

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

Dóla Mónika

TETTEK, SZAVAK, SZABÁLYOK

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

PhD-értekezés tézisei

Témavezető: Dr. Andor József, címzetes egyetemi tanár



Pécs, 2016.

„Azután, hogy az ember az összes szabályt megtanulta egy nyelvtankönyvből és elsajátította az alapszókincset, 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 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.”
(R. Langacker. In: Andor, 2005, 20-21.)

Bevezetés: A kutatási probléma

Elsőéves doktoranduszként találkoztam először a formulaszerű nyelv (*formulaic language*) fogalmával, és a jelenség végigkísérte doktori tanulmányaimat. Nem volt olyan tantárgy, ahol az első pár óra elteltével ne láttam volna meg az utat a nyelv formulaszerűsége felé; úgy éreztem, a téma kiválasztott magának.

A *formulaszerűség* első megközelítésben arra utal, hogy a jelentésalkotás és a kommunikáció gyakran olyan, több elemből (morfémából és/vagy szóalakból) álló nyelvi egységekre támaszkodik, amelyek nem úgy állnak elő, hogy a beszélő a beszélés pillanatában szabad lexikai döntéssel kiválasztott elemeket produktív nyelvtani szabályok segítségével szerkeszt össze, az egyes elemek jelentése pedig kompozicionális módon összeadódik, hanem valamilyen minta, 'recept' vagy 'utasítás' írja elő, hogy milyen elemek milyen elrendezésben és milyen jelentéssel/funkcióval szerepeljenek az adott (többmorfémás) elemsorban. Hogy ez a 'formula' miben áll, nagyban függ az adott szakterület szemléletmódjától és kutatási módszereitől.

A *magyar mint idegen nyelv* (MINY) kutatójaként és húszéves tapasztalattal rendelkező tanáráként különös elhivatottságot éreztem a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálata iránt. Régóta érzékelttem ugyanis egyfajta ellentmondást aközött, ahogyan a magyar nyelv tanítatik a MINY-tanulóknak és ahogyan ők maguk tanulják és használják a nyelvet. Egyfelől azt láttam, hogy a MINY elméletét és oktatási gyakorlatát az elemző, szabályalapú tanítási-tanulási folyamatok megkérdőjelezetlen dominanciája, illetve a nyelvi egységeket a legkisebb részeikre LEGO-szerűen szétszedő-összerakó, mindig explicitté tett "nyelvtanozás", a kreatív szabályalkalmazás ellenpontozás nélkül való hangsúlyozása jellemzi, másfelől nyelvtanárként és nyelvtanulóként szerzett kevésbé

strukturált, de problémafelvetésre jól használható személyes tapasztalataim azt mutatták, hogy a (felnőtt) nyelvtanulók gyakran tanulnak meg akár szabályos és kompozicionális morféma- és szósorokat is egészben, és azokat látszólag a spontán beszédben is anélkül használják, hogy tekintettel lennének belső lexikai-grammatikai szerkezetükre.

A doktori tanulmányaim során megismert, a nyelv lexikai-grammatikai mintázataival (*patterning*) és a nyelvi elemek tömbösödésével (*chunking*) foglalkozó elméleti és alkalmazott nyelvészeti munkák megerősítettek abban a feltételezésben, hogy az a nyelvtanítás, amely kizárólag az analitikus tanulási folyamatokra épít, nemcsak hogy nem tükrözi a valóban használt nyelvet, de a tanulók érdekei ellen is hathat. A MINY-beszélőknek ugyanis gyakran (pl. a nyelvtudás alacsonyabb szintjein és rutinszerű kontextusokban) valószínűleg jobban megértheti egy-egy gyakori és hasznosnak tartott kifejezést egyetlen egészként elraktározni az emlékezetükben és onnan a kellő pillanatban egészlegesen előhívni, mint a valós idejű kommunikációban a grammatikai szerkesztéssel bajlódni és ezzel kockára tenni a kommunikáció sikerességét.

Mindezek alapján a következő *kérdés* fogalmazódott meg bennem: Milyen formulaszerű elemsorokat hogyan, milyen okokból, milyen célokkal és milyen eredménnyel használnak a MINY-beszélők? Az oktatás oldaláról szemlélve a problémát: Milyen formulaszerű elemsorokat hogyan és mi végre kellene tanítani a MINY-ben? A kérdés azonban ebben a formában annyira tág volt, a formulaszerű elemsor fogalma pedig olyan nehezen megfogható, hogy legelőször is le kellett szűkítenem a problémát a disszertáció céljaira.

Mivel egyrészt az utóbbi években a magyar beszédaktus-kutatás és a magyar nyelvi interakció vizsgálatának fellendülésével párhuzamosan felértékelődött a pragmatikai elemek szerepe a MINY oktatásában, másrészt pedig a MINY-tanulók is nagy érdeklődést mutatnak a rutinszerű beszédhelyzetekben szokásszerűen használható kifejezések iránt (különösen a célnyelvi környezetben tanuló alacsonyabb nyelvtudási szinteken állók, akik számára sürgető szükséglet, hogy csekély nyelvtudásuk ellenére elboldoguljanak az őket körülvevő magyar nyelvi közeg mindennapos helyzeteiben), úgy döntöttem, hogy küszöbszintű (a Közös Európai Referenciakeret szerint B1-es) MINY-tanulók spontán beszélt nyelvi szövegeiben fogom tanulmányozni az olyan, több morféma-ból álló elemsorokat, amelyeket a beszélők nagy gyakorisággal használnak a személyközi interakcióban különféle társas-interakciós célok elérésére és a diskurzus szervezésére, mintegy „bejáratva” őket egy-egy pragmatikai szándék rutinszerű megjelenítésére,

elvégzésére (pl. *köszönöm szépen; jó napot kívánok; egészségedre; nem tudom; lehet, hogy; nincs kedved ...-ni; ...-nAk hívnak; igazából; szerintem*).

