használnak.

Végül a jelen vizsgálat alapján nem feltételezhetünk (sem pozitív, sem negatív) lineáris kapcsolatot a formailag/funkcionálisan jelölt módon használt köztesnyelvi formula- és rutinszerű interakciós elemsorok száma és a MINY-beszélők szóbeli nyelvi teljesítményének sikeressége között. Ennek oka abban rejlik, hogy a jobban teljesítők több és többféle, hosszabb, a lexikai-grammatikai szerkesztettség magasabb fokán álló, nyitottabb (kontextusba illesztve lexikai-grammatikai módosításokat igénylő) elemsorral élnek, mint a gyengébben teljesítők, és ezek jóval több hibázási lehetőséget rejtenek, mint a rövid, kész (lexikailag-grammatikailag kitöltött), egyszerű szerkezetű elemsorok.

A gyenge és erős vizsgázók összevetése és a kvalitatív eredmények alapján feltehető, hogy a rutin- és formulaszerű interakciós elemsorok nagy szerepet játszanak a (küszöbszint környékén álló) MINY-tanulók nyelvtudásának fejlődésében: abban, hogy a beszélő egyre több kommunikációs szituációban tud beszédhelyzeteket megoldani, egyre jobban igazodik a nyelvhasználata a beszédhelyzethez, és egyre változatosabb lesz a szókinccse. A TIR-ek és FIE-k lehetővé teszik, hogy a B1-es MINY-beszélő hosszabb, egyre bonyolultabb szerkesztésű elemsorokat használjon, és hogy az összetettebb félkész konstrukciók segítségével elmozduljon a készen betanult mondatok és az önállóan összerakott tömondatok felől a többféle mondattani csoportot tartalmazó mondatok, illetve az alárendelő összetett mondatok irányába. A TIR-ek és FIE-k ezen kívül lehetővé teszik számára, hogy egyre hosszabb folyamatos megnyilatkozásokat tegyen, és ezáltal beszédprodukciója egyre gördülékenyebbé, dinamikusabbá és koherensebbé váljon, gondolatait és beszédzándékait pedig egyre árnyaltabban tudja kifejezni. Továbbá a különféle, jól megválasztott rutin- és formulaszerű kifejezések által a MINY-tanuló nyelvi teljesítménye egyre jobban megfelel az anyanyelvi szelekciónak, illetve a különféle szófordulatok, kifejezések használata által a beszélő egyre jobban ki tudja nyilvánítani valamely csoporthoz (pl. rokonság, ismerősök, szakma, magyarok stb.) való tartozását, és/vagy egyre jobban meg tudja jeleníteni verbális formában önálló személyiségét. A beszédaktus-formulák, a diskurzusjelölők, a társalgásszervező rutinok, az attribútumjelölők és a különböző referenciális rutinok hozzájárulnak a konverzáció és a diskurzus szervezéséhez, a hallgató befolyásolásához, valamint ahhoz, hogy a beszélő kifejezhesse egy csoporttal való

azonosulását vagy attól való elhatárolódását. Úgy tűnik, a TIR-ek és FIE-k fontos stratégiát jelentenek a B1-es MINY-beszélőknek, amelynek segítségével korlátozott nyelvtudásuk ellenére képesek verbálisan elérni a számukra fontos társas-interakciós célokat. A felnőtt MINY-tanuló kiterjedt társas-interakcionális igényei és korlátozott nyelvi-nyelvhasználati kapacitása közötti szakadék áthidalására alkalmasak lehetnek a rutin- és formulaszerű interakcionális elemsorok, sőt, a legtöbb rutinszerű interakcionális helyzetben nincs is igény a rugalmasságra, sőt, akár le is ronthatja a kommunikáció hatékonyságát egy-egy nem konvencionális elemsor használata. Ebben az értelemben a formulaszerű és rutinszerű interakciós elemsorok nyelvi megoldást jelentenek a MINY-beszélők nem nyelvi problémájára.

A MINY küszöbszint köztes fejlődési szakasz lehet két olyan szint között, ahol az alacsonyabbra a sok, előrekész üzemmódban használt és a kevés önállóan, spontán, nem formulaszerűen összerakott elemsor jellemző, a magasabb szintre pedig az, hogy kevésbé látványos a különbség az előregyártott, kész és a helyben összeszerkesztett elemsorok között. A MINY B1-es beszélőinél látványosan elkülönülnek a készen betanult elemsorok a spontán, szabadon kreáltaktól: a rutin- és formulaszerű elemsorok váratlanul jól hangzanak a produkció többi részéhez képest (hosszabbak, fluensebbek, összetettebbek, az anyanyelvi hallgató számára 'ismerősebbek'). A küszöbszintű beszélők teljesítménye közötti eltérés sokat köszönhet annak, hogy ki mennyi, hányféle és milyen formula- és rutinszerű interakciós elemsort használ. A téglahabarc metaforára visszatérve, a jobban teljesítők olyan kőművesek, akik tisztában vannak azzal, hogy egyelőre híján vannak a sok jó minőségű habarcsnak, ezért igyekeznek nagyobb méretű téglákat is használni. Természetesen ahhoz, hogy az a fal megálljon, habarcsra is szükség van. A nyelvtudás fejlődésével nyilvánvalóan nem elegendők az előregyártott elemek; mind az analitikus, mind a holisztikus rendszerre szükség van. A két mechanizmus ki kell, hogy egészítse egymást: A MINY-tanulótól kevesebb erőfeszítést igénylő formulaszerű interakciós rutinok előnyt élveznek rutinszerű helyzetekben, ahol hatékonyan segítik a rutinszerű kommunikációs célok gyors és konvencionális elérését, a rugalmasabb kreatív-kombinatorikus rendszer segítségével pedig a beszélő a mindenkori igényekre szabhatja üzenetét. A beszélő az adott körülményei és igényei szerint veszi igénybe, választja az analitikus, illetve a holisztikus rendszert. Az oktatásban mind a szótári hozzáféréssel, mind a szabályalkalmazás útján

előállított elemsoroknak helye van, és mindkét üzemmód tekintetében fejleszteni kell az oda vonatkozó képességeket.

A rutin- és formulaszerű elemsorok egyrészt a tanulás fontos útjelzői, másrészt valószínűleg szerepet játszanak a tanulási folyamatban is. Jelzésértékű, hogy a tanuló milyen elemsorokat formulaizál a maga számára, és milyen funkciókban rutinizálja őket. A jobban teljesítők nemcsak hosszabb, összetettebb, nyitottabb és több, hanem többféle elemsort is formulaizálnak, és azokat az egyes funkciók tekintetében elosztottabban, illetve kiterjedtebben alkalmazzák. A rutin- és formulaszerű elemsorok ugyanakkor fontos tanulási stratégiákat is jelentenek: A B1-es MINY-beszélők (eddig tisztázatlan változók függvényében, különböző mértékben) fogékonyak az önmaguk számára hasznosnak vélt többmorfémás interakciós rutinokra, tudatos erőfeszítéseket tesznek azok elismérlésére, elutáztatására, esetleg bevésésére is. Megtörténhet, hogy a tanuló bizonyos lexikai-grammatikai jelenségeket olyan elemsorokon keresztül közelít meg (illetve rajtuk keresztül is), amelyekben megjelenik az adott struktúra: a formulaszerű rutinok segíthetnek a figyelem előterébe helyezni, illetve ott-tartani bizonyos nyelvi jelenségeket, amelyek idővel segíthetik a kreatív rendszer működését (pl. elemzés, analógiás képzés útján). Mivel a TIR-ek és FIE-k potenciálisan sokféle előnyt tartogatnak, érdemes volna az oktatásban kibővíteni a küszöbszintű MINY-tanulók részleges érdeklődését és tudatosságát az efféle elemsorok iránt: a szokásos interakciós helyzetekben jól hasznosítható elemsorok jó kiindulópontot jelenthetnek további formulaszerű és rutinszerű kifejezések tanításához. Ezenkívül érdemes volna kiaknázni a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinok nyújtotta tanulási stratégiákat is.

Az értekezésben bemutatott feltáró jellegű, kevert metódusú kutatás eredményeinek integrált értelmezése a következő hipotézisekben csúcsosodik ki.

- ❖ A küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi beszélők számos kettő-négy morfémából álló, kommunikációs szándékot hordozó elemsort használnak formulaszerűen (egészleges szótári hozzáférés útján) a spontán beszélt nyelvben, és ezeket a kifejezéseket adott társas-interakciós kontextusokban és szerepekben rutinszerűen, nagy relatív gyakorisággal alkalmazzák. Az ilyen formulaszerű interakciós rutinokat – összetett morfoszintaktikai szerkezetük ellenére – a küszöbszintű nyelvtanulók mint adott társas-interakciós célok

elérésére rutinszerűen használatos kifejezéseket konceptualizálják, és mentális lexikonjukban biztosítják számukra a formulaszerűséget.

- ❖ Mivel a formulaszerű interakciós rutinokban a jelentés/funkció a morfoszintaxis, a szemantika, a pragmatika, a fonológia, a nyelvhasználati konvenció és a mentális lexikon együttműködésének eredményeként áll elő, az ilyen elemeket a tanulók egészben is elraktározzák az emlékezetükben. Ennek megfelelően a nyelvtanításban is érvényesíteni kell a többmorfémás interakciós rutinok holisztikus, többfelé kapcsolódó megközelítését: olyan forma–jelentés–használat egységeknek kell tekinteni őket, amelyek a grammatikára, a kiejtésre, a jelentésre, a kommunikációs szerepre, a kontextusra és a konceptualizációra vonatkozó információkat is hordoznak.
- ❖ A középszintű MINY-tanulók által túlnyomórészt formulaszerűen használt TIR-ek olyan megoldást jelentenek a korlátozott nyelvi-nyelvhasználati kapacitású beszélők számára, amelyek verbális stratégiaként a társas-interakciós célok hatékony elérését és a diskurzus eredményes szervezését segítik, non-verbális stratégiaként pedig (gyors egészleges szótári hozzáféréssel) csökkentik a spontán beszéd előállításához szükséges erőbefektetést. Kevés adat arra enged következtetni, hogy vannak tanulók, akik tanulási-nyelvhasználati stratégiaként is hasznosítják a TIR-eket: az utánpótlás a verbális viselkedés fontos eleme, az ismétlés a tanulás fontos eszköze, és úgy tűnik, hogy az előkészítő panelek, de főként a nyitottabb, félkész konstrukciók inputként is szolgálhatnak a szabadabb elemző-szerkesztő rendszer számára.
- ❖ A sikeresebb tanulók több és többféle (formulaszerű) interakciós rutint használnak.

Azt a magyar mint idegen nyelvet, amit a MINY-tanulók beszélnek (nem feltétlenül azt, ami tanítanak a számukra), folyamatosan motiválják és alakítják a mindenkori tanuló kognitív és társas-interakcionális igényei. A MINY-oktatás csak akkor lehet hiteles, ha figyelembe veszi ezeket az igényeket és a velük járó következményeket.

4. Lezárás

„Hol vagyok attól az ifjútól, aki hittem a világot
– kesztyűként! – kezemre húzni.”

(Petri György: *Metaforák helyzetünkre*)

4.1. Értékelés

A jelen értekezés egy nehezen megfogható, a magyar mint idegen nyelv (MINY) kutatásában egyelőre érintetlen, de annál fontosabb terület megközelítésére vállalkozott. A korpuszinformált kutatás célja az volt, hogy feltáró jelleggel minél teljesebb képet adjon arról, hogy a speciális tanulói korpusz küszöbszintű MINY-beszélői milyen többmorfémás interakciós rutinokat hogyan és milyen eredménnyel használnak spontán beszélt nyelvi szövegekben. A kevert módszerű kutatásban a kvalitatív adatok, illetve a kvalitatív elemzés kapott nagyobb prioritást, ezért a kutatás értékelésekor elsődlegesen a validitás szempontjait vesszük figyelembe: ti. azt, hogy az eljárások és az eredmények mennyire tekinthetők adekvátnak, hitelesnek a kutató, a résztvevők (az elemzők), illetve az olvasó szempontjából.

4.1.1. Validitás, megbízhatóság, a kutató szerepe, a kutatás korlátai

A kutatás küszöbszintű MINY-beszélők lejegyzett beszélt nyelvi szövegeinek speciális tanulói korpuszára épült. A 20 adatközlő mintegy 170 perces hangzóanyaga (átiratban 21 353 szövegszó) ugyan nem tekinthető reprezentatívnak a B1-es MINY-tanulók teljes közösségére nézve, de a minta nyelvi adatokban olyan gazdag, az elemzés pedig olyan kiterjedt és részletes, hogy a korpusz elegendőnek tekinthető a vizsgált jelenség kutatásához. A korpusz tartalmi validitása mindenképpen növeli a feltáró jellegű kutatás validitását.

A kutatási minta alapjául ECL B (küszöbszintű) szóbeli nyelvvizsgák hangyaga szolgált. A nyelvvizsgainterjúk használatával egyrészt kutathatóvá vált a küszöbszintű MINY-beszélők szövegszintű, minél természetesebb nyelvhasználata, miközben ki lehetett zárni, hogy egy, a kutatást közvetlenül célzó teszt nem kívánt hatásai befolyásolják az eredményeket. Tudvalévő ugyanis, hogy a teszhelyzet olyan torzító tényező, amely nem feltétlenül ad valós képet a természetes körülmények

közt zajló folyamatokról (Labov, 1972/1991). Mivel feltételeztem, hogy egy, a többmorfémás elemsorokra vonatkozó feladatsort vizsgaként ('Már megint egy nyelvtanteszt!') élhetnek meg a küszöbszintű MINY-tanulók, és ez felerősítheti az analitikus folyamatokat (Wray, 2002, 271), illetve mert egy ilyen tesztnél számolni kell az ún. válaszbeállítódással vagy az elvárásoknak való megfelelni akarással, célszerűnek találtam a természetesen fellelhető (nem az adott vizsgálatra tervezett) szövegprodukciónjára összpontosítani. Továbbá a húsz vizsgázóval készült tizenegy vizsgainterjú viszonylag nagy, de ami még fontosabb, homogén mintát biztosított a kutatás számára. A korpusz szövegeinek kiválasztása random módon történt, ugyanakkor olyan beszélők szövegei kerültek bele a korpuszba, akik az ECL Nyelvvizsgaközpont által bemért B1-es nyelvtudási szinten állnak, és közel egy időben tettek szóbeli nyelvvizsgát.

Noha a nyelvvizsga nem jelent teljesen szabad helyzetet, mégis lehetővé tette, hogy a MINY-beszélők szövegszintű és természetes nyelvi produkcióját vizsgáljam. A szóbelinyelvvizsga-felvételek lehetőséget nyújtottak arra, hogy egy, nem kifejezetten a vizsgált jelenségre kidolgozott mérőeszköz segítségével, természetes kommunikációs helyzetekben kutathassam a TIR-eket. Az ECL nyelvvizsga célja ugyanis a kommunikatív kompetencia mérése természetes élethelyzetekben.²⁶⁶ A tanulók beszélt nyelvi produkciója annyiban tekinthető természetesnek (és akár spontánnak), amennyiben az ECL szóbeli nyelvvizsgán nincs idő a tervezésre (nem több, mint teszten kívüli körülmények között lenne), és amennyiben a szóbeli nyelvvizsga feladatai maguk is természetes kommunikációs kontextusokat és célokat igyekeznek teremteni, illetve amennyiben a nyelvvizsga a MINY természetes közegének tekinthető. A vizsgahelyzet jelentette stressz ugyanakkor jelentős lehet. Ezt egyrészt maga a nyelvvizsga is oldani igyekszik: Az interjú első része a bemutatkozás; erre a vizsgázók előre felkészülnek, és egy sikeres hosszabb megnyilvánulás magabiztosabbá teszi őket, oldja bennük a vizsgadrukkot. (Ezt a részt amúgy a vizsgaközpont nem veszi figyelembe az értékeléskor.) Ráadásul a vizsgázók választhatnak maguknak vizsgapartneret, akit a legtöbb esetben már korábbról ismernek. Másrészt a random mintából a korpuszba beválogatott

²⁶⁶ „Az ECL nyelvvizsga azt méri, hogy a jelölt képes-e a különféle élethelyzetekben, a hivatással/foglalkozással összefüggő, illetve személyes/magánéleti szituációkban, szóban és írásban kommunikálni” (<http://www.ecl.hu/pages/template2.aspx?id=5186>).

interjúkban nem észlelhető stressz: a vizsgázók jókedvűek, bőbeszédűek, a vizsgainterjúkat oldott hangulat jellemzi.

A kutatás belső validitására vonatkozó fenyegetéseket elsősorban a lehető legtöbb szinten megvalósuló sokszögesítéssel igyekeztem minimalizálni. Először is egy olyan tág elméleti keretbe helyeztem a vizsgálatot, amelyben egyszerre több nézőpontból lehet közelíteni a TIR-ekhez (leíró nyelvészet, pragmatika, korpusznyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, nyelvpedagógia) – ahogy az amúgy is kívánatos az idegennyelv-oktatásban mint alkalmazott nyelvészeti diszciplínában. A széles spektrumú szakirodalmi háttér alapján alaposan körül lehetett járni a Wray által dinamikusan definiált formulaszerű elemsor fogalmát, le lehetett szűkíteni a vizsgálódás tárgyát és főbb szempontjait a kutatás céljaira (többmorfémás interakciós elemsorok), ki lehetett fejleszteni egy mérőeszközt a konkrét szövegekben előforduló formulaszerű interakciós elemsorok beazonosítására, és egyszerre több szempont érvényesítésével lehetett elemezni a korpusz többmorfémás interakciós rutinjait.

Másodszor azzal igyekeztem növelni a kutatás érvényességét, hogy mind az adatgyűjtésben, mind az elemzésben, mind az értelmezésben igyekeztem megvalósítani a kvalitatív és kvantitatív módszerek keverését. Ugyanazon a korpuszon kvalitatív és kvantitatív adatokat is gyűjtöttem, a kvantitatív mérésekben használt numerikus változókat a kvalitatív elemzés során feltárt témákból, kódokból hoztam létre, a több forrásból gyűjtött kétféle típusú adatokat integráltan, egymással és az elméleti keretet adó modellekkel való összefüggéseikben értelmeztem. A kutatás során arra törekedtem, hogy minél több szempontból meg tudjam közelíteni a TIR-eket: gazdag, részletes leírást adtam az elemsorok lexikai-grammatikai, szemantikai, pragmatikai és köztesnyelvi jellemzőiről, statisztikai adatokkal szolgáltam a TIR-ek előfordulásának gyakoriságáról, és mértem a többmorfémás interakciós elemsorok egyes változói és a nyelvvizsgaeredmények közti korrelációk mértékét.

Harmadszor, mivel a magyar nyelvi kutatásokban újszerűnek tekinthető kvalitatív eljárásokat használtam, azt is fontosnak tartottam a hitelesség és a megismételhetőség szempontjából, hogy alapos leírást adjak az alkalmazott technikák motivációjáról, konkrét megvalósulásáról és azokról az észrevételekről, megfontolásokról, amelyek a kutatóban (bennem) és a másik két résztvevőben (a független elemzőkben) fogalmazódtak meg az eljárások alkalmazása során.

A kvalitatív eljárás kulcsfontosságú szakasza volt a korpuszban fellelhető többmorfémás interakciós elemsorok elkülönítése és az azok között található formulaszerű elemsorok beazonosítása. Ehhez – a vizsgálat stabilitásának és a fogalmi validitás növelésének érdekében – triangularizáltam a résztvevőket és a mérőeszközt. Mivel nem létezik olyan módszer, amely alapján biztosan be lehet azonosítani egy szövegben a formulaszerű elemsorokat, egy ún. interszubjektív eljárást használtam. Ennek keretében a kutatón kívül két független elemző azonosította be a szövegekben a formulaszerű interakciós elemsorokat egy, a széles körű szakirodalmi áttekintés alapján felállított (tehát a vizsgált jelenséget biztosan lefedő), többszemponútú kritériumrendszerre támaszkodva – egy olyan ötfokú skálán megítélve az elemsorok formulaszerűségét, ahol a skála fokai egyforma távolságban vannak egymástól a fogalmi jelentésben. A beazonosítási kritériumrendszer nem jelent alternatív módszert az FE-k beazonosításához, csupán egy olyan diagnosztikus megközelítés, amely képes magyarázatot adni az elemzők intuitív döntéseire, és amelynek alapján összevethetőek lesznek az egyéni döntések – mérhetővé válik a döntések közti korreláció, megismételhetővé válik az eljárás, és ez hozzájárul a kutatás megbízhatóságához. Az értékelők közti megbízhatóságot a függetlenül végzett elemzői munka és az egyeztető-reflektáló tárgyalás után is mértem. A résztvevők értékítéletei végig jól együttmozogtak, az eljárás végén mért Spearman-féle korrelációs együttható értéke magas és szignifikáns volt, a résztvevők között pedig nem volt túlságosan közép- vagy szélsőzónás. (Az ECL-nyelvvizsgára adott pontszámok esetében adottnak tekintettem az értékelők közti megbízhatóságot.)

Hasonló interszubjektív eszközt már korábban is alkalmaztak a formulaszerű elemsorok elkülönítésére (ld. Foster, 2001; Wray–Namba, 2003); a jelen kutatás ebben a tekintetben annyi újdonságot hozott, hogy a beazonosítási eljárás alapos és jól dokumentált elő- és utómunkálatokkal egészült ki. A résztvevő elemzők megválasztása körültekintően valósult meg: erre egyrészt a kutatói elfoglaltság, másrészt az egyetértési hajlandóság kiküszöbölése miatt volt szükség (a kollegiális viszony, az azonos intézményhez való tartozás és a hasonló szakmai érdekeltség mellett nem érvényesült felettes-beosztott függés, de érvényesült életkori szórás, és az elemzőkhöz eltérő nyelvészeti tanulmányok és különböző személyiségjegyek voltak köthetőek). Az önálló elemzői munkát közös megbeszélések és standardizációk előzték meg, és a független elemzőkkel külön-külön lefolytatott egyeztető-reflektáló tárgyalások követték. Ezekon kívül személyes nyitott interjú is készítettem az

elemzőkkel, akiknek ily módon lehetőségük nyílt megosztani az érintett elemsorokkal kapcsolatos észrevételeiket, gondolataikat, és reflektálhattak az elemzői munkára. A résztvevőkkel folytatott beszélgetések, tárgyalások és interjúk szintén csökkentették a kutatás validitására vonatkozó fenyegetéseket.