A kérdéses jelenség egyes példányait a nyelvészet különböző szakterületein sokféleképpen klasszifikálták már: pl. rutinformulaként (Coulmas, 1979), nyelvi rutinként (Coulmas, 1981), konverzációs rutinként (Aijmer, 1996), pragmatikai frazémaként (Mel'čuk, 1995), helyzethez kötött megnyilatkozásként (Kiefer, 1999; Kecskés, 2000), helyzetmondatként (Balogh, 2003). Mivel ezek közül egyik fogalom sem fedti pontosan az értekezés tárgyát, bevezettem egy új elnevezést: a '**többszörös interakciós rutin**'-t (TIR), amelynek kiinduló munkadefinícióját a következőképpen határoztam meg: *A TIR olyan többszörös elemsor (morfémák és/vagy szóalakok láncolata), amelyet a beszélők nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használnak egy-egy specifikus társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott üzenet kifejezésére.*

Végső soron azt a **kutatási célt** tűztem ki magam elé, hogy betekintést nyerjek abba, hogy milyen többszörös interakciós rutinokat hogyan használnak a spontán szóbeli kommunikációban a magyar mint idegen nyelv küszöbszintű beszélői, és feltárjam, miként jellemezhetők és kategorizálhatók adekvát módon, több szempont érvényesítésével ezek az elemsorok az oktatás céljaira, illetve hogy egy olyan kiindulási alapot tudjak nyújtani, ahonnan következtetni lehet arra vonatkozóan, hogy a küszöbszintű tanulók TIR-használata milyen gyakorlati megfontolásokat tesz szükségessé a MINY nyelvpedagógiájában. Kulcsfontosságúnak tartottam, hogy a vizsgálat részeként képet kapjak a TIR-ek mögött meghúzódó mentális mechanizmusokról is: Milyen és mekkora szerepet játszhatnak az analitikus (elemző szabályalkalmazás, dekompozíció) és a holisztikus folyamatok (egészleges szótári reprezentáció és/vagy hozzáférés) abban, ahogyan a tanulók a TIR-eket kezelik a spontán beszédprodukciónak? Azt is szerettem volna megvizsgálni, hogy van-e, illetve milyen összefüggés van a MINY-beszélők nyelvi teljesítménye és között, ahogyan a TIR-eket használják.

Elméleti megközelítés: A kutatás keretei

Disszertációm a küszöbszintű MINY-beszélők által használt többszörös interakciós rutinok vizsgálatát egy pragmatista-funkcionalista keretbe ágyazza, a TIR-eket a beszédaktus-elméleten, a formulaszerű nyelvhasználat modelljén és a nyelvfeldolgozás kettős modelljén keresztül ragadja meg, az adatok gyűjtésében, elemzésében

és értelmezésében pedig többféle megközelítést alkalmaz: pszicholingvisztikai, lexikai-grammatikai, pragmatikai, köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontokat sokszögesít.

Az értekezésnek a problémafelvető *Bevezetés* után következő szerkezeti egysége, az *Elméleti megközelítés*, egy orientáló jellegű rész, amely segít megragadni a MINY kontextusában kevésbé ismert és egyelőre feltáratlan kutatási problémát: olyan elméleti megközelítést kínál, amely egyfelől magyarázó-értelmező jellegű, koherens konceptuális keretbe foglalja az értekezést, és kijelöl a számára egy kutatás-módszertani irányvonalat, másfelől elegendően tág mozgásteret biztosít a feltáró jellegű kutatáshoz.

Az ismeretelméleti alapot a *pragmatizmus* (Dewey, 1981; James, 1981; Peirce, 1981) biztosítja, ami ehelyütt röviden probléma- és gyakorlatközpontúságot jelent, valamint ösztönzést a vizsgálat tárgyának pluralista megközelítésére, az adatgyűjtési módszerek és elemzési technikák kombinálására és sokszögesítésére (Creswell, 2003, 11-12). A nyelvszemléleti keretet illetően a kutatás a *funkcionalista irányultságú használati alapú nyelvelméletbe* (HANyE) ágyazódik (Barlow–Kemmer, 2000; Bybee, 2000, 2001; Langacker, 1987, 1999 stb.) Az értekezés részletesen bemutatja a pragmatizmus és a HANyE alapelveit; terjedelmi okoknál fogva itt most csupán ezeknek a jelen kutatás megtervezésére vonatkozó legfontosabb gyakorlati következményei szerepelnek.

- 1) A kutatás MINY-beszélők olyan, természetesen előforduló beszélt nyelvi szövegeiből nyer adatokat, amelyekben mint használati közegben megvalósul az adott nyelvhasználók interakciós tevékenysége (korpusz-informált kutatás).
- 2) Az adatok elemzésének alapegysége a TIR mint *nyelvhasználati esemény*, illetve mint *nyelvi kifejezés* (Langacker, 1987; Stubbs, 2001; Evans, 2009).
- 3) A TIR-ekben várhatólag sokkal kevesebb szabad lexikai választás valósul meg, mint azt az üreshely-kitöltő modell jósolja (Croft, 1993/2006, 269-295; Evans, 2009, 5-8, 22-23).
- 4) Az elemzés kiindulópontja a társas-interakcionális funkció, amelyet a mindenkori MINY-beszélő többféle módon megvalósíthat. Az, hogy milyen nyelvi formát választ az adott funkció megvalósítására, egy olyan folyamatnak tekintendő, amelyben a mindenkori nyelvhasználó nyelvprodukciónak műveletei hatnak. A MINY-tanuló saját nyelvi tapasztalatai, valamint kognitív, szociális és interakciós igényei szabják meg azt, hogy egy adott helyzetben egy adott társas-interakciós szándék megjelenítésekor egységnyi feldolgozással társuló előrekész mintázatot választ-e a tartalom kódolásához, vagy pedig az általa megtanult kisebb-nagyobb nyelvi egységekből szerkeszt-e össze valós időben egy újszerű elemsort.

- 5) A résztvevő MINY-beszélők olyan nyelvhasználók, akik egy adott nyelvközösség tagjaként különféle verbális és nem-verbális stratégiákat alkalmazva próbálják elérni társas-interakciós céljaikat. Verbális stratégiát jelenthet például egy beszédaktus alkalmazása, illetve a kifejezendő tartalom formai megjelenítésének (pl. egy adott TIR-nek) a megválasztása, nem-verbális stratégiának pedig az a mentális művelet tekinthető, amelyet a beszélő alkalmaz társas-interakciós szándéka kódolására – például hogy az adott többmorfémás elemsor produkciójában szabályalapú feldolgozást vagy egészes szóvártást alkalmaz-e. Ilyen értelemben a TIR egyszerre tekinthető szerkezetnek (struktúra) és műveletnek (procedúra) (vö. Givón, 1995, 18-22).
- 6) Vizsgálni kell, hogy milyen összefüggés van a B1-es MINY-beszélők által használt TIR-ek gyakorisága és formulaszerűsége között (vö. Barlow és Kemmer, 2000, vii-xii; Evans és Green, 2006, 108-114; Bybee, 2001, 6-14; 2006, 711-733). A gyakoriság fontos mutatója lehet az elsáncolásnak (Langacker, 1987, 1991) és az egységnyi tárolásnak, a vezérelt idegennyelv-tanulásban azonban elképzelhető, hogy a gyakoriság nem feltétlenül elegendő és/vagy szükségszerű feltétele egy elemsor holisztikus megközelítésének.

A disszertáció szorosabb értelemben vett nyelvelméleti referenciapontját a **formulaszerűség modellje** jelenti (Wray, 2002, 2008). A Wray-modell egy olyan, a nyelvfeldolgozás és a társas interakció szempontjait érvényesítő, egységes keretet nyújt a nyelvtudomány különböző területein eltérő elméleti és módszertani keretek között vizsgált, változatosan elnevezett és definiált többmorfémás elemsorok tárgyalásához,¹ amelyben az a legfőbb kérdés, hogy az egyén hogyan működteti a nyelv tanulásában és feldolgozásában releváns, korlátozott kapacitású mentális alrendszereit olyan üzenetek megformálása érdekében, amelyek számára egy adott közösség tagjaként fontos társas-interakciós célok eléréséhez szükségesek (Wray, 2008, 4).

¹ Például lexikológia és frazeológia (állandósult szókapcsolat, idióma, közmondás, szólás-mondás, terpeszkedő szerkezet, jelentéstapadásos szerkezet stb.), pragmatika és szociolingvisztika (pragmatikai rutin, konvencionális kifejezés, visszatérő mintázat, nyelvi rutin, rutinformula, konverzációs rutin, pragmatikai frazéma, helyzetmondat, (beszédhelyzethez) kötött megnyilatkozás stb.), korpusznyelvészet (mintázat, n-gram, szótöbbs, lexikai csoport, kollokáció stb.), pszicho- és neurolingvisztika (prefab, mentális szó, előre-gyártott kifejezés, holofrázis, liztéma, amalgám, alulelemzett alak stb.), idegennyelv-oktatás (tömb, panel, kifejezés, lexikalizált mondat, lexikai frázis, lexikális mintázat stb.) Ezzel párhuzamosan a mentális nyelvtant új szemléletben modelláló nyelvelméletek is keletkeztek (pl. lexikai-funkcionális grammatika, fejvezérelt fázisstruktúra-grammatika, kognitív grammatika, konstrukciós grammatika, emergens grammatika/lexikon, mintázatgrammatika), amelyek szintén kialakították a maguk vizsgálódási és fogalmi rendszerét.

A modell alapfeltevése, hogy a több morfémából álló nyelvi elemsorokat a beszélő-hallgatók vagy formulaszerűen (holisztikusan), vagy nem formulaszerűen (analitikusan) dolgozzák fel.² A formulaszerű elemsorok (FE) a formulaszerű nyelvhasználat konkrét, szövegben megfigyelhető példányai, amelyekről beszélők nagyobb csoportjára vonatkozóan valószínűsíthető, hogy a mentális lexikonban egységnyi reprezentációval és/vagy lexikális hozzáféréssel társulnak (Wray, 2008, 8). A konkrét definíció így hangzik: az FE „szavak, illetve jelentéssel bíró nyelvi elemek olyan folyamatos vagy nem folyamatos sorozata, amely előre gyártott vagy látszólag előre gyártott: a használat pillanatában egészes emlékezeti tárolás és egészes szótári hozzáférés jellemzi, nem pedig nyelvtani előállítás és/vagy elemzés” (Wray, 1999, 214; ford. a szerző). (Ez a meghatározás szándékosan inkluzív, inkább tájékoztató pontként szolgál: célja, hogy tág teret biztosítson például a feltáró jellegű kutatások és az oktatás céljaira.)

Az egységnyi feldolgozással társuló formulaszerű elemsorok hozzájárulnak a társas-interakciós célok hatékony eléréséhez a hallgató befolyásolása révén, jelölik a diskurzus szerkezetét, és csökkentik a feldolgozáshoz szükséges erőbefektetést – ezáltal a formulaszerű nyelvhasználat végső soron segít a mindenkori beszélő-hallgatónak előmozdítani, támogatni és védelmezni énjét másokkal való kapcsolataiban (Wray, 2008, 4). Wray elméletében tehát az fogja össze a különböző kutatási területeken vizsgált, nyelvileg nagy változatosságot mutató többmorfémás elemsorokat, hogy a lexikonban nagy valószínűséggel egészes szótári reprezentációval és/vagy hozzáféréssel asszociálódnak, és hogy végeredményben a mindenkori beszélő-hallgató önképét és önérték-érvényesítését szolgálják.