A külső validitással kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy mivel a jelen értekezés kismintás kutatásra épül, eredményei nem általánosíthatóak közvetlenül más populációkra és helyzetekre. Ugyanakkor mivel az elemzés részletekben gazdag, bőséges és alapos leírást ad a vizsgált jelenségről, és több perspektívát érvényesít az elméleti keretet, a vizsgálati adatokat, az értékelést, az adatelemzést és az eredmények értelmezését illetően, a hús eset elegendő lehet ahhoz, hogy hipotetikus állításokat tegyünk a küszöbszintű MINY-beszélők beszélőcsoportjára vonatkozóan, a tanulók beszélt nyelvi produkciójának tekintetében. Az értekezés következtetései, azaz a kutatás végén tett hipotetikus állítások más mintákon is tesztelhetők.

A kvalitatív szakasz kapcsán tisztázni kell a kutató szerepét is, pontosabban azt, hogy a személyem milyen elfogultságot, részrehajlást vitt a kutatásba, és hogyan gondoskodtam ennek ellensúlyozásáról. Sokéves érdeklődésem a rutin- és/vagy formulaszerű elemsorok iránt mindenképpen elfogulttá tett a formulaszerűséggel szemben: hajlamos lehetek formulaszerű rutint találni mindenütt, ahol azt keresek. Ezt több ponton is igyekeztem ellensúlyozni: Egyrészt információkat gyűjtöttem a kérdéses kifejezésekkel kapcsolatban a kutatás keretein kívülről (kollégáktól, tanítványoktól, laikus ismerősöktől), és ezek megerősítettek abban, hogy a formulaszerű rutinok mennyire áthatják a beszélt nyelvet. Másrészt a kutatás keretein belül egyfelől széles szakirodalmi áttekintést nyújtottam a nyelv és a nyelvhasználat különféle nagyobb egységeiről és azok lehetséges vizsgálati módszereiről, másfelől nem saját gyűjtésű vagy fejlesztésű, direkt a vizsgálat céljaira elicított szövegekkel dolgoztam, hanem nyelvvizsgainterjúkkal. Harmadrészt két független elemzőt is bevontam a szubjektív vizsgálatokba (ld. fent). A kutató esetében tehát egyértelműen szubjektivitással és bizonyos fokú elfogultsággal kell számolni a TIR-ek jelen vizsgálatában, de ez az elfogultság ellensúlyozott.

A validitás és megbízhatóság kapcsán végül figyelembe kell venni a következő potenciális fenyegetéseket is: A) A korpusz elemzése során kiderült, hogy a szövegek nem tartalmazzak annyi interakcionális beszédaktus-formulát, mint amennyire a vizsgálatot megelőzően számítottam, amikor a többmorfémás interakcionális rutinokat választottam a kutatás tárgyául. Ennek ellenére sok egyéb

beszédaktus-formula és más pragmatikai szerepű rutin előfordult a korpuszban. B) Az elemzések célpéldányai közé olyan elemsorok is jelöletlenül bekerültek, amelyek az analitikus előállítás és a holisztikus hozzáférés határvonalán mozognak. A kutatásban ugyanis nem tudtam olyan eszközt használni, amellyel objektíven lehetne vizsgálni, hogy egy korpuszban a MINY-beszélők mely elemsorokat használnak formulaszerűen, és melyeket nem (valójában egyelőre nem is létezik ilyen eszköz). Ebből kifolyólag egyrészt azzal kell számolni, hogy egyfokú bizonytalanság és közvetettség jellemzi az elemsorok formulaszerűségére vonatkozó ítéleteket, másrészt figyelembe kell venni, hogy a jelen vizsgálat nem tud különbséget tenni az egyes elemsorokra vonatkozó reprezentációs és spontán produkciós folyamatok között. Mindez azonban talán megengedhető egy feltáró jellegű kutatásban. C) A kutatás során nem tudtam figyelembe venni az adatközlők egyéni változóit: legfőképpen az anyanyelvüket, az általuk beszélt más nyelveket, a tanulási tapasztalataikat, a célnyelvi környezetben eltöltött időt, az anyanyelvi beszélőkkel folytatott interakció intenzitását, a motivációt, az akkulturáció mértékét, a nyelvteljesítést. Egy tájékozódó jellegű kutatás (mint amelyet a jelen értekezés is bemutatott) azonban ezeknek a változóknak a hiányában is megvalósítható. D) Ellentmondás tapasztalható két, eltérő módszerrel kapott eredmény között: míg a szakirodalom egyöntetűen amellett érvel, és a jelen kutatásban résztvevő elemzők is egyhangúlag úgy érzékelték, hogy a formulaszerű interakciós elemsorok és a többmorfémás interakciós rutinok hozzájárultak a tanulók beszédének folyamatosságához, valamint az elemzők szerint javították a hallgatóban a beszélő nyelvtani tudásáról kialakult képet is, a kvalitatív mérések semmilyen összefüggést nem mutattak a kérdéses elemsorok és a szóbeliség, valamint a nyelvtan relációjában. Ez részben magyarázható azzal, hogy a nyelvvizsga értékelési rendszerét nem speciálisan a TIE-k egyes típusainak mérésére és értékelésére dolgozták ki: a szóbeliség értékelési szempontjainak csak egyike a beszédfolyamatosság, a grammatikai tudás pontozásában pedig nem különül el egymástól a szerkezetek pontos használata, a struktúrák összetettsége és a szerkezetek használati körének szélessége. Mindenesetre óvatosságra int ez az ellentmondás: a jelen kutatás alapján nem állítható teljes bizonyossággal, hogy erős kapcsolat lenne a TIR-ek és a FIE-k, valamint a beszélő nyelvhasználatának fent említett aspektusai között.

A validitás és megbízhatóság kapcsán áttekintett potenciális fenyegetések egyben az értekezés korlátait is jelentik. A kutatás kismintás jellege, az, hogy

küszöbszintű MINY-tanulók szóbeli produkcióját tanulmányozza, illetve hogy nem veszi figyelembe az adatközlők egyéni változóit, erősen lecsökkenti az itt kapott eredmények általánosíthatóságát. A kutatásnak a célja azonban az volt, hogy feltárjon egy jelenséget, amelyre vonatkozóan hipotetikus állításokat tehet; ezeket aztán majd nagyobb mintán is lehet tesztelni, hogy az adatok általánosíthatóak legyenek.

4.1.2. A kutatás etikája

A korpusz alapját képező nyelvvizsgainterjúk hanganyagához a pécsi ECL nyelvvizsgaközponton keresztül jutottam hozzá, és tőlük kaptam meg az interjúkra adott pontszámokat is. A több éve tett nyelvvizsga idején beleegyeztek az adatközlők a felvételek rögzítésébe, és azok felett azóta is az ECL nyelvvizsgaközpont gyakorol tulajdoni jogot. Ők engedélyezték, hogy doktori értekezésemhez felhasználhassam a hangfelvételeket és a vizsgapontokat, én pedig ígéretet tettem nekik, hogy bizalmasan kezelek minden adatot. Az értekezésben anonim módon kezeltem mind a vizsgázók, mind a vizsgáztatók és a vizsgahelyek adatait is. A vizsgázók álnevet kaptak, a vizsgaszámokat, a vizsgáztatók nevét, a vizsga pontos helyét és idejét pedig elhallgattam, illetve nem szerepeltettem az értekezésben. A nyelvvizsgaközpont számára eljuttattam a felvételek (anonimizált) átiratát, folyamatosan tájékoztattam őket, melyik szakaszban tart az értekezés, és megígértem nekik, hogy eljuttatom hozzájuk a kész disszertációt.

Nemcsak az adatközlők, hanem a résztvevő elemzők adatait is bizalmasan kezeltem (az értekezésben mint Elemző 2 és 3 szerepeltek), tiszteletben tartottam a kéréseiket (az egyik elemző nem egyezett bele, hogy a vele készített interjúról felvételt készítek), és ígéretet tettem nekik, hogy az elkészült dolgozatot eljuttatom hozzájuk.

Az elemzői eljárás folyamán a résztvevőket folyamatosan vontam be a kutatásba, több személyes találkozóra is sor került, szóban és írásban is alapos tájékoztatást kaptak a vizsgált jelenségekről, fogalmakról, a vizsgálati eszközről és az elemzői feladatokról. Az önálló elemző-értékelői munkát közös megbeszélések és standardizációk előzték meg, és külön-külön lefolytatott egyeztetés, tárgyalás, felülvizsgálat követte, valamint egy olyan utólagos interjú, amelynek során lehetőségük nyílt az elemzőknek, hogy reflektáljanak a vizsgált jelenségre

(anyanyelvi beszélőként, nyelvtanuló nyelvhasználóként, nyelvtanárként, tesztfelkészítőként, illetve a kutatásban résztvevő elemzőként).

A kutatás során alkalmazott eljárások semmilyen értelemben nem tekinthetők obtrúzívnak: egy, közvetlenül nem a kutatás céljaira készült, több éve rögzített hanganyagot elemeztem, és sem a nyelvvizsgainterjúkban, sem az elemzőkkel folytatott beszélgetésekben nem merültek fel különleges bánásmódot igénylő vagy érzékeny témák.

4.2. Összegzés és kitekintés

4.2.1. Az értekezés jelentősége

Az értekezés elsősorban a magyar mint idegen nyelv területén belül, a MINY mint elméleti diszciplína és mint oktatási gyakorlat számára bír nagy jelentőséggel, de fontos adalékokkal szolgálhat a szélesebb magyar és nemzetközi nyelvtudomány számára is.

A disszertáció nem csupán egy, a MINY-ben szinte ismeretlen, de mindenképpen marginális jelentőségűnek vélt és a figyelem perifériájára szorított nyelvi-nyelvhasználati jelenséget tesz vizsgálatá tárgyává, hanem azt állítja, hogy ez a jelenség központi jelentőségű a MINY használatában és tanulásában. Az értekezés – leíró nyelvészeti, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai szempontokat is figyelembe véve – jelentősen kiterjeszti a nyelvoktatásban egészlegesen, egységükben kezelendő forma-jelentés/funkció párok körét az olyan elemsorok irányába, amelyek transzparensbbek, variábilisabbak és hétköznapiabbak (ezért kevésbé szembetűnők), mint a MINY-ben hagyományosan a nyelv frazeológiájaként és 'hasznos kifejezésként' említett elemsorok. Rávilágít, hogy valójában milyen összetett azoknak az elemsoroknak a köre, amelyeket eltérően kell kezelni a szabad komputáció számára minden megszorítás nélkül elérhető, szabályalkalmazás útján megközelíthető elemsoroknál, és hogy milyen fontos következményekkel jár a nyelv konvencionálisitása és idiomatikus jellege a nyelvtanulásra. Ilyen értelemben a kutatás kihívást jelent a MINY elmélete és oktatási gyakorlata számára, amelyet máig az analitikus tanítási-tanulási folyamatok megkérdőjelezetlen dominanciája jellemez.

Az értekezés nemcsak azzal jelöl ki új kutatási irányt a MINY számára, hogy a nyelvhasználat és a nyelvtanulás rutin- és formulaszerűségét vizsgálja, hanem abban a tekintetben is, hogy fókuszba állítja a MINY tanulókat. Nem az anyanyelvi beszélők, hanem a magyar mint idegen nyelv tanulói által használt magyar nyelvet tanulmányozza ugyanis, és – a MINY-ben szintén újszerű módon – ezt nem írott, hanem spontán beszélt nyelvi szövegek alapján teszi.

A MINY nyelvpedagógiájában kiválóan hasznosíthatóak lehetnek a kutatás eredményei. A valóban használt magyar nyelv formula- és rutinszerű interakciós elemsorainak feltárása, szelektív és színtezett beemelése, beépítése a tanmenetekbe, tananyagokba, a megfelelő tanítási és mérési eljárások kidolgozása fejlesztheti és hitelesebbé teheti a MINY oktatási gyakorlatát, és segíthet kilábalni abból a szorult helyzetből, amibe a MINY belekényszerül a magyar morfológia összetettsége, valamint a kommunikáció parttalansága és sürgető szükségletei között feszülő ellentét okán (legalábbis küszöbszinten), és amely helyzetben a szakma nem igazán képes úrrá lenni.

A MINY-tanulók számtalan tekintetben profitálhatnak egy olyan MINY-oktatásból, amely a jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a (formulaszerű) interakciós rutinokra. A legfontosabb, hogy már kezdő szinten is nagy mértékben javulhat a beszélők kommunikatív hatékonysága, fejlődhet a pragmalingvisztikai kompetenciájuk, illetve bővebb, árnyaltabb lehet a szókincsük, a stílusuk, rutinszerű helyzetekben nőhet a beszédfolyamatosságuk, és egyre több beszédhelyzetet lehetnek képesek nemcsak szándékuk szerint és helyénvaló módon, de az anyanyelvi szelekciónak is megfelelően, konvencionálisan és idiomatikusan megoldani. Továbbá ki lehetne használni a formula- és rutinszerű elemsorok nyújtotta tanulási lehetőségeket is, főleg az ismétlést-utánzást mint (mára kissé elfeledett, divatjamúlt) tanulási stratégiát és a késleltetetten kifejtett, kevésbé explicit, analógiás szerkesztést.

A szélesebb magyar nyelvtudomány számára elsősorban abban áll az értekezés jelentősége, hogy számos olyan elméleti modellt, kutatást, könyvet és tanulmányt ismerttet, amelyek még nem jelentek meg magyarul, illetve amelyek nem vagy kevésbé ismertek, hivatkoztak vagy alkalmazottak a magyar nyelvtudományban. Fontos hozadéka a disszertációnak az is, hogy megkísérli beilleszteni a magyar nyelvtudomány nyelvezetébe a formulaszerűség vizsgálatában releváns nemzetközi (angolszász) terminológiát.

Nemzetközi viszonylatban annyiban újszerű a kutatás, hogy elsőként vizsgál formulaszerű elemsorokat a magyar nyelv vonatkozásában. A jelen, tájékoztató jellegű kutatás alapján ugyanakkor még korai messzemenő következtetéseket levonni arra nézve, hogy a magyar nyelv, illetve a MINY formulaszerű elemsorairól feltárt eredmények hogyan viszonyulnak az angol formulaszerű elemsorokról nyert ismeretekhez. Annyiban azonban már most érdekes lehet nemzetközi szempontból is a kutatás, hogy új kontextusban, egy új nyelv viszonylatában tesztelte és kritikai észrevételekkel illetve a formulaszerű elemsorok szövegbeli beazonosításához nemzetközileg használt ún. diagnosztikus megközelítést.

4.2.2. *Előzetes javaslatok és várható eredmények a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlatára vonatkozóan*

Az értekezés igazolta, hogy van realitásuk a formula- és rutinszerű interakciós elemsoroknak a magyar mint idegen nyelvben: az ilyen kifejezések fontosak a küszöbszintű MINY-tanulók számára, hiszen a szóbeli beszédprodukciónkat számos tekintetben pozitívan támogatják. A jelen vizsgálat eredményei alapján feltételezhető, hogy már küszöbszinten nagyon sokféle olyan, pragmatikai szempontból jól hasznosítható elemsort (beszédaktus-formulákat, diskurzusjelölőket, attitűdjelölő és referenciális rutinokat) érdemes lehet megpróbálni tanítani, amelyre az adott MINY-beszélőknek szükségük van. A legfőbb szempont a tanulók kommunikációs igényeinek felmérése, majd az ezeknek az igényeknek megfeleltethető, korpusz-alapon fellelhető TIR-ek közül ki kell válogatni azokat, amelyek küszöbszinten hasznosíthatók. Nem feltétlenül kell, hogy kizáró ok legyen, ha az elemsor lexikai-grammatikája nem pontosan szintadekvát: a variációt nem igénylő (pl. *semmi baj*), a nagyon kevés paradigmatiszós változatot megengedő (pl. *köszönöm, köszönjük*) és a beszélő mindennapos, rövid, rutinizált közléscseréire illő (pl. *szeretnék fizetni*) TIR-ek esetén megengedhető, hogy az elemsor grammatikai szerkezete egy kicsit meghaladja a beszélő grammatikai kompetenciáját. Ennek akár még előnyei is lehetnek a MINY-tanuló számára, hiszen – mint azt korábban említettük – az olyan elemsorok, amelyek szintadekvát vagy annál egy kicsit magasabb szintű lexikai-grammatikai struktúrákat hordoznak, inputként szolgálhatnak a tanuló elemző-szerkesztő nyelvtani tudása felé. Óvatosan kell bánni az idiómákkal és azokkal az elemsorokkal, amelyek olyan módosításokat vagy

kiegészítést igényelnek a mondat többi részéhez való hozzáigazításkor, amely jóval meghaladja a tanuló nyelvtudását: ezeknek a kifejezéseknek a jelölt használata leronthatja az érthetőséget és megbélyegezheti a beszélőt.

B1-es szinten feltehetően egyrészt olyan interakciós rutinokat érdemes tanítani, amelyek egy-egy beszédesemény alapeseteinek tekinthetők: ezek általában olyan konvencionális, rutinszerű, rituális kifejezésmódjai egy-egy beszédaktusnak, amelyekben a kiüresedő referenciális jelentés felett a funkcionális jelentés dominanciája érvényesül, ez az értelmezés pedig olyannyira megköti az elemsort, hogy a beszélők számára formulaszerűvé válik. Másrészt számos olyan diskurzus-, attitűdjelölő és referenciális rutin is számításba jöhet a küszöbszintű MINY-tanulók oktatásában, amelyeket (pl. anyanyelvi beszélőként) olyannyira mindennaposnak érzünk, annyira megszoktuk őket, hogy észre sem vesszük bennük a formulaikus kötöttséget. Ilyen például az *OTT/ITT van a(z) VHOL* elemsor, amelyet rutinszerűen használunk válaszukban a *HOL VAN a(z)* megnyilatkozásra, vagy az *oké*-szerepű *Jól van*. Ezek az elemsorok félúton vannak az elemi egységek és a belőlük analitikusan összeszerkesztett elemsorok, valamint a hosszú, invariábilis, idiomatikus kifejezések között.

A MINY nyelvpedagógiájában érdemes volna többfelé hasznosulóként, a grammatikához, a lexikához és a pragmatikához is kötődő jelenségként tekinteni a rutin- és formulaszerű interakciós elemsorokra. Ami az arányokat vagy a sorrendiséget illeti, mivel a TIR-ek és FIE-k olyan, kontextusba beágyazott kifejezések, amelyek ugyan rendelkeznek formával és jelentéssel, de a nyelvhasználatban legmarkánsabban az általuk hordozott kommunikációs szándék nyilvánul meg, amely megszorításokat gyakorol az elemsor lexikai-grammatikájára, a nyelvoktatásban elsősorban a pragmlingvisztikai kompetencia szempontjai szerint érdemes tárgyalni őket. A formula- és rutinszerű interakciós elemsorokat ezek szerint olyan konvencionális kifejezéseknek kell tekintenünk, amelyek meghatározott társas-interakciós kontextusokban fordulnak elő, és adott szocio-interakcionális célok elérésére alkalmasak. Ezek a kifejezések segíthetik a nyelvtanulót, hogy szándékának megfelelően érhesse el kommunikációs céljait a különböző interakciós kontextusokban, és azokban a magyar nyelvet szociálisan és kulturálisan helyénvaló módon tudja alkalmazni. Az elemsorokat kontextusban kell bemutatni, ugyanakkor fontos, hogy tudatos figyelem irányuljon rájuk: tipográfiai ki lehet emelni az elemsorokat a szövegben, tudatosítani kell kommunikációs hasznukat, pragmatikai

szerepüket, kommunikációs értéküket, illetve azokat a kontextusokat, amelyekben használhatók, lehet listázni őket mint hasznos kifejezéseket, sok, direkt az elemsorra fókuszáló feladatban kell gyakoroltatni őket (mondatszinten vagy rövid szövegben) – akár utánzással, ismételtetéssel, drill-szerű párbeszédekben, majd az alkalmazási szakaszban egyre nyitottabb kommunikatív tevékenységekben kell használtatni őket.

A formulaszerű interakciós rutinok ugyanakkor a frazeológiai kompetencia hatáskörébe is beletartoznak. Eszerint úgy kell tekinteni a FIR-ekre, mint nyelvi mintázatokra: nyelvi elemek olyan, tipikusan együtt előforduló szerveződéseire, amelyek ismétlődő használati szituációkban gyakran előforduló kifejezések, és amelyekhez egészes jelentés, funkció, sőt, olykor sajátos intonáció társul, a beszélők pedig sok tapasztalat után/révén veszik fel őket a redundanciákat is megengedő, kiterjedt lexikonukba, illetve sok tanulás útján vésik be őket az emlékezetükbe. Az oktatásban ezért fontos, hogy a MINY tananyagfejlesztői korpusz-alapon dolgozzanak, a tanításban pedig szerepet kapjanak az olyan eljárások, mint a figyelem tudatos irányítása, a szándékos memorizálás, a hallásalapú utánzás, az emlékezetbe vésés különböző technikái, az automatizáció, a számonkérés.

A formulaszerű interakciós rutinok kapcsán végül szóba jöhet a grammatikai kompetencia érvényessége. A MINY-ben mindenképpen érvényesülnie kell annak a szempontnak, hogy a FIR-ek az egységnyi tárolású (mentális) szavak és a (komputációs) grammatikai szabályok határán állnak. Egyrészt figyelembe kell venni, hogy mivel a FIR-ek egyfajta gátat vetnek a kreatív szabályalkalmazás elé (legalábbis az adott jelentés és funkció megtartása mellett), el kell őket különíteni az olyan szerkezetektől, amelyek lehetővé teszik a szemantikai-pragmatikai következményekkel nem járó, szabad lexikai-grammatikai variációkat és kombinációkat. Tehát különböző bánásmódban kell részesíteni pl. a *házából, házán, teremben, elolvasást, ne mosakodj*, illetve az *igazából, igazán, rendben, elnézést, ne haragudj* elemsorokat. Míg az előbbieket a szabályalkalmazó rendszer hatáskörébe tartozó szabad szerkezetekként tárgyaljuk (szegmentáljuk, elemezzük, variáljuk), amelyek jelentésükben kompozicionálisak, és amelyek elemein morfo-szintaktikai szabályok komputációs módon hatnak, az utóbbiakat olyan (részben) kötött elemsoroknak tekintjük, amelyekben ugyan láthatók a részek, amelyek (ténylegesen vagy látszólag) szabályszerű, termékeny minta alapján vannak összefűzve, de az elemsor egészes jelentése nem vagy nehezen magyarázható meg a részek

jelentésének és a részeket egybeszerkesztő szabályok segítségével. Az ilyen elemsorokat nem kell azonnal és feltétlenül szegmentálni és elemezni, hiszen az elemzés nem szükséges az elemsor egészes jelentésének megértéséhez, illetve nem segíti azt elő, ráadásul az alkotórészek nem variálhatók szabadon a kifejezés egészes jelentésének/funkciójának elvesztése vagy megváltozása nélkül, márpedig az elemzés ellenkező látszatot kelthet. (Igény szerint, pl. a memorizálás elősegítésére, vagy a későbbiekben, pl. a nyelvtudási szint emelkedésével, természetesen feltárható az ilyen elemsorok belső szerkezete is, de tudatosítani kell, hogy az elemsorra nem szabályszerű vagy természetlen szerkesztési folyamatok, illetve non-kompozicionalitás, grammatikalizálódás, lexikalizálódás, pragmatikalizálódás jellemző, ami erősen lecsökkenti az elemsor szabad variálhatóságát.)

Másrészt a FIR-eken belül eltérően kell kezelni a kompozicionalitás és a variabilitás különböző fokain álló elemsorokat. Ez valószínűleg egyfajta elegyét igényli a szótári jellegű és a grammatika-vezérelt megközelítésnek, az adott elemsorra szabott módon és arányban. Minden egyes FIR kapcsán, amely nem teljesen transzparens és flexibilis, a tanítási eljárás bemutatási szakaszában ki kell térni a kifejezés holisztikus jelentésére, funkciójára, kiejtésére, valamint az elemsorra jellemző lexika-grammatikai megszorításokra – ugyanúgy, ahogy például a *ház* szó tanításakor a kiejtés és a szemantikai jelentés mellett kitérünk arra is, hogy nyitótóként hogyan toldalékolható a szóalak. A gyakorlási szakaszban pedig igény szerint kell érvényesíteni a szegmentálás, az elemzés és a szabályalapú szerkesztés, illetve a lexikatanulás szempontjait – mindezt kiegészítve nyitott kommunikatív tevékenységekkel.

Végül kiemelt fontosságúak azok a FIR-ek, amelyek összekötik a rugalmatlanabb (kész, invariábilis) paneleket és a több kreativitást megengedő, több szabad szerkesztést igénylő mondatokat. Amikor ugyanis egy olyan FIR-t kell kontextusba, illetve mondatba illeszteni, amelynek belsejében vagy végén lexikai-grammatikai módosításokra van ehhez szükség, a fent tárgyalt három kompetenciának egymással dinamikusán együtt kell működni. Az elemsor előregyártott része a frazeológia kompetencia részeként a lexikonhoz kötődik, a kiegészítendő és módosítandó részekben viszont az analitikus rendszernek kell hatnia, miközben a teljes elemsor funkciója szerint a pragmatikai kompetencia részeként működik, hiszen a megnyilatkozással a beszélő rutinszerűen és konvencionálisan érvényesít valamilyen kommunikációs szándékot. Egy ilyen elemsor tananyagba

történő beillesztése elképzelhető graduált módon, a grammatikai kompetencia fejlődéséhez igazítva. Például a köszönetnyilvánítás kapcsán először lehet csak a *köszönöm* beszédaktus-formulát tanítani, majd hamarosan meg lehet adni azokat a további formulákat, amelyek ezen BA lehetséges paradigmaticus variációit és leggyakoribb szintagmatikus kiterjesztéseit tartalmazzák (*köszönöm, köszönjük, kösz, kösz, köszönöm/köszönjük/kösz szépen, nagyon (szépen) köszönöm/köszönjük*) – természetesen a regiszterre való utalás mellett. Következő lépésben tanítani lehet, hogyan kell kifejezni a köszönetnyilvánítás tárgyát a *köszön* ige tárgyi vonzata által (pl. *kösz/köszönöm/köszönjük (szépen) a kávé*). Mindehhez azonban nem kell figyelembe venni, hogy a tanuló mikor válik képessé ragozni a *köszön* igét az általános és a határozott paradigmában.

Az előzetes eredmények alapján az várható, hogy ha tudatos figyelmet szentelünk a (formulaszerű) interakciós rutinoknak, és sajátságaiknak megfelelő módon kezeljük őket a MINY oktatási gyakorlatában (a tananyagfejlesztéstől a tanórai tevékenységeken át a mérésig), azzal jelentősen tudjuk támogatni tanulóink nyelvhasználatát: elsődlegesen a pragmlingvisztikai kompetencia fejlődése és a kommunikatív hatékonyság javulása várható, de pozitív hatással lehetnek az ilyen kifejezések a lexikára és a stílusra is, továbbá bizonyos elemsorok, megfelelő tanítási-tanulási technikák mellett, közvetett módon támogathatják a szabályalapú rendszert is.

A kutatási eredmények további fontos implikációja, hogy amennyiben elismerjük a TIR-ek fontos és jótékony szerepét a MINY-ben, olyan tesztfeladatokat kell kifejleszteni (a tanfolyamokon és a nyelvvizsgákon belül is), amelyekkel mérhetővé válik a beszélőknek specifikusan a konvencionális interakciós rutinokra vonatkozó tudása. Természetesen ez és hogy milyen eljárások segítik hatékonyan a (formulaszerű) interakciós rutinok tanulását és használatát, további kutatásokat tesz szükségessé.

4.2.3. További kutatások

A jelen disszertációból szerteágazó út nyílik a rutin- és formulaszerű elemsorok további kutatása felé. A MINY vonatkozásában egyrészt további feltáró vizsgálatokra, másrészt jól általánosítható eredményekre van szükség. A további kvalitatív kutatások azért fontosak, hogy alaposabban megértsük, milyen szerepet

játszanak a többmorfémás interakciós rutinok és a formulaszerű interakciós elemek a MINY használatában és tanulásában az egyes beszélők esetében, és hogy mi a szerepük az egyéni változóknak abban, hogy ki milyen és mennyi TIR-t és FIE-t hogyan használ: ehhez mind keresztmetszeti kutatásokra (korpuszinformált kutatások, irányított megfigyelések, strukturált interjúk, diskurzus-kiegészítő tesztek, elicitáló feladatok, *think-aloud* eljárások, retrospektív elemzés stb.), mind hosszanti esettanulmányokra szükség van. Különösen fontosnak tűnik annak tanulmányozása, hogy milyen szerepe van a nyelvtelenségnek, a motivációnak, a célnyelvi közegben eltöltött időnek és a magyar anyanyelvi beszélőkkel folytatott interakció intenzitásának a formulaszerű interakciós rutinok tanulásában és használatában.

Másfelől érdemes volna a feltárt hipotéziseket nagyobb, reprezentatív mintán tesztelni, hogy az állítások általánosíthatóvá váljanak: ehhez különböző nagyobb mintás kvantitatív mérésekre volna szükség. Hasznos volna megtudni azt is, hogy milyen módszerekkel és eljárásokkal lehet hatékonyan támogatni a TIR-ek és a FIE-k tanulását a tanfolyamokon (ez tesztelhető pl. kísérleti beavatkozással), és hogy hogyan lehetne mérni a rájuk vonatkozó tudást.

A vizsgált elemek és adatközlők körének kiterjesztése további utat nyithat a jövő kutatásai elé: A formula- és rutinszerű elemek egyéb típusait is vizsgálat tárgyává lehetne tenni, tanulmányozni lehetne a jelenséget a különböző nyelvtudási szintek függvényében, a kétnyelvű gyermekek esetében, a magyar egynyelvű gyermekek esetében, vagy akár a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv viszonylatában is.

4.3. Zárszó

Az értekezésben bejárt hosszú út végén kanyarodjunk vissza az út elejére: a disszertáció élén álló T.S. Eliot-idézethez! Mindennapos gondolkodásunkra jellemző egy olyan minta, amely a fogalmak egymástól való megkülönböztetésén, illetve egymáshoz képest történő meghatározásán alapszik. Sötétség és világosság; fent és lent; mozgás és mozdulatlan; látszat és valóság; élmény és értelem; idő és örökkévalóság. Ez a minta tetten érhető a nyelvről való gondolkodásunkban is: forma és jelentés; jel és jelentett; grammatika és lexika; nyelv és nyelvhasználat stb.

Nem pusztán arról van szó, hogy – az Eliot-idézetből véve a példát – a hegedű mozdulatlan, miközben a hang rezegve terjed tovább a levegőben; lényegesebb az a

minta, ami a hegedű és a zenei hang, illetve – a kínai váza esetében – a mozgás és a mozdulatlanlás közötti kapcsolatot jellemzi. A hangszer és a zene egyfelől elválaszthatatlanok egymástól: nincs egyik a másik nélkül, a lényeg a közöttük lévő reláció; másfelől a relációjukban rejlő kettőség a két dolog megkülönböztetéséért kiált. A kínai porcelánvázában pedig egyidejűleg van jelen a mozgás és a mozdulatlanlás: a vázára festett vonalak és motívumok egy helyben állnak, mégis a mozgás illúzióját keltik azáltal, hogy a szimmetrikus forma vonalai mentén vezetik a szemet, ha pedig a vázát szimmetriatengelye körül forgatjuk, felületének pontjai körök mentén mozognak, miközben a váza teste ugyanazt a teret tölti ki, a tengely pedig egy helyben marad, mégsem tekinthető mozdulatlanlannak.

A bináris oppozíció egyszerre különbözteti meg a dolgokat és egyesíti őket egy relációban; egyrészt a különálló fogalmakat hangsúlyozza, másrészt a figyelmet a közöttük lévő relációra irányítja. A megkülönböztetésen alapuló gondolkodás ezért egy olyan dinamikus mintát nyújt, amely úgy láttatja azt, ami *ott van*, hogy azt is megmutatja, ami *nincs ott*, más szóval egyszerre fedi fel, ami jelen van és ami hiányzik. A bináris oppozícióban mint relációban tehát két dolog egyszerre van jelen. Noha a fogalmak külön-külön más-más irányba mutatnának, ebben a relációban dinamikus együttlétben hordoznak jelentést és értelmet; egyidejűségük és együttműködésük által utat nyitnak a többértelműség felé: többféle megközelítést és értelmezést tesznek lehetővé. Úgy is mondhatnánk, hogy a megkülönböztetésen alapuló gondolkodás oppozíciók mintázataira épül, ahol a jelentés és az értelem az ellentétpárokban mint relációkban teremődik meg.

Így van ez a jelen értekezés tárgyával, a magyar mint idegen nyelvi tanulók által használt formulaszerű/nem formulaszerű többmorfémás interakciós rutinokkal is. A TIR-ek olyan nyelvi mintázatok, amelyek megmutatják a grammatika és a lexika, a nyelv és a nyelvhasználat, az analitikus szabályalkalmazás és a holisztikus szótári hozzáférés bináris oppozícióit – de ezt úgy teszik, hogy közben a figyelmet az egyes különálló fogalmakról azok viszonyára és együttlétezésére irányítják. A TIR-ek olyan metszéspontot jelentenek, ahol a nyelvi rendszerek és a nyelvhasználati üzemmódok dinamikus együttműködésben léteznek, egységet, rendet, kerek egészet alkotva: együttesen szolgálják a mindenkori beszélő kommunikációs, szociális és kognitív érdekeit.

5. Függelék

5.1. Transzkripció jelek

Jelenség	Transzkripció jel
interjú és beszédforduló(k) száma	[3, 4]; [3, 4—5]
vizsgáztató	V
adatközlők (vizsgálók)	A B C stb.
egymást átfedő megnyilatkozások	[szöveg]
megszakítás és/vagy újrakezdés	--
emelkedő intonáció	↑
ereszkedő intonáció	↓
speciális intonációval társuló beszédszakasz	#szöveg#
hangzónyújtás	a: a:: a:::
szünet (min. 1 sec.)	(...)
gyorsuló tempó	<szöveg>
nem érthető rész	(?)
nem egyértelmű rész	(?szöveg?)
etikai megfontolásból módosított/eltitkolt adat	«szöveg»
megjegyzések	/megjegyzés/

5.2. *Minta a korpuszból: A 6. számú interjú transzkripció átírata*

6. sz. interjú

O: **Oszkár**, vizsgázó, spanyol anyanyelvű, Venezuela, 19 éves

K: **Kata**, vizsgázó, német anyanyelvű, Németország, 24 éves

V: vizsgáztató

év: 2012

időtartam: 16.22 perc

*** I. vizsgarész: *Bemutakozás* ***

- 1 V: jó napot kívánok↑ üdvözlöm önöket h↑ (...) ez↑ egy ö:: egy ecl szóbeli nyelvvizsga↑ (...) a vizsgahely↑ a «intézmény neve»↑ (...) a vizsgahely száma↑ «hu1234»↓ (...) ö a vizsga nyelve: magyar↑ (...) és a szintje: bé egy: szint↓ (...) ö: ma kétezer-tizenkettő «hó, nap» van↑ (...) és a vizsga a «kétszázegy per á» teremben folyik↓ (...) a vizsgázt-- tató tanár neve:↑ «xy»↑ (...) és az értékelő tanár neve:↑ «xy»↓ (...) /zörej/ és (...) most megkérdezem hogy beleegyeznek-e abba↓ hogy felvegyük a vizsgát↓
- 2 K: igen↓
- 3 O: igen↓
- 4 V: hangosabb[an↓ /suttogva/
- 5 O: igen↓]
- 6 V: köszönöm szépen↑ /nevet/ (...) és akkor most mondja a nevét↑ hangosan↑
- 7 O: «poór oszkár»↓
- 8 V: és mi a száma↑ olvassa fel a számát↑
- 9 O: m:: (...) eh::: /nevet/ (...) «123↑ (...) 4:56↑ (...) 0: 789»↓
- 10 V: köszönöm szépen↓ «kata»↑
- 11 K: a nevem↑ (...)
- 12 V: [a neve↓
- 13 K: vagy a számom↓]
- 14 V: a neve↓ (...) a teljes neve↓ a hosszú neve↓ [/nevet/
- 15 K: a hosszú] nevem <<lovász katalin éva>>↑ (...) és a számom↑ az «1 (...) 2 (...) 3 (...) 4 (...) 5»--
- 16 V: <ott nem vol--↑> <ott valami> (...) probléma vo--↓ <ja nem↓ bocsánat jól mondtá↓> /K nevet/ (...) <még egyszer kezdje↓ legyen szíves↓>

- 17 K: akkor «1»↑ (...)
- 18 V: igen↑
- 19 K: «2 (...) 3 (...) 4 (...) 5 (...) 6 (...) 7 (...) 8 (...) 9 (...) 0»↓
- 20 V: köszönöm szépen↓ (...) jól van↓ (...) ö:: (...) ismerik önök egymást↑
- 21 O: igen↓
- 22 V: jó↓ akkor (...) arra kérem először önöket↑ (...) hogy mutassák be egymást↓
(...) nekem↓
- 23 O: o:ké↓
- 24 V: mondjanak néhány szót egymásról↓
- 25 O: oké↓
- 26 V: tessék «oszkár»↓
- 27 O: őt öhm «katának» hívják↑ (...) e: huszonnégy éves↑ (...) németországból
jön↑ (...) m:: neki va:n (...) egy nővére↑ (...) «mária»↑ (...) és két bátyja↓
(...) az ő-- az-- az idősebbik bátyja↓ (...) «benedek»↑ (...) és a:: fiatalabbik
(...) m:: «krisztián»↑ (...) e::n az anyukája magyar↑ (...) de <körülbelül ötven
év>vel ezelőtt elment németországba↑ (...) me:rt (...) <beleszeretett az>
apjába↓ (...) /V nevet/ a:hm (...) akart: tanulni magyarul↑ (...) mert kíváncsi
volt (...) a rokonoi-- rokono-- (...) ira a rokonaira↑ (...) é::s akart beszélni
magyarul velük↓ (...) m:: táncolt (...) társasági tánc-- táncot↑ (...) e::hn
lovagolt ottho:n↑ é:s énekelt egy kórusban a [templomban]↓
- 28 V: o::h jó↓ jó↓ köszönöm szépen↓ (...) /mosolyogva/ nagyon sokat tud róla
valóban↓ (...) /O nevet/ tessék «kata»↓ ön is ilyen sokat tud «oszkárról»↑
- 29 K: /nevet/ hát kábé igen↓ /V és O nevet/ (...) ö:hm akkor (...) az (...) «poór
oszkár»↑ (...) (?und?) «poór oszkár» hívnak↑ és a:hm (...) tizen (...) ki-- (...)
kilenc↑ (...) éves↑ (...) ö:hm venezuelából jön↑ (...) a:hm (...) é:s (...) az
apja↑ (...) ö:hm (...) magyar↑ (...) és a <forradalom után>↑ elment a
venezuelából és↓ (...) ahm (...) <igen>↓ (...) azért ott született de↑ (...) a::
<sajnos nem> tanít (...) neki a magyar nyelvet↑ és azért <most így történt
hogyan> (...) ahm tanul--↑ (...) tanulni (?kell?)↑ é:s (...) <#hát szerintem az#
nagyon jól sikerült↓> (...) és a (...) testvére is itt van↑ (...) «sándor sanyi»↑
(...) é::s (...) a:hm (...) a «iskola neve» után↑ aka::r menni argentinából↑ (...)
argentinába↑ ahol öhm van a (...) a barátnője↑

*** 2. vizsgarész: Beszélgetés ***

- 30 V: jó↓ jó↓ köszönöm szépen↓ (...) <köszönöm szépen ennyi elég is lesz>↑
<(remek?) hogy> én is kaptam néhány információt önökről↑ (...) <és akkor most> kezdjük el a-- (...) a vizsgának a-- (...) z első részét mert ez csak egy kis bemelegítés volt↑ az első rész az beszélgetés lesz↑ önöknek kell beszélgetniük egymással↑ (...) egy nagyon érdekes témáról↑ és ez pedig a közlekedés↓ az utazás↑ és a közlekedés↑ (...) és↑ akkor kezdjük ö:h (...) azzal hogy (...) önök (...) amióta itt vannak budapesten↓ (...) mivel szoktak közlekedni↑ mik a tapasztalataik (...) a budapesti közlekedésről↓ (...) és esetleg össz-- milyen-- mennyire más ez a ez a dolog a a saját városukban vagy hazájukban↓ (...) tessék↓
- 31 O: akkor↓ /csettint a nyelvével/ mi a véleményed↓ a közlekedési-- a magyar közlekedés↓ (...) magyar tömegközlekedés vagy↓ (...) [rossz↑
- 32 V: no↑]
- 33 O: sok ember vannak↑ a villamoson↑ (...)
- 34 K: még egyszer↓ (...) [légyszi↓
- 35 O: sok] ember (...) van-- ö: sok emberek vannak↑ a villamoson↑
- 36 K: #há:t szerintem#↑ elég sok↑ ha van-- ö: van az idő↑ amikor mindenki kell dolgozni↑ vagy vége lesz a do-- a munka↑ (...) de: (...) normális ö:hm (...) amikor mi megyünk valahova↓ vagy a:hm (...) ebédelünk↓ vagy (...) <csináljunk valami> ö:hm (...) kint↓ <szerintem az>↑ az nem--
- 37 O: [nem--
- 38 K: az] <nagyon jó> itt↓
- 39 O: igen nekem-- (...) <nekem is>↓ (...)de: /csettint a nyelvével/ (...) <szerintem a:> (...) magyarország (...) közlekedés ez-- ez <nem anny--> <nem tudom↓> (...) a:hm (...) <nem annyira> (...) emberek vannak a villamoson↑ (...) mint a venezuelában↓ (...) /nevet/ <szerintem ez> (...) <naon> kellemes↑ (...) és-- (...) de volt egy problémát↑ (...) <nem tudom>↓ (...) hat hónappal ezelőtt↑ (...) kaptam egy-- egy büntetés↑ (...) /nevet/ mert /nevet/ (...) nem-- (...) nem vettem a::: bérletem↓ (...) és <azérhogy--> /nevet/
- 40 K: de miért nem↑ az annyira olcsó itt↓
- 41 O: de a-- /nevet/ <igen tudom de:↑> (...) <nem annyira> e-- olcsó (...) a bérlet (...) szerintem↓
- 42 K: az↓ (...) venezuelában az↓ (...) olcsóbb↑ mint magyarországon↑