Pszicho-és neurolingvisztikai kísérleti eredmények igazolják, hogy a szótárban a morfémaszintű elemeknél komplexebb egységek is tárolódnak,³ és szabályalkalmazás nélkül előhívhatóak (Aitchison, 2012; Pléh–Lukács, 2001; Shaoul–Westbury, 2011;

² Wray hipotetikus elméletében nem központi kérdés a lexikai reprezentáció elkülönítése a hozzáféréstől, illetve az integrációtól/dekompozíciótól; a modell nem fókuszál a tárolás, a kódolás és a dekódolás különbségeire. Implikálja ugyan, hogy míg a hozzáférés lehet egészes, a reprezentáció lehet analitikus (is), ám a leírásban többnyire az általános 'feldolgozás' megnevezés szerepel. Az értekezés ezért „és/vagy” viszonyként jeleníti meg a reprezentáció és hozzáférés kapcsolatát a Wray-modellben.

³ Mekkora és milyen egységek raktározódhatnak egészesen a mentális lexikonban? Az eredeti elképzelés szerint (Pinker–Prince, 1994) az analitikus rendszer felelős a szabályos, produktív és kompozicionális szerkezetekért, a holisztikus pedig a rendhagyó, terméketlen és non-kompozicionális elemsorokért (*ibid*; Clahsen, 2006). Ezen kívül azonban kompozicionális, szabályos és produktív elemsorokat is elraktározhat egyetlen mentális szóként a beszélő a nyelvi emlékezetében (akár ideiglenesen), ha az gazdaságosabb a számára, mint hogy az alkotóelemeiből rakja össze őket minden egyes használatkor (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).

Stemberger–MacWhinney, 1986; Tremblay–Baayen, 2010).⁴ Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a nyelvben vannak szabályszerűségek (vö. pl. Thuma, 2008, 14). Ebből indul ki Wray is, amikor a nyelvfeldolgozás kettős modelljével (Pinker–Prince, 1994) kompatibilis módon két, egymást támogató üzemmódot feltételez:⁵ egy emlékezeti tároló rendszert vagy holisztikus (formulaszerű) eszközt (egy öt allexikonból álló ún. Heteromorfikus Lexikont (HL), amely jól tolerálja a többszörös reprezentációt, és redundanciákat is megenged), valamint egy takarékosabb szabályalkalmazó mechanizmust vagy szabályelvű analitikus rendszert (Wray, 2002, 278).⁶ A formulaszerű rendszer elősegíti a feldolgozást, a társas-interakció és a diskurzusszervezés hatékonyságát, az analitikus rendszer pedig az újszerű üzenetek létrehozását és megértését, illetve az üzenetek testreszabását támogatja.

A kettős rendszer a mindenkori beszélő/hallgató önérdek-érvényesítését szolgálja azáltal, hogy a hatékony, de kevésbé rugalmas holisztikus feldolgozó eszköz és az erőforrás-igényesebb, de rugalmasabb kreatív-kombinatorikus mechanizmus munkamegosztása a „célszerűség gazdaságosságának” elve (Wray, 2002, 268) szerint működik; az adott beszélő aktuális körülményeinek és igényeinek függvényében alakul (Wray, 2002, 5). A két üzemmód dinamikus munkamegosztását a Szükség Szerinti Elemzés (SzSZE) elve irányítja, ami azt jelenti, hogy a mindenkori beszélő az adott körülményei és igényei szerint veszi igénybe egyik vagy másik rendszert (Wray, 2008, 17). 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 hatékonyra tételéhez (Wray, 2008, 20-21). 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).

⁴ Az ilyen elemsorok a mentális lexikonhoz és a deklaratív memóriához, illetve az agyban a mediális/laterális temporális lebenyhez köthetők (Bánréti, 1999; Marslen-Wilson, 2007; Pléh, 2009; Ullmann, 2001; Ullman és mtsai., 1997; Underwood és mtsai., 2004).

⁵ A kettős modellt Pléh és munkatársai is érvényesnek tartják a komplex magyar alaktani elemsorok feldolgozására vonatkozóan (Pléh–Lukács, 2001a) – azzal a kiegészítéssel, hogy a két rendszer szigorú elkülönülésével szemben fokozatosságot feltételeznek (Pléh, 2000).

⁶ Az analitikus módban a külön-külön mentális reprezentációval rendelkező lexikális elemeket a feldolgozórendszer szabályalapon és dekompozíció, illetve integráció útján kezeli: a produkcióban például először egyesével kikeresi az elemeket, majd valós időben összeszerkeszti őket, grammatikai és szemantikai szabályok alkalmazása által (Juhász–Pléh, 2001, 13). A holisztikus módban a többmorfémás elemsoroknak egészes reprezentáció és hozzáférés felel meg; az elemsorok egyben tárolódnak, és egy egylépcsős hozzáférési folyamatban elérhetők a beszélő számára (Thuma–Pléh, 2001, 40).

Az SzSzE működésének legfontosabb következménye, hogy a HL nem állandó. 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 lexikonuk tartalma hasonló lesz.⁷ A szótárak éppen azt tükrözik, ahogy a beszélők, csoportok vagy kultúrák számára működik a nyelv: olyan formulaszerű elemsorokat tartalmaznak, amelyekhez a közösség hasznóértéket társított (*ibid*).

Az értekezés a TIR-ek megközelítésében a *beszédaktusok elméletét* is (Austin, 1962/1990; Searle, 1969; Bach–Harnish, 1979) alkalmazza. A beszédaktus (BA) jól illeszkedik a TIR fogalmához, és összefüggésbe hozható a jelen értekezésben felvetett pszicho- és szociolingvisztikai kérdésekkel is. A BA a kommunikációnak mint szocio-interakciós tevékenységnek a legkisebb, önálló funkcióval bíró egysége: „a nyelvvel véghezvitt tevékenység” (Szili, 2004, 7), amely mint megnyilatkozás F(p)-ként írható le, ahol az F az illokúciós erő és p a proposíciós tartalom (Searle, in: Andor, 2011, 129). A proposíció egy állítás (a BA tartalmi oldala, amelyet egy jelentéssel rendelkező, lexikailag-grammatikailag megszerkesztett kifejezés valósít meg), az illokúciós erő pedig egy olyan performatívum, amely lehetővé teszi, hogy az adott BA cselekvésértékkel bírjon, azaz adott kontextusban adott kommunikációs célt valósítson meg. Felmerül a különféle (pl. direkt/nem direkt,) beszédaktusok nyelvi reprezentációjának és mentális feldolgozásának kérdése is (Andor, 2011, 121-122), továbbá fontos szempont, hogy a BA-k megvalósításának stratégiái nyelvhez, kultúrához kötöttek, és az adott nyelvi kultúra kommunikációs-viselkedési értékrendszerének (pl. nyelvi udvariasság) letéteményesei (*i.m.*, 127-129). A beszédaktusok „helyes” értelmezéséhez és a megfelelő következtetések levonásához a (MINY-) beszélőnek kulturális tudással kell rendelkeznie, ismernie kell a konvenciókat (*ibid*).