- 43 O: igen↓ szerin-- ven-- (...) m::: /csettint a nyelvével/ (...) igen↓ /nevet/
- 44 V: a budapesti közlekedésre gondol ugye↑ budapesten↓ [budapesten↓
- 45 O: igen igen igen igen↓
- 46 K: aha igen↓] az csak mint (...) tizen-- (...) kettő ajrót <vagy valami>↑ és (...) hamburgban↑ csak ezen a városon↑ és nem (...) az egész város↑ hanem (...) csak egy kicsi része↑ az mint (...) ötvennégy ajrót (...) egy hónap-- egy hónapnak↑ (...) egy diáknak↑ és <szerintem az>-- az sokkal drágább és↑ (...) nagyon nagy-- ahm (...) jobb mint hamburgban↑ vagy (...) berlinben↑ mert va::n sok villamos és↓ (...) metró és↓ (...) [busszal lehet menni↓
- 47 O: ez-- ez nem ugyanaz↑] mint magyarország↑
- 48 K: nem↓ nagyon--↓ (...) hát itt budapesten↑ az <naon naon jó szerintem↓>
- 49 O: <naon jó>↓ /csettint a nyelvével vagy esetleg két tenyerét összecsapja/ (?i was just wondering↓ *valami spanyolul*↓?)> /nevet/
- 50 V: no és csak villamossal szoktak közlekedni «kata»↓ [(?magy--?) vagy mesélik el↓ beszéljék meg hogy melyik a jobb↓ melyik kellemesebb↓ (...) eszk /=ask/↓
- 51 O: de de de (...) de <mi a>-- (...) <mi a legjobb↓> (...) <mi a legjobb>↓] (...) <mi a>-- <mi a>-- (...) <nem tudom↓> a legkellemes--↑ vagy kellem--↑ (...) <nem tudom> <mi a legjobb>↓ (...) bu:sz↑ va:gy↓ (...) villamo:s↑ va:gy↓ (...) földalatti:↑ (...) vagy metró↑
- 52 K: #hát <szerintem az a>#↓ a:hm (...) négyes↑ és (...) hatos↑
- 53 O: négyes hatos↑
- 54 K: villamos↑ mert az-- (...) az nagyon (...) új↓ és nagyon (...) tiszta↓ és (...) <nem van annyira> sok emberek benne és↑ (...) hát (...) a busszal nagyon rossz↓ (...) és nem tudom↓ hogy a: (...) öreg ember azt csinál hogy (...) ö: leszáll és↓ (...) ö: <annyira> gyors↑ (...) mert az--
- 55 O: a négyes-- a négyes hatos (...) ö: egész este működik↓ (...) és (...) amikor buliztunk↓ /nevet/
- 56 K: /nevet/ <az mindig jó>↓
- 57 O: /nevet/ lehet visszajönni hamarosan↓
- 58 V: [hát
- 59 K: és az] éjszakai busz (...) az <nagyon [fontos> nekünk↓

- 60 V: éjszakai busz] is bizony↓ a-- bizony↓ hát visszatértünk a villamoshoz↓ úgy látom hogy ez lett a köz-- (...) a kedvenc közlekedési eszközük↑ (...) ö: de (...) otthon talán más-- [sal jár↓
- 61 O: igen↓]
- 61 V: mivel szokott járni amikor (...) otthon [van↓
- 62 O: oe = where] otthon↑ vagy magyarország[on↓
- 63 V: ott]hon↓ [otthon↓
- 64 O: otthon↓] (...) hah (...) [metró↓-- metróval↓
- 65 V: van autója] esetleg↓ (...) [vagy biciklijé↓
- 66 O: nem nem↓] az apám-- (...) igen a: (...) apám (...) van egy autót↑ de ez-- (...) <nem tudom>↓ (...) ez maga ez↓ (...) de::-- (...) de sokat-- (...) sokat <nem tudom> jártam a: (...) a metró--↑ (...) metró:↑(...) ban (...) bocs metróval↓ (...) /nevet/ mer <venezuela>--↑ <venezuela>↑ va::n (...) csak metró↓ (...) vagy kárakás↓ fovo-- ö:: fővárosban↑ (...) van-- van csak metró↓ (...) van-- van busz↑ de ez (...) annyira #bo:rzasztó#↑ (...) nagyon #bo:rzasztó#↑ (...) és nagyon ro:ssz↑ mikor-- (...)de a-- a metró↑ (...) az a legjobb↓

*** 3. vizsgarész: Témakifejtés ***

- 67 V: jól van↓ (...) jól van↓ köszönöm szépen↓ (...) há:t↑ <itt a> (...) közlekedési-- budapesti közlekedési tapasztalatokról↑ (...) /nevet/ illetve hát egy kicsit a hamburgi példáról tud-- el tudtak mondani jól van↓ (...) köszönöm↑ (...) <és akkor> nézzük a másik témát↑ (...) amikor már nem beszélgetni kell↑ (...) hanem egyedül önállóan beszélni egy témáról↑ (...) és ez a téma↑ (...) ez nagyon jó téma↑ (...) ez↓ a család↓ (...) itt láthatnak három képet↑ (...) és válasszanak egyet↑ vagy esetleg beszélhetnek mind a háromról↓ (...) a család témával kapcsolatosak↓ (...) <és akkor most> (...) «kata» kezdje el ezt a (...) részét a vizsgának↓
- 68 K: [akkor jó↓
- 69 V: mit lát] ezeken a képeken↓ (...) melyikről akar beszélni↓
- 70 K: há:t (...) a harmadik képekről↑ (...)
- 71 V: igen↑
- 72 K: és a:hm↓ (...) ezen a képen↑ (...) egy (...) ö:hm (...) egy hölgy látható↑ (...) két férfi↑ és egy ö:hm gyerek↑ (...) egy kisfiú↑ (...) és a:hm (...) a hölgy visel egy a:hm fehér ruha↑ (...) és azért (...) <szerintem ez egy> a:hm esküvő↑

(...) a: (...) férfi egy (...) nagyon szép ing és mindent viselt↑ és (...) az keze-- a kezeje v-- van a kisfiú↑ (...) aki alszik↑ (...) és van egy-- (...) <szerintem> (...) ö:hm (...) neki is van ezen az esküvő↑ (...) és van is egy másik ember↑ (...) de csak (...) neki mintha egy-- (...) a:hm (...) ő is egy vendég↓ <vagy valaki>↑ és (...) és ő <nem annyira> jól látható↓ (...) és van is egy szemüveg és azért (...) nem-- az árc nem-- nem látható↓ (...) és a:hm (...) a férfi (...) betesz a (...) a: gyó-- (...) a: (csattanás, talán az asztalra üt)

73 O: gyűrű↓

74 K: a gyűrű↑ (...) a:: a:hm-- [a:: (...)]

75 V: hová teszi a gyűrűt↓]

76 K: hölgy↓--

77 V: [a hölgy↑

78 K: hölgyek] (...) [ujjra↑--

79 V: hölgy] (...) ujjára↑ igen↓ /halkan/

80 K: és (...) nagyon boldog lesz: neki↑ /csattanás, talán az asztalra üt/ (...) és (...) <szerintem ez egy> (...) #mindenki boldog#↑ /csattanás, talán az asztalra üt/ és ez a-- ez egy nagyon szép kép és↓ (...) az (...) nem egy tipikus magyar esküvő szerintem↑ mert-- (...)

81 V: miért gondolja↑ hm↑

82 K: <hát szerintem> (...) a magyarok a:-- (...) még-- (...) nem-- voltam négyen öhm esküvőn magyarországon↑ (...) és mindenkinek volt valami tüpikus magyar a:: (...) a:hm-- a ruhá ban↑ (...) ruhában↑ (...) mint egy (...) magyar virág↓ vagy (...) ö:hm kis magyar ö:hm madár <vagy valami>↑ (...) és neki se↓

83 V: és neki is nincsen [ilyen ruhája↓--

84 K: mhm mhm↓] (...) nincs↓ (...) és (...) <süt a nap>↓ és <jó az idő>↓ és (...) az mint egy (...) esküvő (...) terem volna↓ (...)

85 V: [igen↓

86 K: -- terem volna↓]

87 V: ez egy biz-- (...) igen↓ ön tervezi↑ hogy lesz esküvője↑ majd↑ néhány év múlva↑ ha egyszer talál↑ egy (...) fiút↑ /nevet/

88 K: egy olyan esküvő↑

89 V: egy olyan esküvője↓

- 90 K: há:t↑ (...) <remélem hogy>↑ olyan jó az idő is↑ (...) /V nevet/ de:↑ (...) ö:hm
(...) /csettint a nyelvével/ (...) #hát persze#↓
- 91 V: persze↓
- 92 K: megnézem↓ /nevet/
- 93 V: meglátjuk↓ /nevet/ köszönöm szépen↓ (...) jó no <hát akkor> lássuk egy
másik részét a témának↓ «oszkár»↓
- 94 O: m::: (...) fogok beszélni a:: (...) képes-- a második képesről↑
- 95 V: igen↑
- 96 O: a:::hm (...) van e:gy-- <szerintem e:gy> (...) e: születésnapot↑ (...) é::s (...)
van három (...) jőképű lá:nyok↑ (...) vagy (...) hö:lgyek↑ (...) és--
- 97 V: kinek van a születésnapja [vajon↓
- 98 O: ö:: gyerek↓]
- 99 V: #honnan-- honnan tudja#↓
- 100 O: <honnan tudja>↑ (...) mert van egy tortát↑ (...)
- 101 V: [mhm↓
- 102 O: és] van né:gy gyertyák--↑ (...) gyertyát↓ és (...) a:::hm (...) <igen> a torta
(...) a:::hm (...) kép ö:: kép közepén↓ (...) és (...) mindenki <nem tom>
boldog↑ (...) <de szerintem jó buli lesz>↓ /nevet/ (...) van egy-- van egy
ember↑-- van egy <nemtom> egy szülő↑ a háttérben↑ (...) e::gy kocka inget
visel↑ (...) és egy kék nadrág↑ (...) és <nem tudom> miért↓ mindenki (...)
kék inget (...) [vagy↓
- 103 V: /nevet/]
- 104 O: visel↑ (...) és van (...) két pohár és↓ a:::hm (...) talán (...) a gyerek (...) e::-- ez
a (...) negyedik születésnapot↑ (...) mert--
- 105 V: mert [négy gyertya van <mint már említettük>]↓
- 106 O: négy négy gyertyák van↓ /nevet/]
- 107 V: jó tehát az esküvő↑ a (...) születésnapok↑ (...) ezek ilyen családi események↓
- 108 O: igen↓
- 109 V: milyen családi események vannak még↓ (...) például az ön családjában↓ (...)
milyen↓
- 110 O: milyen↑
- 111 V: milyen családi esemény↓ <amikor> együtt van a család↓ (...) születésnap↑
(...) esküvő↑
- 112 O: mi a különbség↑ vagy milyen [esemény van]

- 113 V: nem↓] milyen események [vannak↓
- 114 O: á:↓]
- 115 V: az ön családjában [például↓
- 116 O: igen] (...) m:: először (...) e::h amikor-- <nem tudom> amikor (...) van egy születésnapot↑ (...) m::: először (...) m::: (...) mindenki énekel (...) a születésnapom (...) nap a-- sz-- á:: (...) születésnapom (...) dal↑ (...) nekem↑ (...) /nevet/ vagy a::: (...) a gyerek↑ (...) é::s
- 117 V: de nem csak a születésnapokon van együtt a család↓ ugye↑
- 118 O: [együtt a család <igen igen igen>↓
- 119 V: más ünnepeken is↓]
- 120 O: de-- de-- de nem a születésnapom hanem (...) hanem más↑
- 121 V: például↓ (...) mi más↓
- 122 O: m::: (...) mi más↑
- 123 V: karácsony↓ (...) [húsvét↓
- 124 O: á:↓] karácsonykor (...) a családom--
- 125 V: együtt van↑
- 126 O: igen együtt van↓ (...) ö::hm (...) együtt vannak↑ vagy--↑
- 127 V: együtt van a család↓
- 128 O: [<igen> együtt vannak a család↓
- 129 V: jól van <tehát>] születésnap esküvő [karácsony↓
- 130 O: m:::]
- 131 V: ezek családi események↓ (...) jól van↓ (...) köszönöm szépen↓ (...) köszönöm↓ (...) /O nevet/ ennyi volt a vizsga↓ /nevet/
- 132 K: /nevet/ jó↓
- 133 V: [vizontlátásra↓
- 134 O: ennyi volt↑]
- 135 V: ennyi volt↓

5.3. Minta a beazonosítási eljárásból és a beazonosított elemsorokból

5.3.1. A 6. számú interjúban beazonosított többmorfémás interakciós elemsorok

1. vizsgarész:

a «iskola neve» után	az nagyon jól sikerült	rokono-- ira a
a forradalom után	az poór oszkár	rokonaira
a hosszú nevem	beleszeretett az apjába	körülbelül
a nevem	de a	mmm eeeh
akar menni	és a számom az	neki van egy nővére
akart beszélni	és ahm (3)	németországból jön
magyarul velük	és azért most így	őt öhm katának hívják
akart tanulni magyarul	történt hogy	ötven évvel ezelőtt
mert	és hát szerintem	poór oszkár hívnak
akkor	hát kábé igen	sajnos nem
anyukája magyar	huszonnégy éves	tizen ki-- kilenc éves
az apja öhm magyar	kíváncsi volt a	vagy a számom
az idősebbik bátyja ...,	rokono--	venezuelából jön
és a fiatalabbik ...		

2. vizsgarész:

apám van egy autót	az mint	de miért nem
a metró az a legjobb	az nagyon jó itt	de szerintem
aha igen	az nagyon nagyon jó	de volt egy problémát
akkor	az nagyon új	egész este működik
annyira borzasztó	az olcsóbb mint	és amikor buliztunk
annyira gyors	az sokkal drágább	és azért hogy
annyira sok emberek	azt csinál hogy	és nem tudom hogy
az annyira olcsó	bocs metróval	és ő
az csak mint	busszal lehet menni	és szerintem az
az éjszakai busz az	de a (2)	ez maga ez
nagyon fontos	de de	ez naon kellemes
nekünk	de de de de	ez nem anny--
az mindig jó	de ez (2)	ez nem ugyanaz mint

ha van öh van az idő	mi a legjobb (3)	nem nem
amikor	mi a legkellemes--	nem tudom (6)
hat hónappal ezelőtt	vagy kellem--	nem van
hát szerintem	mi a véleményed	sok ember van
hát szerintem az a	mindenki kell dolgozni	sok ember vannak
igen igen igen igen	nagyon borzasztó	sok emberek vannak
igen nekem-- nekem is	nagyon rossz	sokat jártam
igen tudom de	nagyon rossz mikor	szerintem (4)
i was just wondering	nagyon tiszta	szerintem az
jobb mint	naon jó	vagy valami
kaptam egy egy	nem annyira e-- olcsó	van csak
büntetés	nem annyira emberek	van sok
légyszi	vannak ... mint...	van van
még egyszer	nem az egész város	van van csak
mert az (2)	hanem csak egy	vége lesz a do-- a
mi a (3)	kicsi része	munka

3. vizsgarész:

a háttérben	először	ez a negyedik
akkor jó	először eh amikor	születésnapot
amikor van egy	ennyi volt	mert
születésnapot	és ahm igen	ez egy ahm
az mint egy esküvő	és ahm (4)	ez egy nagyon szép
terem volna	és azért	kép
az nem egy tipikus	és azért szerintem	ezen a képen
magyar esküvő	és egy öhm	fogok beszélni a
de csak neki mintha	és mindent	hanem más
de de	és neki se	hát persze
de öhm	és van négy gyertyák	hát remélem hogy
de szerintem	gyertyát	hát szerintem
egy olyan esküvő	és van egy	honnan tudja
egy öhm	és van is egy (2)	igen együtt van
együtt a család	és van (2)	igen együtt vannak a
együtt vannak vagy	ez a	család

igen igen igen
jó az idő
jó buli lesz
jól látható
kép közepén
megnézem
mert van egy tortát
mhm mhm
mi a különbség
mi más
mindenki boldog
mindenki nemtom
boldog
mindenkinek volt
valami tüpikus magyar

mint egy
egy hölgy látható
nagyon boldog lesz
neki
neki is van
nem a születésnapom
hanem más
nem annyira
nem látható
nem tudom
nem tudom miért
nemtom
olyan jó
süt a nap
szerintem

szerintem egy
szerintem ez egy
szerintem mert
vagy milyen esemény
van
vagy öhm
vagy valaki
vagy valami
van egy
van egy születésnapot
van egy ember
van egy szülő

5.3.2. A 6. sz. interjú többmorfémás interakciós elemsorainak összesített-kiegészített jegyzéke és minősítésük

TÖBBMORFÉMÁS ELEMSOR		ELEMZŐ 1	ELEMZŐ 2	ELEMZŐ 3	FORMULA- SZERŰSÉG	RUTIN- SZERŰSÉG (KORPUSZ)
1)	a háttérben	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
2)	a nevem	5	5	5	FORM	RUTIN (5)
3)	a számom	5	5	5	FORM	RUTIN (7)
4)	aha igen	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
5)	AKAR INFL INFP (3) <i>(ezzel a szórenddel)</i>	5	5	5	FORM	RUTIN (25)
6)	akart tanulni magyarul mert	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
7)	akkor (2) (<i>~oké na akkor</i>)	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
8)	akkor jó	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
9)	amikor buliztunk	4	4	4	NEM FORM	NEM RUTIN
10)	ANNYIRA ADJ (2) <i>(annyira borzasztó / annyira gyors / annyira olcsó (2))</i>	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
11)	annyira sok	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
12)	anyukája magyar	5	4	4	FORM???	NEM RUTIN
13)	az a legjobb	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
14)	az apja öhm magyar	3	4	3	NEM FORM	NEM RUTIN
15)	az éjszaki busz az	4	4	3	NEM FORM	NEM RUTIN
16)	az idő amikor	3	3	2	NEM FORM	NEM RUTIN
17)	az idősebbik, a fiatalabbik	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
18)	az mindig jó	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
19)	az mint egy esküvő volna	1	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
20)	az mint, az csak mint	3	2	1	NEM FORM	NEM RUTIN
21)	az nem (2)	2	1	2	NEM FORM	RUTIN (4)
22)	az NÉV (<i>bemutatáskor</i>)	4	5	5	FORM???	NEM RUTIN
23)	azért most így történt	4	3	3	NEM FORM	NEM RUTIN

	hogy					
24)	AZT (...) HOGY	5	5	5	FORM	RUTIN (8)
25)	BB MINT	5	5	5	FORM	RUTIN (13)
26)	beleszeretett bA	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
27)	bocs metróval	1	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
28)	BÓL JÖN	5	5	5	FORM	RUTIN (4)
29)	de a (3)	4	4	5	FORM???	RUTIN (5)
30)	de csak neki mintha	3	4	4	NEM FORM	NEM RUTIN
31)	de de (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (12)
32)	de ez (2)	4	3	3	NEM FORM	RUTIN (6)
33)	de miért nem	5	5	4	FORM	NEM RUTIN
34)	de öhm	3	3	2	NEM FORM	RUTIN (8)
35)	de szerintem (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (12)
36)	de volt egy problémát <i>(vö. de van egy probléma)</i>	5	4	4	FORM???	NEM RUTIN
37)	egész este működik	4	4	3	NEM FORM	NEM RUTIN
38)	EGY OLYAN (NP)	4	5	4	FORM???	NEM RUTIN
39)	egy öhm (2)	3	3	3	NEM FORM	RUTIN (14)
40)	együtt a család <i>(vö. együtt van / együtt vannak a család / együtt vannak)</i>	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
41)	elég sok	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
42)	először	5	5	4	FORM???	RUTIN (9)
43)	először amikor	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
44)	ennyi volt	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
45)	és ahm (8)	3	3	3	NEM FORM	RUTIN (20)
46)	és azért hogy	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
47)	és azért (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (4)
48)	és hát	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
49)	és mindent	5	5	4	FORM???	RUTIN (4)
50)	és öhm	3	3	3	NEM FORM	RUTIN (97)
51)	és van (3) <i>(megtalálható)</i>	5	5	4	FORM???	RUTIN (11)
52)	és van is egy (2)	2	3	3	NEM FORM	NEM RUTIN
53)	ez a (2)	5	4	5	FORM???	RUTIN (45)
54)	ez egy (3)	5	4	5	FORM???	RUTIN (5)

55)	ez maga ez	2	2	1	NEM FORM	NEM RUTIN
56)	ezen a képen	5	5	5	FORM	RUTIN (5)
57)	fogok beszélni	5	4	4	FORM???	NEM RUTIN
58)	hanem más	3	3	2	NEM FORM	NEM RUTIN
59)	hát kábé igen	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
60)	hát persze	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
61)	hát remélem hogy	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
62)	hát szerintem (3)	5	5	5	FORM	RUTIN (12)
63)	honnan tudja	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
64)	igen igen igen (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (5)
65)	igen tudom de	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
66)	i was just wondering	0	0	0	NEM FORM	NEM RUTIN
67)	jó az idő (2)	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
68)	jó buli lesz	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
69)	jól sikerült	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
70)	kaptam egy egy büntetés	2	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
71)	kép közepén	5	4	3	NEM FORM	NEM RUTIN
72)	kíváncsi volt RA	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
73)	körülbelül	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
74)	LÁTHATÓ (3) <i>a. (egy NP látható, nem látható, jól látható)</i>	5	5	5	FORM	RUTIN (4)
75)	légyszi	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
76)	LEHET INFP	5	4	4	FORM???	RUTIN (29)
77)	még egyszer	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
78)	megnézem	4	5	5	FORM???	NEM RUTIN
79)	mert az (2)	4	4	3	NEM FORM	RUTIN (3)
80)	mhm mhm	1	1	1	NEM FORM	RUTIN (12)
81)	mi a (3)	5	4	5	FORM???	RUTIN (12)
82)	mi a különbség	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
83)	mi a legjobb (3)	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
84)	mi a véleményed	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
85)	mi más	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
86)	mindenki boldog (2) <i>(mindenki nemtom</i>	5	5	4	FORM???	RUTIN (4)