Az értekezés elméleti kereteit bemutató rész a tárgyalt modellek egymáshoz való viszonyának értékelésével zárul.

⁷ Ezt igazolja, hogy a csoport tagjai meg tudják ítélni a különféle elemsorokról, hogy idiomatikusak-e, azaz így kell-e, szokásos-e használni őket, illetve ki(k) szokta(k) használni őket (vö. Wray, 2002, 20-25).

A disszertáció széles körű, részletes áttekintést nyújt a TIR-ek vizsgálatában releváns hazai és nemzetközi nyelvészeti modellekről, elvekről és fogalmakról a lexikai-grammatika, a pragmatika és a nyelvoktatás területéről – azzal a céllal, hogy azokat egy egységes keretben, egymással való összefüggésükben láttassa, és hogy az adatokból létrehozson egy olyan eszközt, amelyet majd a kutatásban hasznosíthat. Terjedelmi okoknál fogva ehelyütt csupán a TIR-eknek a szakirodalmi áttekintéssel feltárt legfontosabb sajátosságainak az ismertetésére kerülhet sor.

Lexikai-grammatikai szempontból a TIR-ek olyan kibővített jelentésegységeknek vagy többmorfémás, egészes jelentésfunkciójú konstrukcióknak, tárolt forma–jelentés pároknak tekinthetők, amelyek a grammatika és a lexikon metszetében pozicionálhatók, illetve amelyekben mint mintázatokban egymástól elválaszthatatlanul egymásba fonódik a jelentés és a forma (ld. Jackendoff Párhuzamos Architektúra és Egyszerűbb Szintaxis modellje (2007); Sinclair idiómaelve (1991, 1997); a korpusznyelvészet (Biber–Conrad–Cortes, 2004; Moon, 1998; Stubbs, 2011 stb.) és a konstrukciós grammatika (Croft 2001; Goldberg, 1995, 2006 stb.) eredményei).

A TIR-ek olyan, az idiómaelv (Sinclair, 1991, 110) alapján szerveződő elemkombinációk, amelyek „ko-szelekció, más szóval [rendszeres, habituális] együttes kiválasztás eredményeként jönnek létre, és kibővített jelentésegységet alkotnak” (Balaskó, 2010, web): elemeik tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusból visszatérő, ismerős, megjósolható, az adott helyzetben előnyben részesített kifejezésmódként. A TIR-ek (félig) kész, (részben) előregyártott elemsorok, még akkor is, ha nyelvtanilag és jelentéstanilag szegmentálhatónak és elemezhetőnek tűnnek (vö. Sinclair, *ibid*): egészes jelentésük, használati értékük, funkciójuk és működésük nagy valószínűséggel legalábbis nehezen számítható ki vagy jósolható meg csupán alulról felfelé építkezve, a részek jelentéséből és tulajdonságaiból kiindulva.

Elemzés tárgyává kell tenni, hogy a korpusz TIR-jeiben az egész a részek jelentésének összeadásával keletkezik-e, vagy inkább a részek az egészben nyerik-e el jelentésüket és tulajdonságaikat, az elemsor mint egyetlen egész tulajdonságaiként, illetve hogy az adott TIR vagy annak egy része konstrukciónak tekinthető-e. Az utóbbi esetben feltételezhető, hogy a TIR egészesen tárolódik a mentális lexikonban, illetve a hosszú

távú memóriában (Goldberg, 1995, 4; 2006, 18),⁸ amiből az következik, hogy a tanulásban-tanításban holisztikus megközelítéssel (is) társulnia kell.

A TIR-ek elemzése során le kell írni formájukat és a jelentésüket, valamint a kettő relációját (Fried–Nikiforidou, 2009, 2) – például azt, hogy a jelentésoldal milyen restriktiókat gyakorol a formai oldalra. Mivel a TIR-ek „nem pusztán nyelvi dízsek [...], hanem szerves részei annak a nyelvnek, amely megkönnyíti a társas interakciót, elősegíti a szövegkoherenciát, és – nem utolsó sorban – az emberi gondolkodás alapvető mintáit tükrözi” (Gibbs, 2007, 697; ford. a szerző), különösen ajánlott figyelembe venni az elemsorok diskurzusban betöltött funkcióját és azt, hogy az adott TIR milyen regiszterrel, milyen beszédhelyzettel és milyen szociokulturális vagy szocio-interakcionális értékekkel társul konvencionálisan.

A korpuszeszközökkel vizsgálható szótöbbsékek közül a korpuszban TIR-nek minősülhetnek lexikai csoportok és esetleg kollokációk is (Andor, 2010, 311-312).⁹ Fontos azonban megjegyezni, hogy noha a gyakoriság jó mutatója lehet egy elemsor előre-gyártottságának – „a gyakoribb elemsorokat nagyobb valószínűséggel tároljuk elemezetlen tömbként, mint a kevésbé gyakoriakat” (Biber és mtsai., 2004, 376; ford. a szerző) –, a formulaszerű elemsorok beazonosítását érdemes sokszögesíteni (Wray, 2008, 68-69), és azzal is számolni kell, hogy a gyakoriság egyrészt nem szükséges feltétele a formulaszerűségnek (kevesbé gyakori elemsorok egészséges tárolása is lehetséges) (Wray, 2002, 25-31), másrészt elképzelhető, hogy nem is mindig elégséges feltétele annak – a MINY kontextusában például nem kutatták még ezt a kérdést. A konstrukciók Goldberg-féle típusaiból a TIR-ek kapcsán azok a formák jöhetnek számításba, amelyek lexikailag legalább részben kitöltöttek vagy kötöttek – ezeket az értekezés lexikalizálódott grammatikai konstrukciónak vagy (fél-) kész keretnek nevezi.

Pragmatikai és szociolingvisztikai szempontból a TIR-ek olyan konvencionális kifejezéseknek tekinthetők, amelyeket a beszélők ismétlődően, rutin- vagy szokásszerűen használnak mindennapi, standard kommunikációs helyzetekben specifikus pragmatikai szándékok elérésére (beszédaktusok megvalósítására, diskurzusszervező funkciók

⁸ Számos konstrukcionista megközelítés érvel amellett, hogy teljes mértékben megjósolható (transzparens és kompozicionális) mintázatok is minősülhetnek a hosszú távú memóriában tárolt konstrukciónak – feltéve, ha elég nagy gyakorisággal fordulnak elő (Goldberg, 2006, 12-13).

⁹ Míg a kollokáció lemmák olyan, gyakori együttes előfordulása, amelyben *egy* szintaktikai egységbe tartozó két vagy három, lexikális kategóriájú lexéma társul egymással sokszor előre kitalálható módon (vö. Andor, 2010), a lexikai csoport pusztán gyakorisági alapon definiált fogalom: „szavak leggyakrabban visszatérő sorozatai” (Andor, *i.m.*, 312; ford. a szerző), amelyek gyakran egy lexikális kategóriájú szóalakból és több funkcionális kategóriájú elemből állnak (*ibid*, 311).

ellátására, attitűd kifejezésére) – készen kapott kifejezésként, többé-kevésbé rögzült formában (Aijmer, 1996). A pragmatikai szándékot a TIR-ek vagy úgy valósítják meg, hogy a bennük szereplő nyelvi mutatók vezérlik a pragmatikai jelentés interpretációját (pl. *köszönöm szépen*), vagy úgy, hogy az egész kifejezéshez kapcsolódik egy rövid utas implikátúra (pl. *ne haragudj* mint megszólítás) (Aijmer, 1996; Austin, 1962/1990; Coulmas, 1981; Searle, 1969; Sperber–Wilson, 1986).

Kapcsolat van egy TIR rutinizáltsága, konvencionáltsága, jelentésessége és rögzültsége között. A beszélés kevésbé szabad, mint azt a nyelvi rendszer lehetővé tenné: számos szociális tényező meghatározza, milyen kontextusban mit hogyan (nem) szabad/illik/szokásos mondani (Tannen, 1980, 39), emiatt bizonyos kifejezések szokásszerű használatra tesznek szert gyakran ismétlődő beszédhelyzetekben, majd minél gyakrabban használják őket a beszélők a közösség által konvencionált módon, annál inkább kiüresedik a kifejezések referenciális jelentése, és előtérbe kerül a funkcionális jelentésük (Aijmer, 1996, 11).¹⁰ Mivel a TIR-ekhez adott kontextus, használati érték, funkció és értelmezés társul, egyre kevesebb lexikai-grammatikai változtatást engednek meg magukon: rögzülnek (Brown–Levinson, 1987; Coulmas, 1981; Ferguson, 1976; Goffmann, 1967/2005; Lakoff, 1957; Szili, 2004). A rutinszerűen használt, kontextuális jelentéssel társuló, formailag rögzült pragmatikai rutinokat a beszélők készen kapott kifejezésként tárolják a hosszú távú memóriájukban: konvencionális beszédhelyzetekben a beszélők „hajlamosak több emlékezést, mint összerakást végezni” (Kecskés, 2003, 2; ford. a szerző).

Nyelvenként változó, hogy melyik kontextusban, szituációban kell/ajánlatos pragmatikai rutint használni és melyikben ad hoc létrehozott megnyilatkozással élni, a beszélő ide vonatkozó tudása ezért egyrészt pragmlingvisztikai, másrészt szociopragmatikai jellegű kell, hogy legyen (Bardovi-Harlig, 2012, 209-214). Ennek megfelelően a TIR-ekre vonatkozó tudásnak egyfelől a kifejezés ismeretét, másfelől a kifejezés használatának, illetve az(ok)nak a kontextus(ok)nak az ismeretét kell tartalmaznia, amely(ek)ben előfordul (Leech, 1983). Az idegennyelv-tanulásban ezen kívül figyelembe kell venni, hogy a TIR-ekre vonatkozó funkcionális megszorítások veszélyforrást jelentenek a nyelvtanulók számára, akik hajlamosak a pragmatikai transzferre (Coulmas, 1981, 69-70).

¹⁰ Vannak TIR-ek (pl. a helyzethez kötött megnyilatkozások), amelyek csak az adott interakciós kontextusban nyerik el kontextuális jelentésüket (Kiefer, 1999; Kecskés, 2000, 2003, 2010; Balogh, 2003; Mel'čuk, 1995).

A TIR-ekhez összetett társas-interakciós szerep társul: Hozzásegítik a beszélőt a folyamatosabb beszédhez és a társadalmilag helyénvaló nyelvhasználathoz (Kuiper, 2003), segítik a konverzáció előretervezését és szervezését (Coulmas, 1981), rituális szerepet játszanak a beszédpartnerek közti társas kötelékek megerősítésében (Goffman, 1967/2005), társadalmi szerződést testesítenek meg, azaz tükrözik a beszédközösség normáit, és jelzik a csoporttagságot (Bardovi-Harlig, 2012, 207), továbbá olyan erős konceptuális keretekkel járnak együtt, amelyek segítik az eligazodást a különféle társas-interakciós beszédhelyzetekben (pl. kiszámíthatóbbá teszik őket), és olyan közös konceptuális alapot teremtenek, amely lehetővé teszi az adott nyelvi közösségen, kultúrán belüli kölcsönös megértést (Kecskés, www.albany.edu, 5-6). Mint nyelvi rutinok, a TIR-ek fontos szereppel bírnak mind az egyén szocializációjában és személyiségfejlődésében, mind pedig az adott társadalom szerveződésében, az adott kultúra érték- és hiedelemrendszerében, illetve a rájuk jellemző nyelvi viselkedésben (Hymes, 1968).