	<i>boldog)</i>					
87)	mindenki kell dolgozni	2	2	3	NEM FORM	NEM RUTIN
88)	mindenkinek volt	4	4	3	NEM FORM	NEM RUTIN
89)	mint egy (<i>példaként</i>)	4	3	3	NEM FORM	NEM RUTIN
90)	mmm eeeh	3	3	3	NEM FORM	NEM RUTIN
91)	NAGYON ADJ (10) <i>(nagyon borzasztó / nagyon fontos / nagyon jó (2) / nagyon rossz (2) / nagyon szép / nagyon tisztá / nagyon új / na(gy)on kellemes)</i>	4	5	5	FORM???	RUTIN (75) <i>nagyon jó: 7 nagyon rossz: 3 nagyon szép: 9 nagyon fontos: 7</i>
92)	nagyon boldog lesz neki	1	1	2	NEM FORM	NEM RUTIN
93)	nagyon jól	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
94)	nagyon nagyon	5	5	4	FORM???	RUTIN (22)
95)	NAK HÍVJÁK	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
96)	nekem is	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
97)	neki is van <i>(értsd: neki van ... is)</i>	2	2	2	NEM FORM	NEM RUTIN
98)	neki se (!?)	3	2	4	NEM FORM	NEM RUTIN
99)	neki van	5	4	5	FORM???	RUTIN (4)
100)	nem annyira (2)	5	4	5	FORM???	RUTIN (7)
101)	nem nem	4	5	4	FORM???	RUTIN (30)
102)	NEM NP HANEM NP	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
103)	NEM TUDOM (10) <i>(nem tudom (7) / nem tudom miért / nem tudom hogy / nemtom)</i>	5	5	5	FORM	RUTIN (37) <i>nem tudom hogy: 4</i>
104)	nem van	1	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
105)	NP után	3	4	4	NEM FORM	RUTIN (4)
106)	NUM ÉVES (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (18)
107)	olyan jó	5	4	5	FORM???	NEM RUTIN
108)	sajnos nem	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
109)	sok ember (2) <i>(vs. sok ember van / sok ember vannak / sok</i>	5	5	5	FORM	RUTIN (3)

	<i>emberek vannak)</i>					
	SOK NP (5)					RUTIN (39)
110)	sokat jártam	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
111)	SOKKAL BB (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
112)	süt a nap	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
113)	szerintem (12)	5	5	5	FORM	RUTIN (96)
114)	tipikus magyar (2)	5	5	4	FORM???	NEM RUTIN
115)	ugyanaz mint	5	5	5	FORM	RUTIN (3)
116)	vagy milyen esemény van	2	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
117)	vagy öhm	3	3	3	NEM FORM	RUTIN (5)
118)	vagy valaki	5	5	5	FORM	NEM RUTIN
119)	vagy valami (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (4)
120)	VAL EZELŐTT (2)	5	5	5	FORM	RUTIN (6)
121)	van csak (2)	2	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN
122)	VAN EGY (8)	5	5	5	FORM	RUTIN (26)
	<i>(~megtalálható)</i>					
	(vs. van egy (3) / van egy NP (2) / van egy NP-t (3))					
123)	van sok	5	5	5	FORM	RUTIN (5)
124)	van van (2) <i>(ismétlés)</i>	2	3	2	NEM FORM	RUTIN (5)
125)	vége lesz a do-- a munka	1	1	1	NEM FORM	NEM RUTIN

5.4. A korpuszban előforduló TIR-ek gyakorisági sorrendben

<i>TIR</i>	<i>Előfordulás a korpuszban</i>
ÉS Ö/HM	97
SZERINTEM	94
NAGYON ADJ	75
EZ A	45
NAGYON VP	45
SOK NP	39
ÉS A (szünetkitöltő DM-ként)	34
NEM NEM	30
LEHET INFP	29
IGEN IGEN	28
VAN EGY (megtalálható)	26
AKAR+INFL INFP (ezzel a szórenddel)	25
NP VAGYOK	25
KICSIT	23
NAGYON NAGYON	22
ÉS AHM	20
SZERETEK INFP	19
NEM TUDOM (DJ, bizonytalanság)	18
NUM ÉVES	18
AKKOR (következtetés, eredmény)	17
NAGYON SZERET+INFL	17
NEM TUDOM (konkrét nem tudás)	17
GONDOLOM	16
ÁLTALÁBAN	15
MAGYARUL	15
EGY Ö/HM	14
KELL INFP	14
PÉLDÁUL	14
SOKAT VP	14
BB MINT	13
ÉS EGY	13
NAGYON TETSZIK	13
VAN EGY (birtokos)	13
DE DE	12
DE SZERINTEM	12
EZ EZ	12
HÁT SZERINTEM	12
IGEN DE	12
MHM MHM	12
MI A	12

ÉS VAN (megtalálható)	11
UTÁNA	11
HÁT IGEN	10
NAGYON SZERET+INFL INFP	10
SZOKOTT+INFL INFP	10
A KÉPEN	9
AZT GONDOLOM	9
ELŐSZÖR	9
KÖSZÖNÖM	9
MINDENNAP	9
NAGYON SZÉP	9
AKKOR (témaindító)	8
AZT ... HOGY...	8
DE Ö/HM	8
DE A (szünetkitöltő, ellentétnél)	7
INKÁBB	7
LEHET HOGY	7
NAGYON JÓ	7
NEKEM VAN	7
NEM ANNYIRA	7
NEM NAGYON	7
NEM SZERET+INFL	7
SOKSZOR	7
A LEGJOBB	6
A SZÁMOM	6
AKKOR (logikai kapcsolat)	6
AZ EGÉSZ	6
AZ JÓ	6
BESZÉL+INFL MAGYARUL	6
DE EZ	6
EZ JÓ	6
ILYEN NP (DJ)	6
ITT MAGYARORSZÁGON	6
KÖRÜLBELÜL	6
MIND A KETTŐ	6
NAGYON FONTOS	6
NAK HÍVJÁK	6
SAJNOS NEM	6
SOKKAL BB	6
TÚL ADJ	6
VAL EZELŐTT	6
VALAMILYEN NP (DJ)	6
VISZONTLÁTÁSRA	6
Á IGEN	5
A NEVE	5

A NEVEM	5
ANNYIRA VP	5
DE SAJNOS	5
ÉS HÁT	5
ÉS UTÁNA	5
EZ EGY	5
EZEN A KÉPEN	5
IGEN IGEN IGEN	5
NAGYON DRÁGA	5
NEM JÓ	5
NEM LEHET/ETT	5
NEM SZOKTAM/TUNK	5
SOHA NEM	5
VAGY Ö/HM	5
VAN SOK	5
VAN VAN	5
ANGOLUL	4
AZ NEM	4
AZT HISZEM	4
BÓL JÖN	4
ÉS AKKOR	4
ÉS AZÉRT	4
ÉS TE	4
HÉTVÉGÉN	4
JÓ VOLT	4
KÖSZÖNÖM/JÜK SZÉPEN	4
LÁTHATÓ	4
LÁTOK	4
MINDENKI BOLDOG	4
NEKEM NAGYON TETSZIK	4
NEKI VAN	4
NEM EMLÉKSZEM	4
NEM TUDOM HOGY	4
NEM TÚL	4
TETSZIK NEKEM	4
VAGY VALAMI	4
VAN IS ('... is van' helyett)	4
AHA IGEN	3
AKART TANULNI MAGYARUL MERT	3
ASZISZEM	3
AZ LEHET HOGY	3
BÓL JÖTT/EM	3
EGY CSOPORTBAN	3
ELÉG ADJ	3
ÉS MINDENT (töltelékként)	3

FILMET NÉZNI	3
FURCSA (VOLT) (NEKEM) MERT	3
ITT VAN A	3
MOND + INFL HOGY	3
MOST MÁR	3
NAGYON JÓL	3
NAGYON SOK	3
NÁLUNK	3
NEKEM IS	3
NEKEM KELL	3
NEM KELL	3
NEM MINDIG	3
NEM VOLT (birtokos)	3
NEMTOM	3
NP UTÁN	3
OTT VOLT	3
SOK EMBER	3
TUDOM HOGY	3
UGYANAZ MINT	3
VOLT EGY (megtalálható)	3

5.5. Interjúkérdések az elemzőkhöz

Az elemzők nyelvpedagógiai észrevételei

(nyitott kérdések az elemzőkhöz)

AZ ELEMZŐ NEVE:

AZ ELEMZŐ KÓDJA:

A. Az interakciós elemsorok kapcsán

PÉLDA: XY-nak hívnak / szerintem / lehet hogy / képzelj el / ezen a képen látok egy

1. Milyen célokra használták az interakciós elemsorokat a beszélők? (pl. funkció, beszédszándék)
2. Hogyan használták ezeket az elemsorokat a beszélők? (pl. jól/nem jól, miért, forma, funkció)
3. Mi tűnt fel az interakciós elemsorok kapcsán mint érdekesség az interjúkban? (benyomások, észrevételek)
4. Miért hasznosak az interakciós elemsorok a nyelvtudás szempontjából? Konkrétan miben segítik a beszélőt? Mire jók?
5. Milyen hibákat vettél észre az interakciós elemsorok használatában?
6. Jobb lett a beszélők teljesítménye az interakciós elemsorok használatától? Ha igen, mennyiben? (szókincs, nyelvhelyesség, szóbeliség, stílus, kommunikációs hatékonyság)
7. Nyelvtanárként szentelsz figyelmet (vagy fogsz-e) az interakciós elemsoroknak? És mint nyelvtanuló/idegen nyelvi beszélő? Tanítasz, ill. akarsz-e tanítani ilyeneket? Mit gondolsz, hogyan érdemes tanítani őket? (lexikai elem vs. nyelvtani szerkezet vs. pragmatikai alakzat; beillesztés tanmenetbe, tanórai eljárások, számonkérés)

B. A formulaszerű elemsorok (FE) kapcsán

1. Idegen nyelven tudsz/tanultál/használsz/használtál formulaszerűen különböző elemsorokat? Például miket? Mit gondolsz róluk (pl. miért jók neked, szereted-e őket, hol és hogyan tanultad őket, stb.)?
2. Szerinted hasznos, ha elemsorokat egészlegesen tanul meg és/vagy használ a nyelvtanuló? Mik az előnyei ennek a tudásformának?
3. Vannak hátrányai is az egyben-tanulásnak/tudásnak? Mik azok?
4. Te tanítanál így elemsorokat? Milyeneket/melyeket? Kiknek? Mikor? Miért? Hogyan? Ezeket elemeznéd is (azonnal vagy később), vagy nem? Miért? Mitől függ, hogy igen-e vagy nem?
5. Szerinted aki több formulaszerű elemsort használ, jobb a nyelvtudása? Annak mely részei jobbak? Hogyan befolyásolja a formulaszerű nyelvhasználat a nyelvi produkciót (lexika, grammatika, szóbeliség, stílus, kommunikatív hatékonyság)?
6. B1-es szinten hogy alakul a formulaszerű nyelvtudás? Miért különös ez a szint ebben a tekintetben (vagy más tekintetben) (pl. elemzés, szétszedés-összerakás, automatizáció, emlékezet, kontamináció, kísérletezés stb.)?
7. Az egyéni változók hogyan befolyásolják a formulaszerű nyelvhasználatot (pl. személyiség, környezet, motiváció, attitűd, nem, kor, emlékezet stb.)?
8. Hogy viszonyult a produkció többi részéhez az, amit formulaszerű produkciónak ítéltél meg?
9. Szerinted érdemes volna mérni-értékelni a formulaszerű nyelvtudást? Lehetne? Kellene? Miért (nem)? Ötletek arra, hogy hogyan?
10. Milyen észrevételeid vannak a beazonosítási kritériumokkal kapcsolatban? Milyen tapasztalataid voltak a használatukkal?

Egyéb Szótöbbs		Mondattani keret		Szóalak	J Z H O U % 94 Többsmorfémás interakciós elemesorok	
		Félkész keret	Kész keret			
igen igen, igen igen igen, igen de, alright alright, aha aha aha	NP vagyok, beszél INFL magyarul	mindenki boldog, bérelni valakinek, esik az eső, memek szabadságra v hova			Asszertívum	Konverzációs rutin
	szereznék INFP		próbálok	Kommisszívum		
		köszönöm szépen	bocsánat	Expresszívum		
how do you say		nem tudom, azt gondolom, I don't know, I think	tényleg	Lokális diskurzus- szervező	Diskurzusjelölő gambit	
és a, és ő, és egy, hát de a	-bb mint		például, utána	Globális diskurzus- szervező		
mi a				Globális téma- szervező		
	szeretek a NP	nem szeretem Angliában, az szép volt, nekem jó	a legjobb	Attitűdjelölő rutin		
ez a				A figyelmi jelenet Tárgyának megjelölése	Referenciális funkciót ellátó rutin	
				Pontatlanság kifejezése		
	sok NP, túl AP		mindenkető(t)	Menyiség	Attribútum jelölése	
		nagyon drága	picit	Intenzitás, gyakorosság		
		jól néz ki	angolul, magyarul	Minőség, mód		
		nekem van		Összetartozás		
				Térreferencia	Tér-, idő-, szöveg- referencia	
	-VAL ezelőtt		akkor	Időreferencia		
		látok/látom egy	a képen	Vizsgafeladattal kapcsolatos deixis		

Summary

Acts, Words, and Rules

Formulaicity and interactional routines in spoken texts of threshold-level learners of Hungarian as a Foreign Language

Bearing in mind the priorities of Hungarian as a Foreign Language (HFL) learning and teaching, the primary goal of the mixed-method, corpus-informed research paper presented in this doctoral thesis is to explore various perspectives to adequately describe and categorize the interactional routine sequences (IR-sequences) that are produced by threshold-level (CEFR level B1) speakers of HFL in spoken communication. The initial working definition for an interactional routine sequence is as follows: An IR-sequence is a multi-morpheme sequence (a string of morphemes and/or word-forms) which is used with high relative frequency by speakers to perform specific social-interactional goals, to organize discourse and/or to convey given messages in a routinized manner (e.g. köszönlöm | széplen THANK + Infl. -(V)m Sg.1. Indef. NICE + Der. -(V)n Adv. ~ *thank you very much*; szerintlem ACCORDING TO + Infl. -(V)m Sg.1. Poss. ~ *I think*; egészségledre WHOLE + Der. -sÁg N (~ health) + Infl. -(V)d Sg.2. Poss. + Infl. -rA Lat. ~ *cheers*; jó | naplot | kívánlok GOOD DAY + Infl. -(V)t Acc. WISH + Infl. -(V)k Infl. Sg.1. Indef. ~ *good morning*; nem | tudlom NO KNOW + Infl. -(V)m Sg.1. Def. ~ *I don't know*; igazálból TRUTH + Infl. -(j)A Sg.3. Poss. + Infl. -bÓl Illat. ~ *actually*; lehet | hogy BE + Der. -hAt (~ may be) THAT ~ *maybe*; (név)-nAk | hív|nak Infl. (name) Infl. -nAk Dat. CALL + Infl. -nAk Pl.3. Indef. ~ *my name is*).²⁶⁷

A central question of the research is concerned with the mental mechanisms behind IR-sequences: What and how great a role might formulaic lexical access and analytic decomposition play in threshold-level HFL learners' production of IR-sequences? A further objective of the research is to measure the relationship between

²⁶⁷ Certain instances of the sequences in question have been classified under various names by different researchers: e.g. routine formula (Coulmas, 1979), linguistic routine (Coulmas, 1981), conversational routine (Aijmer, 1996), pragmatic phraseme (Mel'čuk, 1995), situation bound utterance (Kiefer, 1999; Kecskés, 2000), situational sentence (Balogh, 2003). Since none of these notions cover the subject of the thesis exactly, a new term was introduced: that of the IR-sequence.

the use of IR-sequences and linguistic achievement in the corpus. Ultimately, the thesis attempts to formulate a basis for making assumptions about the practical considerations that are necessitated in HFL by the way threshold-level learners use IR-sequences in their spoken texts.

The thesis sets the investigation of the interactional routine sequences of B1-level HFL learners in a pragmatist-functionalist framework, it operationalizes the IR-sequence through speech-act theory and dual-mechanism models of language processing, and triangulates psycholinguistic, lexical-grammatical, pragmatic, inter-language and educational perspectives in the collection, analysis and interpretation of data.

After the *Introduction* of the problem at issue, the second, orienting chapter called *Theoretical approach* helps to refine and better tackle the research problem, a lesser known and so far unexplored territory within the context of HFL. It offers a theoretical approach which, on the one hand, sets the research in a coherent conceptual framework that is explanatory and interpretary in nature, and marks out a research-method agenda for it to follow, and, on the other hand, allows ample room for exploratory research.

The epistemological basis of the research is pragmatism (Dewey, 1981; James, 1981; Peirce, 1981), which here, in short, means problem- and practice-orientedness, and an incitement to approach the research problem pluralistically, from multiple angles, combining and triangulating data collection methods and procedures, as well as techniques of data analysis (Creswell, 2003, 11-12). Concerning the theoretical perspective on language and research, the paper is embedded in a functionalist usage-based theory of language (Barlow–Kemmer, 2000; Bybee, 2000, 2001; Langacker, 1987, 1999 etc.) Finally, the more narrowly defined linguistic reference point for the thesis is Alison Wray's model of formulaic language (Wray, 2002, 2008).

Wray's model of formulaicity offers a psycholinguistically and sociolinguistically driven single frame for the study of multimorpheme sequences, which have been investigated within different fields of linguistics with different methods, and which have been variously defined and coined within the different fields.²⁶⁸ The model is centered around the question how "we [as particular

²⁶⁸ E.g. lexicology and phraseology (idiom, proverb, saying etc.), pragmatics and sociolinguistics (conventional expression, pragmatic routine, recurrent pattern, linguistic routine, conversational routine, pragmatic phraseme, SBU etc.), corpus linguistics (pattern, n-gram, collocation, lexical

individuals and as members of given communities] direct our limited language processing capacities towards formulating the messages needed to achieve certain important goals of social interaction" (Wray, 2008, 4). In line with the dual-system theory of language processing (Pinker–Prince, 1994),²⁶⁹ Wray's model accepts the existence of two mechanisms:²⁷⁰ a memory-based storing device (the holistic/formulaic heteromorphic lexicon, which consists of five sub-lexicons, tolerates multiple storage, and permits redundancy), and a more economical rule-based system (an analytic system of decomposition and integration) (Wray, 2002, 278). The multimorpheme sequences that can be observed in real text and are inferred to be holistically processed in the mental lexicon for large groups of individuals are called *formulaic sequences* (FS) (Wray, 2008, 8).

The dual system serves the speaker's interests in that the cooperation between the more efficient but less flexible holistic device and the more resource-intensive but also more flexible creative-combinatorial system is governed by "the economy of expediency" (Wray, 2002, 268): the two mechanisms share the processing work as demanded by the current needs and circumstances of the given individual (Wray, 2002, 5). Since the default strategy is to use as little processing effort as possible to formulate a message, FS-s are favored in routine interactional situations, while other times the analytic mode is needed to make communication more effective, for instance, if the message must be tailored to the specifics of the given situation.

Formulaic sequences can be put to many uses, but all these uses can be reduced to three major functions: the reduction of the speaker's processing effort, the manipulation of the hearer, and the marking of discourse structure (Wray, 2008, 4). These can be further reduced to a primary function, which is the speaker's promotion

bundle etc.), psycholinguistics and neurolinguistics (prefab, mental word, holophrase, listeme, amalgam, underanalysed form etc.), language teaching (chunk, useful expression, lexicalised sentence stem, lexical phrase, lexical pattern etc.) Over the years, new theories of language were born, as well, offering new concepts on mental grammar (e.g. lexical-functional grammar, head-driven phrase-structure grammar, cognitive grammar, construction grammar, emergent grammar/lexicon, pattern grammar), and these models have also developed their own systems of concepts and methods.

²⁶⁹ The validity of the dual-system model has been approved by Pléh et al. for morphologically complex word forms in Hungarian (Pléh–Lukács, 2001) – with the amendment that the researchers assume that there is graduality in the way the two mechanisms (co-)operate, as opposed to the idea of two rigidly separate systems (Pléh, 2000).

²⁷⁰ In Wray's model, it is not central to separate lexical representation from lexical access, or integration from decomposition; the model does not focus on the differences between storing, coding and decoding. Although it implies that while access can be holistic, representation can (also) be analytic, generally the word 'processing' is used in the description. The relationship, therefore, between representation and access in the Wray-model is portrayed as an 'and/or' relation in the thesis.

and protection of *self* (*ibid*). In this respect, formulaic sequences are a linguistic tool that speakers use to solve a non-linguistic problem (Wray, 2002, 100-102).

The thesis also makes use of speech-act (SA) theory in the identification and analysis of the IR-sequences in the corpus (Austin, 1962/1990; Searle, 1969; Bach–Harnish, 1979). IR-sequences fit in well with SA-theory, and speech acts also relate to the psycholinguistic and sociolinguistic issues addressed in the thesis. There arises, for instance, the question of how different (e.g. direct and indirect) SA-s are linguistically represented and mentally processed (Andor, 2011, 121-122). It is also an important aspect in the study of SA-s that their realizations are tied to specific languages and cultures, and they embody communicative and behavioral value systems (e.g. linguistic politeness) (Andor, 2011, 127-129). In order to interpret an SA "correctly" and infer the appropriate conclusions, the (HFL) speaker needs to have cultural knowledge and must be familiar with the relevant conventions (*ibid*).

After an evaluation of how the different theories and models integrated into the theoretical framework of the thesis relate to one another, the chapter continues with a literature review of international and Hungarian research findings relevant to the discussion of IR-sequences. The goal of the summary is to interpret the different data in a unified framework and show how one idea relates to the other.