Köztesnyelvi szempontból a (formulaszerű) TIR-ek fontos szerepet játszanak az idegen nyelvi beszélők kommunikatív kompetenciájának (Hymes, 1972) kialakulásában. A frazeológiai és a pragmalingvisztikai kompetencia részeként elősegítik, hogy a tanuló nyelvi viselkedése megfeleljen a célnyelvi beszélőközösség normáinak, nyelvhasználata közelítsen a célnyelvi közösség valós nyelvi szokásaihoz, azaz kellő mértékben idiomatikus legyen, és nem utolsó sorban hozzájárulnak, hogy az idegen nyelvi beszélő a célnyelvi beszélőközösség minél teljesebb értékű tagjává válhasson (Bardovi-Harlig, 2006; Nattinger–DeCarrico, 1992; Pawley–Syder, 1983; Wood, 2010 stb.) Nem véletlen, hogy az idegennyelv-oktatásban az 1980-as évektől kezdődően egyre nagyobb hangsúlyt kapott a különféle többelemű kifejezések tanítása (ARAL 2012; Granger, 1998; Lewis, 1993; Nattinger–DeCarrico, 1992; Schmitt, 2004; Willis, 1990 stb.)¹¹

A kezdeteket osztatlan lelkesedés, de kevés megalapozás jellemezte. Lewis (1993), Nattinger–DeCarrico (1992) és Willis (1990) például empiria hiányában azt állítják, hogy az iskolai körülmények között tanuló felnőttek az anyanyelvet vagy a második nyelvet elsajátító gyerekekhez hasonlóan kezelik a formulaszerű elemsorokat (FE), és noha a természetes elsajátításra hivatkoznak, módszereik nem ezt a szemléletet követik, hiszen az elemsorok elemzését és variálását szorgalmazzák. Noha a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálatát sok kutatás-módszertani bizonytalanság nehezíti, és emiatt az egyes kutatási

¹¹ A nyelvoktatásban ebben a tekintetben mérföldkőnek tekinthető Pawley és Syder 1983-as tanulmánya az anyanyelvi szelekcióval és az anyanyelvi beszédfolyamatossággal kapcsolatban, amelyek letéteményesének a szerzőpáros a konstrukciókhoz hasonlóan definiált lexikalizált mondattöveket tekinti.

eredmények nehezen vehető össze, illetve nehezen igazolható vagy cáfolható, ma már több empirikus adattal rendelkezünk a formulaszerű elemsorok és a nyelvtanulás kapcsolatáról.¹²

Kiderült például, hogy más-más trend jellemző az FE-k tanulására és használatára a különböző változók függvényében. Ezek közül fontos szerepet játszik az életkor (pl. N. Ellis, 2012; R. Ellis, 1994), de számos egyéb tényezőnek még ennél is meghatározóbb hatása van. Ilyen például a nyelvtudás szintje (Paquot–Granger, 2012; Sugaya–Shirai, 2009; Wray, 1999, 223), a nyelvtelhetség és a motiváció (Dörnyei és mts., 2004), de leginkább a nyelvtanulás kontextusa, a célnyelvi környezetben való tartózkodás hossza, a szociális-kulturális integráció mértéke és főleg a célnyelvi közösségben folytatott interakció intenzitása (Adolphs–Durow, 2004; Bardovi-Harlig és mtsai., 2008; Kecskés, 2010; Wray, 2006).¹³ Bizonyítást nyert az is, hogy a formulaszerű elemsorok egyes típusai (pl. idiómák, lexikai csoportok, kollokációk, beszédformulák) más-más feldolgozási és tanulási stratégiákkal járnak együtt (N. Ellis, 2012; Wray, 2012; Conklin–Schmitt, 2012; Kecskés, 2000, 2003; Paquot–Granger, 2012; Durrant–Schmitt, 2009).

Az adatokban a legnagyobb ellentmondás az analitikus és a formulaszerű üzemmód viszonyának tekintetében figyelhető meg: elsősorban abban nincs egyetértés, hogy felnőtteknél elősegíthetik-e a formulaszerű elemsorok a kreatív grammatikai rendszer kiépülését. Egyesek szerint a felnőtt nyelvtanulók esetében nem vezet közvetlen út a *prefab*-ektől a grammatikai szabályokhoz (Granger, 1998; Hakuta, 1974), mások szerint viszont a felnőttek előbb-utóbb elemzik az eleinte elemzetlen kifejezéseket (Gerard, 2007, 76-77), amelyek elvonatkoztatás, elemzés révén akár szerepet is játszhatnak a nyelvi fogalomalkotásban, illetve az absztrakt nyelvi szerkezet és a kreativitás felé vezethetnek (N. Ellis, 2012).

Noha nehéz általánosítani, összességében elmondható, hogy a formális körülmények között tanuló felnőttek többsége számára bizonyíthatóan kihívást jelent a

¹² Az idegennyelv-oktatás kontextusában folytatott kutatások elsősorban az angol mint idegen/második nyelv vonatkozásában vizsgálják az FE-ket. Ezek a kutatások (az elszigetelt esettanulmányok és a kevés (kvázi)-hosszanti kutatás mellett) négy nagy csoportba sorolhatók: 1) pragmatikai köztesnyelvi kutatások, amelyek papíralapú vagy komputeres szóbeli diskurzus-kiegészítő tesztekre, értelmező és feleletválasztós tesztekre támaszkodnak, 2) pszicholingvisztikai-neurolingvisztikai jellegű bizonyítékokra épülő (a reakcióidő-mérést, a kontrollált körülmények közti előhívást és/vagy az önállóan ütemezett olvasást a szemfixáció mérésével, illetve EEG és/vagy MEG felvételekkel, mérésekkel kombináló) kutatások, 3) főleg írott nyelvi szövegeket vizsgáló keresztmetszeti korpuszkutatások és 4) beavatkozás előtti és utáni vizsgálatok.