From a lexical-grammatical point of view, IR-sequences can be regarded as extended units of meaning, or as multi-morpheme/multi-word constructions with a holistic meaning/function. As stored form–meaning pairs, they are posited in the intersection of grammar and lexis, and as patterns, they comprise meaning and form in an inseparable manner (see, for example, Jackendoff's Parallel Architecture and Simpler Syntax model (2007), Sinclair's idiom principle (1991, 1997), or the results of corpus linguistics (Biber–Conrad–Cortes, 2004; Moon, 1998; Stubbs, 2011, etc.) and construction grammar (Croft 2001; Goldberg, 1995, 2006, etc.) Interactional routine sequences can be viewed as recurrent, familiar, predictable combinations of meaningful linguistic elements, where the components are habitually co-selected in natural discourse (Balaskó, 2010), and where the given arrangement of the given elements constitutes a preferred way of saying something in a given situation. IR-sequences are (half) ready-made, (partially) prefabricated strings of word-forms and morphemes – even if they seem segmentable and analysable semantically and grammatically (Sinclair, 1991, 110). The meaning, function and use value of such sequences, as well as the way they are used in communication, is at best hard to

compute or predict in a bottom-up fashion, purely based on the meanings and formal specifications of the parts. In these expressions, the meaning and usage of the whole does not derive from the parts as the result of addition, rather, the parts gain their meanings and features in the whole. As for Goldberg's typology of constructions (Goldberg, 1995, 4; 2006, 18), the IR-sequences of the corpus can be lexically partially or fully fixed constructions (these are called half-ready or ready-made frames in the thesis).²⁷¹ Constructions and other sequences attributed to the idiom principle are assumed to be stored as wholes in the mental lexicon, or in long-term memory. This suggests that such IR-sequences must (also) be approached holistically in language teaching.

The IR-sequences (such as lexical bundles and perhaps collocations) in the special learner corpus may also be investigated with corpus research methods. It is important to note, however, that although frequency can be a good indicator for a sequence to be prefabricated – "higher frequency sequences [are] more likely to be stored as unanalyzed chunks than lower frequency sequences" (Biber et al, 2004a, 376) –, the identification of formulaic sequences should be triangulated (Wray, 2008, 68-69). All the more so since frequency is not a necessary condition for a sequence to be formulaic (less frequent multi-morpheme or multi-word units may also be stored holistically), and may not even be a sufficient one (Wray, 2002, 25-31). Anyhow, the relationship between frequency and formulaicity has not yet been investigated within the context of HFL.

From a pragmatic and socio-linguistic perspective, IR-sequences can be considered as recurrent conventional expressions used habitually, in a routine-like manner by speakers in everyday, standard speech situations, to achieve specific pragmatic goals (to realize speech acts, to organize discourse, or to express attitude) – in the form of ready-made expressions which are more-or-less fixed in form and function (Aijmer, 1996). An IR-sequence may fulfill its pragmatic purpose either by featuring a linguistic indicator which governs the interpretation of the pragmatic meaning (e.g. *köszönöm/köszönjük szépen* ~ lit. *I/we thank you*), or by the whole expression being associated with a short-cut implicature (e.g. *ne haragudj*; lit. *don't*

²⁷¹ Several constructionist approaches argue that fully predictable (transparent and compositional) patterns can also qualify as constructions stored in long term memory, provided that they occur with sufficient frequency (Goldberg, 2006, 12-13).

be angry; used as a polite form to address people ~ *excuse me*) (Aijmer, 1996; Austin, 1962/1990; Coulmas, 1981; Searle, 1969; Sperber–Wilson, 1986).

The frequency of use of an IR-sequence, its conventionality, meaningfulness, and fixedity are interrelated. Speech is less free than it would result from the linguistic system: several social factors determine what can/should (not) be said or is usually said in a certain context (Tannen, 1980, 39). As a result, certain expressions become frequently and habitually linked to recurrent speech situations, and the more they are used in a manner conventionalized by the community, the more pre-empted their referential meaning becomes in favor of their functional meaning (Aijmer, 1996, 11).²⁷² Since IR-sequences are associated with given contexts, use values, functions, and interpretations, they permit fewer and fewer lexical-grammatical modifications: they become fixed (Brown–Levinson, 1987; Coulmas, 1981; Ferguson, 1976; Goffmann, 1967/2005; Lakoff, 1957; Szili, 2004). Formally fixed pragmatic routines associated with holistic contextual meanings are stored as ready-made expressions in long-term memory: in conventional speech situations, speakers "tend to do more remembering than putting together" (Kecskes, 2003, 2).

From an interlanguage point of view, (formulaic) IR-sequences play an important role in building the learner's communicative competence (Hymes, 1972). As part of phraseological and pragmatic competence, they enable the learner to use the target language so that it conforms to the norms of the target language community, and follows their linguistic habits in that it sounds natural to them; idiomatic expressions may help the learner in the strive for becoming a full member of the target language community (Bardovi-Harlig, 2006; Nattinger–DeCarrico, 1992; Pawley–Syder, 1983; Wood, 2010, etc.) It is therefore no surprise that since the 1980s, the teaching of various multi-word expressions have gained more and more emphasis in second and foreign language teaching (ARAL 2012; Granger, 1998; Lewis, 1993; Nattinger–DeCarrico, 1992; Schmitt, 2004; Willis, 1990, etc.)²⁷³

The thesis gives an overview of the research conducted internationally on formulaic language learning, mostly within the context of English as a second/foreign language. Investigations fall into the following four major categories

²⁷² Certain IR-sequences (e.g. SBU-s) only receive their contextual meaning in given interactional contexts (Kiefer, 1999; Kecskés, 2000, 2003, 2010; Balogh, 2003; Mel'čuk, 1995).

²⁷³ Pawley–Syder's 1983 study can be considered a milestone in this respect in second/foreign language teaching. The authors suggest that lexicalised sentence stems, which they define similar to constructions, are the key to what they call native-like selection and native-like fluency.

(apart from isolated case studies and a few longitudinal studies): 1) interlanguage pragmatics (paper-based or computerized discourse-completion tests, interpretation tasks, elicitation tasks), 2) research using evidence from psycho- and neurolinguistics (reaction-time tests, controlled elicitation and/or self-paced reading combined with eye-movement measurement, or EEG and/or MEG imaging and measurements), 3) cross-sectional studies conducted on (mainly) written corpuses, and 4) pre- and post-intervention studies.

The research of formulaic language is characterized by uncertainty, which makes the different findings hard to compare, prove or refute. Nevertheless, there is more empirical data to fall back on today when it comes to formulaic sequences in language learning than there was at the beginning or even twenty years ago (e.g. Becker, 1975; Bolander, 1989; Lewis, 1993; Nattinger–DeCarrico, 1992; Willis, 1990). Although it is hard to generalize the results, in sum, it can be said that most formulaic sequences are a challenge for most adults who learn a foreign language in a formal setting (Meunier, 2012, 111). In lack of proper instruction, these learners find FS-s harder to notice, to interpret, to memorize, and to recall (Pawley–Syder, 1983) than children or adult native speakers. Also, they produce fewer FS-s, they use the various types in different distributions (underusing certain types, while overusing others), and they often come up with highly marked interlanguage forms (Granger, 1998; Foster, 2001). Adult learners have also been found rather uncertain about the idiomatic and conventional nature of FS-s (Kecskes, 2000). They tend to combine lexical elements freely and creatively, resulting in unnativelike, unnatural interlanguage forms (R. Ellis, 1994; De Cock, 1999; Hüttner, 2005; Pawley–Syder, 1993).

At the same time, there is an undisputable development in adult learners' use of formulaic language: the higher the proficiency of the learner is, and the more actively the individual is connected to a group in the target language community, and the more exposed he or she is to formulaic sequences, the more FS-s they will use (both in number and in type) in an increasingly appropriate and idiomatic manner – however slow this development may be (Adolphs–Durow, 2004; Moon, 1998, 30; Paquot–Granger, 2012, 136). According to Dörnyei et al. (2004), the key to success in formulaic language learning lies in the trinity of aptitude, motivation, and socio-cultural integration/adaptation – of which the last variable is the most important one (pp. 104-105). At any rate, it is generally assumed that FSs need to be given special

attention in language teaching since they result in positive effects on several dimensions of proficiency, such as speech fluency, pragmatic/situational appropriacy, idiomaticity, and linguistic complexity (Paquot–Granger, 2012, 130; Wray, 2000, 472).

The greatest controversy in the data concern the relationship between the analytic system and the holistic device. Researchers disagree whether formulaic sequences can enhance the development of the creative grammatical system in adults. Some argue that there is no direct route in adult learners from prefabs to grammar rules (Granger, 1998; Hakuta, 1974), while others claim that, sooner or later, adults *will* analyze the initially unanalyzed forms (Gerard, 2007, 76-77), which, through abstraction and analysis, may even play a role in linguistic conceptualization, and may lead to creativity through building a link to the abstract linguistic system (N. Ellis, 2012).

After an overview of international research on *what to teach* to language learners and *how to teach it* (e.g. Jones–Haywood, 2004; Rott, 2009; Schmitt et al., 2004; Wray, 2008; Boers–Lindstromberg, 2012; Meunier, 2012), the thesis turns to the context of Hungarian as a foreign language. Formulaic sequences have been given almost no attention in HFL both as theory and research, and as teaching practices are concerned (in addition to the authors' work, see Murvai, 1990; and Schmidt, 2010, 2012). However, the strengthening idea to view language as action, and the growing pressure to do more and more pragmatic-functional research for the specific purposes of HFL (e.g. Szili, 2004; Hegedűs, 2004) have placed increasingly heavy demands on HFL teaching materials to feature authentic, lifelike texts and interactions, to contextualize their dialogues, and to present pragmatically adequate language use. As a result, conditions have been slowly growing more and more favorable for the teaching of (formulaic) IR-sequences.

The thesis analyzes four popular pre-intermediate course-books from after the year 2000 to see how IR-sequences have been featured and handled in recent HFL teaching materials. It is shown that HFL course-books have been giving increasingly more priority to various types of FS-s both as far as their exercises and the separate sections within their units are concerned, and, especially as students' level of proficiency increases, they strive to find new ways to offer more opportunities for learners to encounter and practice nativelike expressions. At the same time, it must be noted that, all in all, learners still receive little and scarce input as regards 'useful

expressions' (a general consequence of the nature of textbooks): books first of all aim to present various types of texts, speech situations and exercises, and this does not necessarily contribute to deepening the learners' knowledge on the lexical-grammar and pragmatics of any given multi-morpheme expression. Furthermore, HFL course-books do not use an inter-connected, multiple-angled approach to multi-morpheme units: the various expressions unilaterally serve grammar; without exception, they are subject to grammar, and are viewed through grammar. What is urgently missing for the appropriate handling of (formulaic) IR-sequences in HFL is a well-established theoretical background (e.g. a formal-functional classification of multi-morpheme and multi-word units and, along with that, a principled and unified terminology), a firm body of research (corpus-based studies, psycholinguistic experiments, interlanguage investigations, etc.), the use of corpora and corpus-driven dictionaries,²⁷⁴ and a coherent methodology.

At the end of the chapter on the theory and research behind IR-sequences, two devices are formulated based on the data collected in the literature review: a set of identifying criteria (as put forth by Wray–Namba, 2003, and Wray, 2009) and a set of parameters which are used later in the research to identify and analyze the various IR-sequences in the texts of the corpus.

The third chapter of the dissertation (*Research*) presents a transformative, corpus-informed, mixed-method research. The research sample consists of spoken texts that were produced by threshold-level speakers of HFL at the B1-level ECL language examination in the years 2011 and, mostly, 2012 in Hungary. The special learner corpus includes 11 otherwise randomly selected interviews (speaking exams) of 20 B1-level examinees altogether. In total, there is 165.38 minutes of audio material, with a transcript of 21,353 tokens. As for the informants, 13 of them are male, and the other 7 female; eleven of them are between the ages 20 and 30, seven are between 16 and 19, and two speakers are around the age of 30. Sixteen informants speak the following Indo-European languages as a mother tongue: English (5), German (3), Spanish (3), Russian (2), French (1), and Swedish (1); in addition, there are 3 young people from Indonesia and 1 man from Japan. The interviews (except for the formal introductory part) present features of normal

²⁷⁴ Today this could be made possible by the Hungarian National Corpus (MNSZ), the Verb Argument Browser (Mazsola), and the corpus-driven frequency dictionary of Hungarian verb phrase constructions entitled *Magyar igei szerkezetek* (Sass et al., 2011).

everyday linguistic actions as far as style and language use, and often even spontaneity is concerned, despite the fact that the exam interviews are not truly free and spontaneous conversations.

The thesis presents a mixed method research (Creswell, 2003), which means that it combines assumptions, data collection procedures, and data analysis techniques of various research methods using both exploratory and numerical data. The research consists of two phases: a qualitative phase is followed by a quantitative one, with the former phase given priority, and the two phases presenting both qualitative and quantitative data. The same population and group of data are used for qualitative and quantitative data collection and analysis. The goal of the (mainly) qualitative phase is to explore a lesser known, not yet studied research problem in HFL, while the quantitative phase aims at broadening the view gained about the issue at hand in the qualitative phase by offering new aspects to its description. The goal of the mixing, therefore, is not to generalize the findings obtained in the first round over a greater and more representative sample, but to approach the research problem from as many angles as possible, to explore it thoroughly, and to gain a better understanding of it. The integration of the two approaches takes place on three levels: in the data collection, in the data analysis, and – most importantly – in the interpretation of the findings. In addition, the two research phases are connected by a larger theoretical frame. The thesis, being transformative in nature, uses a theoretical lens (detailed above) to govern the investigation: it is this frame where the research questions, the identification criteria, the aspects and units of analysis, the procedures, and the categories primarily come from, and where the final interpretation of the findings refers back to.

The qualitative phase describes the transcription and marking, for multi-morpheme interactional sequences, of a special learner corpus of the spoken output of 20 threshold-level HFL learners for the CERF B1 level ECL examination. It also explains the inter-subjective identification process whereby the author and two independent evaluators rate the interactional sequences for their formulaicity, using a triangulated set of criteria based on the literature (diagnostic approach), and whereby the routine sequences are identified based on their frequency. The views and opinions of the raters are also explored, especially concerning the set of the identification criteria and the pedagogical relevance of formulaic IR sequences. The information obtained in the focused interviews is used to evaluate the validity of the

identification process, and it is fed back into the text analysis of the corpus. Finally, a qualitative analysis of the IR-sequences is presented. The goal of the analysis is to give as thick and rich a description of the IR-sequences as possible, and to classify them into categories. In the identification, abstraction and analysis of the data, various – psycholinguistic, lexical-grammatical, semantic, pragmatic-functional and inter-language – perspectives are taken into account.

The qualitative data suggest that the IR-sequences identified in the corpus are generally two-, three- or four-morpheme-long sequences: lexically-grammatically fully fixed (continuous) word forms, ready-made syntactical frames and lexical bundles, and lexically-grammatically partially fixed, half-ready-made syntactical frames (with slots). The expressions are associated with holistic pragmatic meanings/functions, based on which the IR-sequences can be grouped under the following major categories: A) conversational routines: speech-act formulas, discourse markers (gambits), attitudinal routines (all three with further sub-categories); B) routines for referential functions (with further sub-categories). The holistic meaning/function and the routinized usage put various degree constraints on the lexical-grammatical structure inside the sequence and also on the way it is pronounced; the sequence becomes less variable. The IR-sequences in the corpus are pronounced as fluent runs, they are often characterized by a faster rate of speech, several sequences suffer phonological reduction, and some are associated with special intonation patterns.

Relatively, the IR-sequences feature much fewer grammatical errors than the rest of the informants' language production, and many of them contain formal structures which are not used otherwise by the given speaker, or appear grammatically ill-formed outside the sequence. The error patterns fall into the following types: language transfer, fusion, non-native-like combination of elements, poor modification of the sequence when trying to fit it in with the rest of the sentence (most errors concern verb conjugation and word order), a false expansion and overgeneralization of the meaning/function of the expression, pragmalinguistic errors, special interlanguage formulas.

The identification process proved 90% of the IR-sequences to be formulaic, i.e. most IR-sequences were probably accessed holistically by the speakers of the corpus in spontaneous speech. The formulaic status of a sequence can be inherently motivated (irregular, unproductive structural pattern, idiomatic meaning/use) or

externally motivated: a) in case the sequence is very frequently used, b) if it is found extremely effective in a speech situation (for example, in exam tasks) and/or to achieve a specific communicational goal, or c) if it contains grammar which the learner is unfamiliar with or is not yet handling with security.

The formulaic and routine-like interactional sequences are put to many uses by the informants of the corpus; these uses may be special to the group of threshold-level learners of Hungarian. The speakers often use short sequences with rather simple lexical-grammatical structures (e.g. *szerintem* = *I think* [lit. according to NOM Sg.1. -(V)m] , *nem tudom* = *I don't know* [lit. no know VERB Sg.1. -Vm], *ez a* = *this* [lit. this the], *és a* = *and the*) to compensate for their limited language proficiency: they extend the pragmatic role of such sequences (e.g. to organize discourse), but first and foremost, they use them as pause-fillers and time-buyers. In addition, learners often purposefully repeat sequences they pick up from their native conversational partners: not only do they use this strategy to signal understanding and confirmation, but they also exploit the situation as a learning opportunity to commit a given sequence to memory. Furthermore, some data suggest that threshold-level learners of Hungarian can take the following path to learning certain grammatical structures: they memorize one or more sequences – possibly one(s) with a frequent use, a salient pragmatic meaning/function and a high degree of usefulness for the learner – which is/are instances of the given grammar, and they use the sequence(s) to familiarize themselves with the given structure: they start paying attention to the grammar within and begin to produce similar sequences in an analogous manner. However, the present research does not yield sufficient evidence for threshold-level learners readily analyzing formulaic sequences and abstracting rules from them, especially without any relevant instruction.

As regards the procedure used for the identification of formulaic interactional sequences in the corpus, the most important lesson learnt is that the criterion-based diagnostic approach holds a number of potential threats to the validity and reliability of the research, which need to be minimized. The whole process of the identification procedure needs to be triangulated. The more evaluators, the better; independent analysts in an inter-subjective procedure can act as control groups for each other but most importantly, for the biased researcher. The independent work of the evaluators, i.e. the actual identification task, must be preceded by a thorough preparation, several viewpoints must be considered in the identification of the target sequences, the

evaluators' work must be standardized, and a follow-up session must be conducted to allow for the evaluators to discuss their decisions and to reflect both on the work and on the data. Finally, in corpus-informed or text-based research, it is also worth applying an initial inter-subjective procedure to single out from the text the sequences to be evaluated, in order to avoid working with suggested data.

The qualitative and the quantitative research phases are connected by a so-called coding procedure, whereby the themes and markers of the interactional sequences explored in the qualitative analyses are turned into quantifiable codes and categories, on which statistical measurements can be performed.

The primary goal of the quantitative analysis is to show how the usage of interactional sequences relates to the learners' speaking achievement in the corpus: it measures statistical dependences between the relative frequencies of the various codes and categories, and the points scored for spoken communication, using Spearman's rank correlation analysis. The statistical findings reveal dependence between the overall result for spoken communication (expressed in a percentage) and the number of formulaic interactional sequence (FIS) tokens ($CC=0,555$, $p=0,11$); based on the present research, such a relationship cannot be identified as regards the IR-sequences, that is the interactional sequences used in a routine-like manner throughout the corpus.

As for the sub-scores, two variables play a major role: the number of FIS tokens and communicative efficiency. The strongest positive correlation is between these two variables ($CC=0,692$, $p=0,01$). Communicative efficiency also correlates well with the number of IR-sequence tokens ($CC=0,581$, $p=0,07$), and relatively well with the number of FIS types ($CC=0,482$, $p=0,31$) and the number of FIS tokens used in a routine-like manner by individual speakers ($CC=0,453$, $p=0,45$). Finally, a dependence between the number of FIS tokens and the sub-score for vocabulary ($CC=0,557$, $p=0,11$) and for style ($CC=0,449$, $p=0,47$) is manifested.

The comparison of the data for the highest and lowest scoring informants suggests that high achievers use more interactional sequences, formulaic IR-sequences and routines for referential functions than low achievers – concerning both tokens and types. In addition to shorter and structurally less complex sequences, they also use a great number of longer and more complex sequences which include relatively much more half-ready-made syntactical frames than those used by lower achievers. As a result, although high achievers do not produce fewer

formally/functionally marked inter-language forms in their overall performance, they do manage to achieve better fluency, coherence and idiomaticity in their speech.

Based on the integrated analysis of the findings, the following hypotheses can be formulated: Threshold-level learners of Hungarian as a foreign language use several two-, three- or four-morpheme-long sequences conveying different communicational goals in a formulaic manner (through holistic lexical access) in spontaneous speech, and they adopt these expressions in given social-interactive contexts and functions in a routine-like manner, using them with high relative frequency. Such formulaic interactive routines – despite their complex morpho-syntactic structures – are conceptualized by threshold-level speakers as expressions to be used to achieve given social-interactive goals in a routine-like manner, for which the learners ensure holistic access in their mental lexicons. Since meaning/function in a formulaic interactive routine emerges as a result of the fine interplay between morpho-syntax, semantics, pragmatics, phonology, linguistic convention and the mental lexicon, such sequences are also stored as wholes in the learner's memory. Accordingly, the teaching of Hungarian should also endorse a holistic, inter-connected approach to multi-morpheme interactive routines: they should be viewed as form–meaning–use units that convey information regarding grammar, pronunciation, meaning, communicational function, context and conceptualization, all in one.

IR-sequences which are mostly used formulaically by threshold-level learners of Hungarian offer a solution to the speakers' limited linguistic and pragmatic capacities: as a verbal strategy, they help the speakers to effectively achieve their socio-interactive goals and to successfully organize discourse, and as a non-verbal strategy (through quick lexical access), they reduce the processing effort demanded by the production of spontaneous speech. Also, there are data suggesting that a few learners also make use of some IR-sequences as a communication and as a learning strategy: imitation is an important part of verbal behavior and a useful means of learning, and it seems that ready-made chunks, but especially more open, half-ready-made constructions may serve as input for the flexible analytical-compositional system.

The dissertation is concluded with an evaluation of the presented research, a discussion of the preliminary and the expected results, and directions for further

research.²⁷⁵ The validity and reliability of the methods and procedures used in the research are discussed in detail, as well as the researcher's role, the limitations of the study (i.e. the generalizability of the findings is significantly reduced by the facts that A) the research is a small-scale one, B) it focuses on the speech production of B1-level learners, and C) it does not take into account the informants' individual variables), and the possible ethical considerations.

As concerns the significance of the research, the findings will primarily redound to the benefit of HFL as a theoretical discipline and as a teaching practice. Not only does the thesis direct attention to a linguistic phenomenon which is virtually unknown to the field, or at least has been regarded marginal in significance and has therefore been pushed to the periphery of attention, but it also claims that this phenomenon is central to language use and language learning. The dissertation extends the scope of possible form–meaning/use pairs (which are to be treated holistically in HFL and which are unavailable for productive rules, or only available for them under significant restrictions) in the direction of sequences that are more transparent, more variable, and more ordinary (and therefore less salient) than those lexical and pragmatic units that have been traditionally considered as the phraseology of language, and as 'useful expressions'. The thesis also marks out a new path for HFL research by focusing on the learner: instead of collecting data from native speakers' language use, it studies how HFL learners themselves use the Hungarian language – and it does so on the basis of spontaneous spoken texts, a novelty again in HFL.

The dissertation discusses the several beneficial preliminary and expected outcomes that the research has for HFL teaching and learning (e.g. it offers concrete suggestions as for how to implement the findings into teaching). The results can be made very good use of in the pedagogy of Hungarian as a foreign language: the exploration of Hungarian formulaic and routine-like interactional sequences as they are used in real text, the selective and gradual implementation of such lexical-grammatical and pragmatic units into the different teaching materials, and the development of appropriate methods for their teaching and assessment could greatly improve HFL. This way, HFL teaching practice could be made much more authentic, and it could, with a good chance, finally be helped out of the unfortunate situation

²⁷⁵ The *Appendices* feature various samples from the corpus and from the research data, and they also present the interview questions that were asked of the raters.

that it has been forced into and that the field seems to have serious difficulty overcoming: namely, the predicament inflicted upon the profession by the conflict between the complexity of Hungarian morphology on the one hand, and the abundance of communication with its urgent needs, on the other (at least at beginning levels of language learning). HFL learners could greatly benefit from a teaching which places much more emphasis on (formulaic) interactional routines than the present practice does. Most importantly, even beginners could improve their communicative efficiency a great deal, they could develop their pragmalinguistic competence, could attain a wider and more subtle vocabulary and style, could have greater speech fluency in routine situations, and could be able to resolve more and more speech situations not only according to their needs and goals, and in a situationally appropriate manner, but also in a conventional way that conforms to the native idiom. Furthermore, HFL could make use of the learning opportunities offered by formulaic and routine-like sequences, especially repetition and imitation as a learning strategy (now often considered old-fashioned), possibly combined with less explicit, analogy-based composition with delayed elaboration.

For the wider field of Hungarian linguistics, the thesis may be significant because it presents several theoretical models, studies, books, and research papers which have not yet been published in Hungarian, or which are not known or lesser known, cited or applied in Hungarian publications on language and language use. A further important result of the dissertation is that it attempts to integrate the international (English) terminology relevant to the study of formulaic language into the academic jargon of Hungarian linguistics.

An internationally acclaimed novelty of the dissertation is that it investigates formulaic sequences in the Hungarian language for the first time. However, it is too early to draw far-fetched conclusions from the present exploratory research to assess how the findings on Hungarian/HFL FS-s revealed in the present study relate to the information obtained on FS-s in English/ESL. The thesis, nevertheless, can be of international interest already at this point since it tests, assesses and evaluates the so-called diagnostic approach in a new context, and on a new language.

As for possible future research, apart from the obvious need for the hypotheses formulated at the end of the dissertation to be tested on a greater sample, two of the most important questions to be answered are probably the following: What is the role of individual variables and the level of proficiency in the way formulaic interactional

routines are learnt and used (e.g. aptitude, motivation, time spent in the target language community, intensity of interaction with native speakers of Hungarian)? Which instructions, classroom techniques and learning strategies support best the noticing, memorizing and correct and contextually adequate use of formulaic interactional sequences in the teaching of Hungarian as a Second Language? These questions call for both cross-sectional (corpus-driven/informed research, focused observation, structured interviews, discourse-completion tests, elicitation tasks, think-aloud protocol, retrospective analysis, etc.) and longitudinal research (e.g. case studies, experimental designs, etc.)

Felhasznált irodalom

- Adolphs, Svenja – Durow, Valerie (2004): Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 107-126 pp.
- Aijmer, Karin (1996): *Conversational routines in English: convention and creativity*. London: Longman
- Aitchison, Jean (2012): *Words in the mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Chichester: John Wiley & Sons
- Alberti Gábor (1999): GASG: The Grammar of Total Lexicalism. IN: *Working Papers in the Theory of Grammar 6/1*, Theoretical Linguistics Programme, Budapest University (ELTE) and Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences
- Alberti Gábor (2000): A totális lexikalizmus grammatikája. In: Kenesei I. (szerk.): *Igei vonzatszerkezet a magyarban*. Budapest: Osiris; 333-385 pp.
- Altenberg, Bengt – Granger, Sylviane (2001): The grammatical and lexical patterning of *make* in native and non-native student writing. *Applied Linguistics* 22/2; 173–194 pp.
- Andor, József (1985): On the psychological relevance of frames. *Quaderni di Semantica* 6/2. *Special Issue on Frame Semantics*; 212-221 pp.
- Andor, József (2001): The architecture of the language faculty revisited: an interview with Ray Jackendoff. In: Riordan, T. – Hollósy, B. (szerk.): *Studies in Linguistics V: A Supplement to the Hungarian Journal of English and American Studies*. Debrecen: University of Debrecen; 5-19 pp.
- Andor József (2005): Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interejú Ronald Langackerrel. In: Kiefer F. – Kertész A. – Pelyvás P. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Tanulmányok a kognitív szemantika köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó; 13-42 pp.
- Andor József (2008): M.A.K. Halliday – Christian M.I.M. Matthissen: *Construing Experience through meaning. A language-based approach to cognition*. In: Tolcsvai Nagy G. – Ladányi M. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó; 501-522 pp.
- Andor József (2010): What corpora can do, what can you do with corpora: An interview with Douglas Biber. In: Hegedűs, I. – Martsa, S. (szerk.): *CrossSections. Vol. 1: Selected Papers in Linguistics from the 9th HUSSE Conference*. Pécs: University of Pécs; 307-317 pp.
- Andor József (2011a): A lexikális szemantika és pragmatika határvonalain: Interjú Kiefer Ferencsel. *Magyar nyelv* 107/3; 360-368 pp.
- Andor, József (2011b): Reflections on Speech Act Theory: An Interview with John F. Searle. *International Review of Pragmatics* Vol. 3.; 113-134 pp.
- ARAL: *Annual Review of Applied Linguistics* (2012) Vol. 32.
- Austin, John L. (1962/1990): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press (Magyarul: Austin, J.L. (1990): *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai. Ford.: Pléh Csaba)
- Bach, Kent – Harnish, Robert M. (1979): *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press
- Balaskó Mária (2010): Amikor a nyelv hálózatai metszik egymást: kibővített jelentésegységek. In: *E-nyelv magazin* (Hozzáférés: 2012-05-20) <http://e-nyelvmagazin.hu/2010/03/12/amikor-a-nyelv-halozatai-metszik-egymast-kibovított-jelentesegységek/>
- Balázs Géza: *A magyar frazémák szövegtipológiája* (Hozzáférés: 2013-01-08) www.nytud.hu/NMNYK/eloadas/balazsgeza.rtf
- Balogh Katalin (2003): A helyzetmondatok a nyelvtanításban. In: *Tudományos Évkönyv TEK 2003*. Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar (Hozzáférés: 2012-05-20) http://elib.kkf.hu/index_elemei/Page10627.html
- Balogh Péter (2004): Variabilitás a kollokációk használatában. In: Gecső T. (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó; 14-17 pp.
- Bándli Judit (2009): *Az egyet nem értés pragmatikája*. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola (PhD-értekezés) (Hozzáférés: 2013-06-10) <http://www.nydi.btk.pte.hu/doc/disszertaciok/BandliJudit2011.pdf>
- Bándli Judit (2011): "Igen, de..." A látszólagos egyetértés jelenségének vizsgálata. *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2; 29-37 pp.
- Bánréti Zoltán (1999): *Nyelvi struktúrák és az agy: Neurolingvisztikai tanulmányok*. Budapest: Corvina
- Bánréti Zoltán (2008): A mellérendelő kötőszók. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó; 538-587 pp.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Stringer, David (megjelenés alatt): The lexicon in second language attrition: What happens when the cat's got your tongue? In: Altarriba, J. – Isurin, L. (szerk.): *Memory, Language, and Bilingualism: Theoretical and Applied Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.indiana.edu/~dsls/publications/BardoviHarlig&StringerLexicon.pdf> (Hozzáférés: 2013-01-25)
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2006): On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. *Pragmatics & Language Learning* Volume 11; 1-28 pp.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Marda, Rose – Nickels, Edelmira L. (2008): The Use of Conventional Expressions of Thanking, Apologizing, and Refusing. In: Bowles, M. – Foote, R. – Perpián, S. – Bhatt, R. (szerk.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla; 113-130 pp. (Proceedings Project. www.lingref.com, document #1739)
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2012): Formulas, Routines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 206-227 pp.
- Barlow, Michael – Kemmer, Susan (szerk.) (2000): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI
- Becker, Joseph D. (1975): The Phrasal Lexicon. In: Shank, R. – Nash-Webber, B.L. (szerk.): *Theoretical issues in natural language processing*. Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek & Newman; 60-63 pp.
- Beckner, C – Blythe, R. – Bybee, J. – Christiansen, M. – Croft, W. – Ellis, N. – Holland, J. – Ke, J-Y – Larsen-Freeman, D. – Schoenemann, T. (2009): Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. *Language Learning* 59: Supplement 1; 1-27 pp.

- Biber, Douglas – Conrad, Susan – Cortes, Vivian (2004a): If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25; 371-405 pp.
- Biber, Douglas – Conrad, Susan – Reppen, Randi (2004b): *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Biber, Douglas – Johansson, Stig – Leeceh, Geoffrey – Conrad, Susan – Finegan, Edward (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited
- Biber, Douglas (2006): *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins
- Boers, Frank – Eyckmans, June – Kappel, Heny – Stengers, Helene – Demecheleer, Murielle (2006): Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research* 10/3; 245-261 pp.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth (2012): Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 83-110 pp.
- Bolander, Maria (1989): Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: Hyltenstam, K. – Obler, L.K. (szerk.): *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press; 73-86 pp.
- Bolinger, Dwight (1976): Meaning and Memory. *Forum Linguisticum* 1; 1-14 pp.
- Boronkai Dóra (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum
- Braun Tibor (22): Átalakító (transzformatív) kutatások az Egyesült Államokban. *Magyar Tudomány*. www.matud.iif.hu/2012/08/12.htm
- Bresnan, Joan (2001): *Lexical-Functional Syntax*. Oxford: Blackwell
- Brown, Penelope – Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bybee, Joan (1995): Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10; 425-455 pp.
- Bybee, Joan (1999): Usage based phonology. In: Darnell, M. – Moravcsik, E. – Newmeyer, F. – Noonan, M. – Wheatley, K. (szerk.): *Functionalism and formalism in linguistics. Volume I: General papers*. Amsterdam: John Benjamins; 211-242 pp.
- Bybee, Joan (2000): The phonology of the lexicon: evidence from lexical diffusion. In: Barlow, M. – Kemmer, S. (szerk.): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI; 65-85 pp.
- Bybee, Joan – Hopper, Michael (szerk.) (2001): *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins
- Bybee, Joan (2001): *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bybee, Joan – McClelland, James L. (2005): Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain general principles of human cognition. In: Ritter, N.A. (szerk.): *The Role of Linguistics in Cognitive Science*. Special Issue of *The Linguistic Review* 22/2-4; 381-410 pp.
- Bybee, Joan (2006): From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language* 82/4; 711-733 pp.
- Bybee, Joan (2007): *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press

- Canale, Michael – Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1); 1–47 pp.
- Chomsky, Noam (1957, 1968/1995): *Mondattani szerkezetek – Nyelv és elme*. Budapest: Osiris – Századvég
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger
- Clahsen, Harald (1999): Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences* 22; 991–1060 pp.
- Clahsen, Harald – Sonnenstuhl, Ingrid – Blevins, James P. (2003): Derivational morphology in the German mental lexicon: A Dual Mechanism account. In: Baayen, H. – Schreuder, R. (szerk.): *Morphological structure in language processing*. Berlin: Mouton de Gruyter; 125–155 pp.
- Clahsen, Harald (2006): Dual-mechanism morphology. In: Brown, K. (szerk.): *Encyclopedia of language and linguistics* 4. Oxford: Elsevier; 1-5 pp.
- Cohen, Louis – Manion, Lawrence (1994): *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert (2012): The Processing of Formulaic Language. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 45–61 pp.
- Cortes, Viviana (2004): Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23; 397–423 pp.
- Coulmas, Florian (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 3; 239-266 pp.
- Coulmas, Florian (szerk.) (1981): *Conversational Routine*. The Hague: Mouton
- Coulthard, Malcolm (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman
- Cowie, Anthony P. (1981): The treatment of collocations and idioms in Learners' Dictionaries. *Applied Linguistics* 2; 223-235 pp.
- Cowie, Anthony P. (1988): Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. (Hozzáférés: 2011-07-12)
<http://gagl.eldoc.uib.ro/FILES/root/2001-44/01/GAGL-44-2001-01.pdf>
- Creswell, John W. (2003): *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Croft, William (1993/2006): Metonymy. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In: Geeraerts, D. (szerk.): *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter; 269-302 pp.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Croft, William (2009): Connecting frames and constructions. A case study of *eat* and *feed*. *Constructions and Frames* 1:1; 7-28 pp.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris
- Culicover, Peter W. – Jackendoff, Ray (2005): *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press
- Culicover, Peter W. – Jackendoff, Ray (2006): The Simpler Syntax Hypothesis. *TRENDS in Cognitive Sciences* 10/9; 413-418 pp.
- Csonka Csilla (2006): A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs R. – Nádor O. (szerk.): *Magyar Nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó; 161-169 pp.

- De Cock, Sylvie (1999): Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory: Papers from the Twentieth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 20)*, Freiburg Im Breisgau; 51-68 pp.
- De Cock, Sylvie (2004): Preferred Sequences of Words in NS and NNS Speech. *BELL (Belgian Journal of English Language and Literature)*; 225-246 pp.
- Dewey, John (1981): Esszék az experimentális logika köréből. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Dik, Simon C. (1989/1997): *The Theory of Functional Grammar*. Berlin/New York: Walter de Gruyter
- Dóla Mónika (2006a): Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2; 41-55 pp.
- Dóla Mónika (2006b): Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: Fóris, Á. – Pusztay, J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. Terminologia et Corpora – Supplementum. Szombathely: Tomus I; 94-116 pp.
- Dóla Mónika (2006c): Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7; 20-32 pp.
- Dóla Mónika (2006d): Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* II.; 76-90 pp.
- Dóla Mónika (2008a): Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. In: Alabán F. (szerk.): *Kontextus, filológia, kultúra* 2. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Filologická fakulta, Katedra hungaristiky; 193-209 pp.
- Dóla Mónika (2008b): Chunks and Rules. Morphologically Complex Word Forms in Adult L2 Hungarian. Előadva: *Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference*. Nottinham, 2008. június 20.
- Dóla Mónika (2008c): Dual-mechanism approach to Hungarian morphology. *Hungarológiai Évkönyv* 9; 36-48 pp.
- Dóla Mónika (2012): An interactional (routine) formulaic word-string in L2 Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti, G. – Kleiber, J. – Farkas, J. (szerk.): *Vonzásban és változásban. A Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek különkiadása*. Pécs: PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola; 129-140 pp.
- Dörnyei, Zoltán – Durow, Valerie – Zahran, Khawla (2004): Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 87-106. pp.
- Durrant, Philip – Schmitt, Norbert (2009): To what extent do native and nonnative writers make use of collocations. *International Review of Applied Linguistics* 47; 157-177. pp.
- Durst Péter (2006): *Lépésenként magyarul 2. Magyar nyelv külföldieknek. Második lépés – Magyar nyelvkönyv középfeladónak*. Szegedi tudományegyetem: Hungarológiai Központ
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin (1984): Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Nyelvünk és kultúránk* 56; 7-15 pp.

- Ellis, Nick C. (1996): Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18; 96-126 pp.
- Ellis, Nick C. (2005): At the interface: Dynamic relations of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27; 305–352 pp.
- Ellis, Nick C. – Simpson-Vlach – Maynard, Carson (2008): Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42/3; 375-396 pp.
- Ellis, Nick C. (2012): Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 17-44 pp.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod (2005): Principles of instructed language learning. *System* 33; 209–224 pp.
- Erdész Fanni (2011): Figuratív kifejezések a kétnyelvű mentális lexikonban – Az anyatejjel szívjuk magukba? *THL2* 1-2; 56-67 pp.
- Erdős József – Prileszky Csilla (1992/2006): *Halló, itt Magyarország I.* Magyar nyelv külföldieknek. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Erdősi Vanda (2011): Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv* 12; 88-102 pp.
- Evans, Vyvyan – Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Evans, Vyvyan (2009): *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. Oxford: Oxford University Press
- Fedosov, Oleg (2004): Állandósult szókapcsolatok és variabilitás. In: Gecső T. (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó; 96-102 pp.
- Fehér Krisztina (2007): A szó problémája I. *Magyar Nyelvjárások* 45; 5–26 pp.
- Fehér Krisztina (2008): A szó problémája II. *Magyar Nyelvjárások* 46; 55–70 pp.
- Ferguson, Charles (1976): The structure and the use of politeness formulas. *Language in Society* 5; 137-151 pp.
- Fillmore, Charles J (1976): The need for a frame semantics within linguistics. In: Karlgren, H. (szerk.): *Statistical Methods in Linguistics*. Stockholm: Skriptor; 5–29 pp.
- Fillmore, Charles J. (1979): On fluency. In: C. J. Fillmore, C. – Kempler, D. – Wang, W.S.Y. (szerk.): *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press; 85-102 pp.
- Fillmore, Charles J. – Kay, Paul – O'Connor, Mary K. (1988): Regularity and idiomaticity: The case of *let alone*. *Language*, 64/3; 501-538 pp.
- Foster, Pauline (2001): Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M (szerk.): *Language tasks: Teaching, learning and testing*. London/New York: Longman; 75–93 pp.
- Földes Csaba (1997): *Linguistisches Wörterbuch Deutsch-Ungarisch*. Szeged: Generália
- Fraser, Bruce (1990): Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* 14; 219-236 pp.
- Fried, Mirjam – Nikiforidou, Kiki (2009): From the editors. *Constructions and Frames* 1:1; 1-6 pp.
- Gendler-Szabó Zoltán: Compositionality. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/compositionality/> (Hozzáférés: 2013. január 5.)

- Gerard, Jessica Eve (2007): *The Reading of Formulaic Sequences in a Native and Non-native Language: An Eye Movement Analysis*. Dissertation. University of Arizona. ProQuest (Hozzáférés: 2013-07-01)
http://books.google.hu/books/about/The_Reading_of_Formulaic_Sequences_in_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir_esc=y
- Giay Béla (1988): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B. – Nádor O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Budapest; 245-279 pp.
- Gibbs, Raymond W. – Nayak, Nandini P. – Cutting, Cooper J. (1989): How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory & Language*, 28; 576-593 pp.
- Gibbs, Raymond W. (1995): Idiomaticity and Human Cognition. In: Everaert, M. – van der Linden, E-J. – Schenk, A. – Schreuder, R. (szerk.): *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 97-116 pp.
- Gibbs, Raymond W. (2007): Idioms and Formulaic Language. In: Geeraerts, D. – Cuyckens, H. (szerk.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press; 697-725 pp.
- Givón, Talmy (1984/2001): *Syntax I*. Amsterdam: John Benjamins
- Givón, Talmy (1995): *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins
- Goffman, Erving (1967/2005): *Interaction ritual: essays on face to face behaviour*. New Brunswick: Transaction Publishers
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press
- Goldberg, Adele (2003): Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 7/5; 219-224 pp.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press
- Goldberg, Adele E. – Auwera, Johan van der (2012): This is to count as a construction. *Folia Linguistica* 46/1; 109-132 pp.
- Gombocz Zoltán (1926/1997): *Jelentéstan és nyelvtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Gósy Mária – Kovács Magdolna (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125/3; 330-354 pp.
- Granger, Sylviane (1998): Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In Cowie, A.P. (szerk.): *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press; 145–160 pp.
- Grant, Lynn – Laurie Bauer (2004): Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree? *Applied Linguistics*, 25/1; 38–61 pp.
- Grice, Paul Herbert (1975/1997): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni András (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris; 213-227 pp.
- Guerra, Ana Fernández – Juan, Esther Usó – Flor, Alicia Martínez: Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching: An Introduction. In: Flor, A.M. – Juan, E.U. – Guerra, A.F. (szerk.): *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.; 9-23 pp.
- Grigaliuniene, Jone – Jukneviene, Rita (2011): Formulaic language, learner speech and the spoken corpus of learner English LINDSEI-LITH. *Zmogus ir Zodis* 13/3; 12-18 pp. (Hozzáférés: 2013-01-09)
http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2011/grigju_kn12-18.pdf

- Gumperz, John Joseph (1971): Linguistic and Social Interaction in Two Communities (1964). In: Gumperz, J.J.: *Language in Social Groups*. Stanford, California: Stanford University Press; 151-176 pp.
- Hadrovics László (1995): *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hakuta, Kenji (1974): Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 24/2; 287-297 pp.
- Halliday, Michael A.K. (2002): *On Grammar*. London: Continuum
- Hanks, William F. (1996): *Language and communicative practices. Critical essays in Anthropology*. Boulder, CO: Westview Press
- Hegedűs Rita (2004a): A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5; 86-91 pp.
- Hegedűs Rita (2004b): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Hopper, Paul (1987): Emergent Grammar. In: *Berkeley Linguistics Conference (BLS)* 13; 139-157 pp. (Hozzáférés: 2014-10-10)
https://www.academia.edu/4258646/Emergent_Grammar_BLS_13_1987_139-157_
- Hopper, Paul (1991): On some principles of grammaticalization. In: Traugott, E.C. – Heine, B. (szerk.): *Approaches to Grammaticalization I*. Amsterdam: John Benjamins; 17–36 pp.
- Hunston, Susan – Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English. Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Huszár Ágnes (1994): Az együttérzés beszédaktusai. *Studia Nova* 1994/1.; 99-109 pp.
- Hüttner, Julia (2005): Formulaic language and genre analysis: the case of student academic papers. *Vienna English Working PaperS* 14/1; 3-20 pp.
- Hymes, Dell H. (1968): The ethnography of speaking. In: Fishman, J.A. (szerk.): *Readings in the sociology of language*. The Hague/Paris: Mouton; 99-138 pp. (Hozzáférés: 2012-07-31) <http://www.ohio.edu/people/thomsoc/Hymes.html> és <http://www.ohio.edu/people/thomsoc/Hymes2.html>
- Hymes, Dell H. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J.B. – Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin; 269–293 pp.
- Ittész Nóra (2002): Az Akadémiai nagyszótár szerkesztési szabályzata. In: Csengery K. – Ittész N. (szerk.): *Mutatványok az Akadémiai nagyszótárból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet; 13–98 pp.
- Jackendoff, Ray (2002): *Foundations of Language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press
- Jackendoff, Ray (2007a): A Parallel Architecture perspective on language processing. *Brain Research* 1146; 2-22 pp.
- Jackendoff, Ray (2007b): A Whole Lot of Challenges for Linguistics. *Journal of English Linguistics* 35/3; 253-262 pp.
- Jackendoff, Ray (2008): Construction after construction and its theoretical challenges. *Language* 84/1; 8-28 pp.
- Jackendoff, Ray (2013): Constructions in the Parallel Architecture. In: Hoffmann, T. – Trousdale, G. (szerk.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press; 70-92 pp.

- Jablonkai Réka (2009): Lexikai csoportok az angol sajtónyelvben és EU szaknyelvben. In: Várad Tamás (szerk.): *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet; 13-27 pp. (Hozzáférés: 2012-11-20) <http://www.nytud.hu/alknyelvdok09/proceedings.pdf>
- James, William (1981): Az igazság jelentése. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó
- James, William (1897/1997): The Will to Believe. *The New World* Vol. 5., pp. 327-347. (Hozzáférés: 2015-06-20) <http://educ.jmu.edu/~omearawm/ph101willtobelieve.html>
- Jefferson, Gail (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, Gene H. (szerk.): *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; 13-31 pp.
- Jónás Frigyes (2005): „Szóról szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1; 68-76 pp.
- Jones, Martha – Haywood, Sandra (2004): Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins; 269-300 pp.
- Juhász Levente – Pléh Csaba (2001): Többmorfémás szavak megértése a magyarban. In: Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai*. Budapest: Osiris; 11-37 pp.
- Kálmán László – Trón Viktor (2005/2007): *Bevezetés a nyelvtudományba*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Kálmán László (2007): *Holisztikus szemlélet a nyelvészetben*. (Hozzáférés: 2012-04-05) <http://www.szv.hu/cikkek/holisztikus-szemlelet-a-nyelveszetben>
- Kecskés, István (2000): Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters* 7; 145-161 pp.
- Kecskés, István (2003): *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter
- Kecskés, István (2010): Situation-Bound Utterances as Pragmatic Acts. *Journal of Pragmatics* (Hozzáférés: 2012-06-12) doi:10.1016/j.pragma.2010.06.008. www.elsevier.com/locate/pragma
- Kecskés, István (?): Formulaic language in English Lingua Franca. <http://www.albany.edu/~ik692/files/Kecskespaper.pdf> (Hozzáférés: 2013-06-02)
- Kenesei István (2000): Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3: Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó; 75-136 pp.
- Kiefer Ferenc (1998): Alaktan. In: É. Kiss K. – Kiefer F. – Siptár P.: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris; 187–289 pp.
- Kiefer Ferenc (1999): Helyzethez kötött megnyilatkozások (Bound utterances). *Modern Filológiai Közlemények* I/1; 8-23 pp.
- Kiefer Ferenc (2002): Nyelvtudományi irányzatok az Akadémián. In: Glatz F. (szerk.): *Közgyűlési előadások 2000. Az MTA 175 éve*. Budapest: MTA; 11-24 pp.
- Kiefer Ferenc (2003): A kétféle igemódosítóról. *Nyelvtudományi Közlemények* 100; 177-186 pp.
- Kiss Gabriella – Molnár Ilona (2009): *Jó szórakozást magyarul! Olvasókönyv magyarul tanulóknak*. Budapest: Molilla Könyv Kft.

- Komlósy András (2001): *A lexikai-funkcionális grammatika mondattanának alpfogalmi*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex
- Kövecses, Zoltán – Szabó, Peter (1996): Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics* 17/3, 326-355 pp.
- Kuiper, Koenraad (2003): On the Linguistic Properties of Formulaic Speech. *Oral Tradition* 15/2; 279-305 pp.
- Labov, William (1972/1991): Social Stratification of (r) in New York Department Stores. In: Labov, W.: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 43-69 pp.
- Ladányi Mária (2007a): *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 76. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Ladányi Mária (2007b) kommentje az „Olyan-e a nyelvészet, mint a történelem, vagy olyan, mint a fizika?” c. kerekasztal-beszélgetésen. In: *Kerekasztal-beszélgetés a nyelvtani intuícioról és a korpuszalapú megközelítésekről: Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. november 27-én elhangzott kerekasztal lejegyzett változata* (Hozzáférés: 2012-06-20)
http://sleepingdancer.freeblog.hu/archives/2008/06/01/Olyan-e_a_nyelveszet_mint_a_tortenelem_vagy_olyan_mint_a_fizika/
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy G. – Ladányi M. (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. Budapest: Akadémiai; 17-58 pp.
- Lakoff, Robin (1957): The Logic of Politeness: Minding Your p's and q's. In: *Papers from the 9th Regional Meeting*. Chicago: Linguistics Society; 292-305 pp.
- Langacker, Ronald W. (1987, 1991): *Foundations of Cognitive Grammar I-II*. Stanford: Stanford University Press
- Langacker, Ronald (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Leech, Geoffrey N. (1983): *Principles of Pragmatics*. London: Longman
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications
- Lukács Ágnes (2001): Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest, Osiris; 119-152 pp.
- Magyari Sára (2009): Hiedelmek a magyar nyelv körül. *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2; 150-155 pp.
- Maróti Orsolya (2005): Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL2* 1.; 93-99 pp.
- Marslen-Wilson, William D. (2007): Morphological processes in language comprehension. In: Gaskell, M.G. (szerk.): *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press; 175-193 pp.
- Marthy Annamária (2010): Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL2* 1-2; 124-134 pp.
- Martin, Marc (2004): *Járt utat kétszer járj! Vallomások a magyartalanságról*. Pécs: Alexandra (Szigetűrá könyvek)
- Máslainé Nagy Judit (2008): A kisiskolások pragmatikai kompetenciájának fejlődése a bocsánatkérés kapcsán. *Argumentum* 4; 186-203 pp.

- Mateu, Jaume – Espinal, Teresa M. (2007): Argument structure and compositionality in idiomatic constructions. *The Linguistic Review* Vol. 24/1; 33-59 pp.
- Mel'čuk, Igor A. (1995): Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In: Everaert, M. – van der Linden, E.J. – Schenk, A. – Schreuder, R. (szerk.): *Idioms: structural and psychological perspectives*. Hillsdale: Erlbaum; 167-232 pp.
- Mel'čuk, Igor A. (1998): Collocations and Lexical Functions. In: Cowie, A. P. (szerk.): *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press; 23-53 pp.
- Meunier, Fanny (2012): Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 111-129 pp.
- Millar, Neil (2011): The Processing of Malformed Formulaic Language. *Applied Linguistics* 32/2; 129-148 pp.
- Moon, Rosamund (1998): *Fixed expressions and idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press
- Murvai Olga (1990): A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása IV.*, 7-8; 98-104 pp.
- Murvai Olga (2001): Szemantikai és pragmatikai kiegészítések a modalitás vizsgálatához. In: Petőfi S. J. (szerk.): *Officina Textologica 5. Grammatika – szövegnyelvészet – szövegtan*. Debrecen: Debreceni Egyetem; 59-70 pp.
- Myles, Florence – Hopper, Janet Hooper – Mitchell, Rosamond Mitchell (1998): Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. In: *Language Learning* 48/3; 323–363 pp.
- Myles, Florence (2012): Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In: Housen, A. – Kuiken, F. – Vedder, I.: (szerk.): *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Language Learning & Language Teaching 32. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 71-93 pp.
- Nádasdy Ádám (2011): Az agglutináció. *Magyar Narancs* 06-21; 40 pp.
http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/13.html
- Nation, Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nattinger, James – De Carrico, Jeanette S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Németh T. Enikő (2006a): Megjegyzések Pelyvás Péter „Rendszer- vagy felhasználóközpontú grammatika” c. előadásához. *Szabad Változók* (Hozzáférés: 2012-05-06) <http://www.szv.hu/cikkek/megjegyzesek-pelyvas-peter-eloadasahoz>
- Németh T. Enikő (2006b): Saussure és Chomsky: Az „azonos” nézetek különbözősége. In: *Magyar Nyelv* 4; 420-430 pp.
- Nunberg, Geoffrey – Sag, Ivan – Wasow, Thomas (1994): Idioms. *Language* 70/3; 491-538 pp.
- Ohlrogge, Aaron (2009): Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (szerk.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 375-386 pp.
- O. Nagy Gábor (1966/1982): *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle

- Paquot, Magali – Granger, Sylviane (2012): Formulaic Language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 130-149 pp.
- Pawley, Andrew – Syder, Francis H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: navelike selection and navelike fluency. In: Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (szerk.): *Language and communication*. New York: Longman; 191-226 pp.
- Peirce, Charles Sanders (1981): Pragmatizmus és pragmaticizmus. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia (2011a): *Egy szó mint száz. Magyar-angol tematikus szókincstár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia (2011b): *Egy szó mint száz* (Ismertetés). *THL2* 1-2; 162-177 pp.
- Peters, Ann M. (1983): *Units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pinker, Steven – Prince, Alan (1994): Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar. In: Lima, S.D. – Corrigan, R.L. – Iverson, G.K. (szerk.): *The reality of linguistic rules*. Philadelphia: John Benjamins; 321-351 pp.
- Pinker, Steven (2000): *Words and Rules*. London: Wiedenfeld & Nicolson
- Pinker, Steven – Jackendoff, Ray (2005): The faculty of language: what's special about it? *Cognition* 95; 201-236 pp.
- Pléh Csaba (1990): A szaván fogott szó (Előszó). In: Austin, J.L. (1990): *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai; 7-25 pp.
- Pléh Csaba (2000): A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai; 951-163 pp.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) (2001a): *A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai*. Budapest: Osiris
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (2001b): A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. *Magyar Nyelvtudomány* 146/10; 1202-1207 pp.
- Pléh Csaba (2009): A nyelv idegrendszeri képviselete: Tények és új elméletek. *Modern Nyelvoktatás* 15/3; 3-18 pp.
- Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (1997/2001): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris
- Pollard, Carl – Sag, Ivan A. (1994): *Head-driven phrase structure grammar*. Chicago: University of Chicago Press
- Read, John – Nation, Paul (2004): Measurement of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins; 23-36 pp.
- Reményi Andrea Ágnes (2010): Kollokációk korpuszalapú vizsgálata. *Fordítástudomány* XII/2; 67-95 pp.
- Rott, Susanne (2009): The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (szerk.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 405-422 pp.
- Römer, Ute (2009): The inseparability of lexis and grammar: Corpus linguistic perspectives. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7; 141-163 pp.
- Rubin, Joan (1981): A study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 2/2; 117-138 pp.

- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit (2011): *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Saussure, Ferdinand de (1916/1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat
- Schirm Anita (2011): *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. Doktori disszertáció, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf (Hozzáférés: 2015-07-10)
- Schmidt Ildikó (2010): A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1-2; 108-123 pp.
- Schmidt Ildikó (2012): Forma és funkció kapcsolata a magyar köztesnyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13; 43-50 pp.
- Schmidt, Richard W. (1983): Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, N. – Judd, E. (szerk.): *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House; 137-174 pp. (Hozzáférés: 2013-06-10) <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Interaction,%20acculturation,%20and%20the%20acquisition%20of%20communicative%20competence.pdf>
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schmitt, Norbert (szerk.) (2004): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Schmitt, Norbert – Dörnyei, Zoltán – Adolphs, Svenja – Durow, Valerie (2004): Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins; 55-86 pp.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Shaoul, Cyrus – Westbury, Chris (2011): Formulaic Sequences: Do they exist and do they matter? *The Mental Lexicon* 6/1; 171-196 pp.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press
- Sinclair, John (1997): Corpus Evidence in Language Description. In: Wichmann, A. – Fligelstone, S. – McEnery, T. – Knowles, G. (szerk.): *Teaching and Language Corpora*. Harlow: Longman; 27-39 pp.
- Sinclair, John (2000): Lexical Grammar. *Naujoji Metodologija* 24; 191-203 pp. <http://donelaitis.vdu.lt/publikacijos/sinclair.pdf> (Hozzáférés: 2012-02-14)
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell
- Stemberger, Joseph P. – MacWhinney, Brian J. (1986): Frequency and the lexical storage of regularly inflected forms. *Memory and Cognition* 14; 17-26 pp.
- Stubbs, Michael (1996): *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell
- Stubbs, Michael (2001): *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell
- Sugaya, Natsue – Shirai, Yasihuro (2009): Can L2 learners productively use Japanese tense-markers? A usage-based approach. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (szerk.): *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 423-444 pp.

- Szépe Judit (2010): Fonológiai szintű szekvenciaszervezési műveletek magyar anyanyelvűek spontán közléseinek és a magyart idegen nyelvként tanulók tévesztéseiben. *THL2* 1-2; 90-107 pp.
- Szili Katalin – Szalai Zsuzsa (2000): *Lépésről lépésre: Ungarisch für Anfänger*. Bécs: Braumüller
- Szili Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. In: *Magyar Nyelvőr* 126/1; 12-29 pp.
- Szili Katalin (2003): *Elnézést, bocsánat, bocs...* A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127/3; 292-307 pp.
- Szili Katalin (2004a): Miért zöldebb a szomszéd kertje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5; 244-252 pp.
- Szili Katalin (2004b): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Szili Katalin (2006): Grammatika↔Pragmatika? In: *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2; 22-28 pp.
- Szili Katalin (2009): Szavak dialógusa. *THL2* 1-2; 15-27 pp.
- Szili Katalin (2010): A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai. *THL2. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2; 169-185 pp.
- Szűcs Tibor (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szűcs Tibor (2000): Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 2000/1; 120-128 pp.
- Szűcs Tibor (2005): Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2* 1; 7-21 pp.
- Szűcs Tibor (2012): Szempontok a nyelvkönyvszövegek életszerű változatosságához (A nyelv- és kultúrákövetítés pragmatikai hangsúlyairól). *Hungarológiai Évkönyv* 13; 244-252 pp.
- Tannen, Deborah (1980): The Parameters of Conversational Style. In: *ACL '80 Proceedings of the 18th Annual Meeting on Association for Computational Linguistics*; 39-40 pp.
- Tanos Bálint (2008): Joan Bybee nyelvelmélete. In: Tolcsvai Nagy G. – Ladányi M. (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. Budapest: Akadémiai; 537-566 pp.
- Thordardottir, Elin T. – Ellis Weismer, Susan – Evans, Julia L. (2002): Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds. In: *First Language* 22; 3-29 pp.
- Thuma Orsolya – Pléh Csaba (2001): Kétértelműség és dekompozíció a magyar nyelvben. In: Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai*. Budapest: Osiris; 39-53 pp.
- Thuma Orsolya (2008): Gyakorisági hatások és nyelvi kétértelműségek vizsgálata a mentális szótárban magyar nyelven. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK (Hozzáférés: 2012-07-10)
<http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/ThumaOrsolyaPhd.pdf>
- Tolcsvai Nagy Gábor – Kugler Nóra (2000): *Nyelvi fogalmak kisszótára A-ZS*. Budapest: Korona Kiadó

- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*; 348-362 pp.
- Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.) (2008): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Tremblay, Antoine – Baayen, Harald R. (2010): Holistic Processing of Regular Four-word Sequences: A Behavioural and ERP Study of the Effects of Structure, Frequency, and Probability on Immediate Free Recall. In: Wood, D. (szerk.): *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication.* New York: Continuum; 151-173 pp.
- Ullman, M. – Corkin, S. – Coppola, M. – Hickok, G. – Growdon, J. H. – Koroshetz, W. J. – Pinker, S. (1997): A neural dissociation within language: Evidence that the mental dictionary is part of declarative memory, and that grammatical rules are processed by the procedural system. *Journal of Cognitive Neuroscience* 9; 289-299 pp.
- Ullman, Michael T. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4/1; 105-122 pp.
- Underwood, Geoffrey – Schmitt, Norbert – Galpin, Adam (2004): The eyes have it: An eye-movement study into the processing of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (szerk.): *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 153–172 pp.
- Van Lancker, Diana (1987): Nonpropositional speech: neurolinguistic studies. In: Ellis, A.W. (szerk.): *Progress in the Psychology of Language* 3. London: Erlbaum; 49-118 pp.
- Weinart, Regina (2010): Formulaicity and Usage-based Language: Linguistic, Psycholinguistic and Acquisitional Manifestations. In: Wood, D. (szerk.): *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication.* New York: Continuum; 1-20 pp.
- Willis, Dave (1990): *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching.* London, Glasgow: COLLINS ELT
- Wood, David (2009): Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 12/1; 39-57 pp.
- Wood, David (2010): *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications.* London/New York: Continuum
- Wood, David (szerk.) (2012): *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication.* London/New York: Continuum
- Wray, Alison (1999): Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32; 213-231 pp.
- Wray, Alison (2000): Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4; 463-489 pp.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press
- Wray, Alison – Namba, Kazuhiko (2003): Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 9/1; 24–51 pp.

- Wray, Alison (2006): Formulaic Language. In: Brown, K. (szerk.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition). Oxford: Elsevier Vol. 4; 590-597 pp.
- Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press
- Wray, Alison (2009): Identifying formulaic language: Persistent challenges and new opportunities. In: Corrigan, R. – Morvacsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K. M. (szerk.): *Formulaic Language. Volume 1: Distribution and historical change*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 27-51 pp.
- Wray, Alison (2012): What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 231-254 pp.
- Yorio, Carlos A. (1989): Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In: Hyldenstam, K. – Obler, L.K. (szerk.): *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press; 55-72 pp.
- Zaic Gábor (főszerk.) (2006): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó

Egyéb források

A disszertáció mottójának forrása:

Eliot, Thomas Stearns (1963/1974): *Collected Poems 1909–1962*. London/Boston: Faber & Faber

A Köszönetnyilvánítás végén található idézetek forrása:

Biblia: I. Kor. 4-7.

Weöres Sándor (2000): *A teljesség felé*. Budapest: Tericum Kiadó Kft.

Az 1. rész mottójának forrása:

http://en.wikipedia.org/wiki/Hungarian_language (Hozzáférés: 2011-12-05)

A 4. ábra forrása:

<http://www.sexandquantumphysics.com/2011/07/paradigms-shift/#more-500>
(Hozzáférés: 2012-07-16)

Az 1.2. fejezet mottójának forrása:

<http://scidiv.bellevuecollege.edu/Math/Blackwell.html> (Hozzáférés: 2012-07-23)

A 2.1.4. fejezet mottójának forrása:

Carroll, Lewis (1980): *Alice Tükörországbán*. Ford. Révbíró Tamás. A versbetéteket (így az idézett *Gruffacsór* című verset is) Tótfalusi István fordította. Budapest: Móra

A 3. rész mottójának forrása:

James, William (1897/1956): *The Will to Believe And Other Essays in Popular Philosophy, and Human Immortality*. New York: Dover Publications
<http://books.google.hu/books?id=yDwmLJoAY8MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (Hozzáférés: 2013-10-07)

A 4. rész mottójának forrása:

Petri György (2008): *Válogatott versek*. Válogatta: Várady Szabolcs. Budapest: Magvető

A KER-skálákról és a KER-ről (hozzáférés 2012-07-20):

<http://www.keronline.hu/> és http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

valamint

Európa Tanács, Nyelvpolitikai Osztály, Strasbourg (2001/2005): *Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez*. Kézikönyv. Budapest: PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület
<http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf>

A magyar mint idegen nyelv – küszöbszint leírása a nyelvi funkciók tekintetében

<http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/ku0502.htm#5.2.32>

(Hozzáférés: 2015-05-15)