¹³ Az, hogy a tanulók anyanyelve/anyanyelvi kultúrája mekkora és milyen szerepet játszik a konvencionális kifejezések használatában, egyelőre nem határozható meg egyértelműen a vizsgálatok alapján (Bardovi-Harlig és mtsai., 2008, 128; Bardovi-Harlig, 2012, 217).

formulaszerű elemsorok nagy része (Meunier, 2012, 111): ezek a tanulók – legalábbis instrukció hiányában – nehezebben veszik észre, értelmezik, jegyzik meg és hívják elő az FE-ket (Pawley–Syder, 1983), mint a kisgyerekek vagy az anyanyelvi beszélők, és kevesebb formulaszerű elemsort használnak, illetve más arányban élnek az egyes típusokkal (van, amit alul-, másokat túlhasználnak), gyakran pragmatikailag jelölt módon alkalmazzák az FE-ket (Granger, 1998, Foster, 2001), 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 diskurzusközösség által nem konvencionizált, nem elvárt módon – szabadon kombinálnak szinonim lexikai egységeket (Hüttner, 2005). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy van fejlődés a felnőtt nyelvtanulóknál is a formulaszerű nyelvhasználat tekintetében: minél magasabb nyelvtudási szintet ér el a tanuló, minél aktívabban kötődik a célnyelvi közösség valamely csoportjához, és minél nagyobb mértékben 'kitett' (*exposed*) a formulaszerű elemsoroknak, annál több és többféle FE-t használ egyre helyénvalóbb és az anyanyelvi szelekcióhoz egyre jobban közelítő módon, bár ez a fejlődés nagyon lassú (Adolphs–Durow, 2004; Moon, 1998, 30; Paquot–Granger, 2012, 136). Dörnyei és munkatársai (2004) szerint a formulaszerű nyelvhasználat sikerének kulcsa a nyelvtehetség, a motiváció és a szociokulturális integráció/adaptáció hármasa – ezek közül is a legutolsó a legfontosabb (p. 104-105). Mindenesetre a legtöbb szakember ma is úgy véli, hogy az FE-k tanításának fontos szerepet kell szánni az oktatásban, hiszen azok a nyelvtudás több dimenziójára is kihatnak – úm. a beszédfolyamatosságra, a pragmatikai helyénvalóságra és a nyelvi komplexitásra (Paquot–Granger, 2012, 130; Wray, 2000, 472).

A *Mit?* és a *Hogyan?* irányában eddig folytatott vizsgálatok arra az eredményre jutottak, hogy bármilyen FE tanulása hasznos lehet a felnőtt nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha értéssel-értelmezéssel jár együtt: az FE-kre mint egészekre való tudatos figyelés (és bizonyos esetekben az FE-k 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; Schmitt és mtsai., 2004). Wray (2008) ezen kívül fontosnak tartja a különbségtételt azok között az FE-k között, amelyek kellő mértékben szabályosak, így alkalmasak arra, hogy nyelvi mintákat lehessen kivonatolni belőlük, és azok között, amelyeket nem érdemes erre használni, mivel olyan holisztikus

egységek, amelyekben adott forma és funkció szorosan összeforrott (p. 233). A tanítási eljárások kapcsán úgy tűnik, az FE-k esetleges, véletlenszerű tanulása és az automóm tanulás ösztönzése korpuszeszközök használata által nem nagyon hatékony; sokkal sikeresebb lehet a szándékos tanulás, de az eljárás hatékonysága nagymértékben függ az adott FE természetétől, az input megszerkesztettségétől, valamint az instrukciótól, továbbá esetleg a nyelv típusától, a tanuló személyiségjegyeitől és kulturális háttérétől (Boers–Lindstromberg, 2012). Az FE-k szándékos tanulása elősegíthető lehet a szükség, az értékelés és a kifejtés szintjén (*ibid*), illetve korpuszokra és autentikus anyagokra építő tananyagok írása, szótárak, internetes keresők és konkordencialisták használata által, valamint egyéb, az FE-k észrevételét és emlékezetbe vésését támogató eljárásokkal (tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, etimológiai elemzés, tudatosítás és egyéb kognitíve motivált feladatok, hanghatáson alapuló ismételtetés, vizuális megjelenítés, párbeszédés gyakorlás, hangfelvétel utánmondása, dictogloss stb.) (Meunier, 2012).

A MINY elméletét és oktatási gyakorlatát illetően a TIR-ek kapcsán elmondható, hogy noha maga a formulaszerűség a mai napig elenyésző figyelmet kapott (a kutató munkáin kívül ld. Murvai, 1990; Schmidt, 2010, 2012), a 'nyelv mint tevékenység' szemlélet terjedése és a funkcionális-pragmatikai kutatások megindulása (pl. Szili, 2004; Hegedűs, 2004) 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) TIR-ek tanításához. Az értekezés négy, 2000 után megjelent, alapfokra, illetve pre-középfokra íródott MINY-tananyagot elemez a TIR-ek szempontjából. A tankönyvelemzés kimutatja, hogy a MINY-könyvek egyre kiemeltebb helyen foglalkoznak a különféle FE-vel 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) TIR-ek megfelelő tanításához a

MINY-ben, az az elméleti háttér (pl. a kifejezések formális-funkcionális csoportosítása és ezzel együtt a terminológia pontosítása, egységesítése), a kutatások (korpuszalapon, pszicholingvisztikai kísérletekkel és köztesnyelvi/nyelvpedagógiai vizsgálatok formájában), a korpuszok és a korpuszalapú szótárak használata,¹⁴ valamint a következetes módszertan.

Az egyes szakterületeken folytatott divergens, de egymást kiegészítő kutatások áttekintése alapján kirajzolódott egy többszemponútú identifikációs kritériumrendszer és egy összetett elemzési szempontrendszer, amelyeket később a korpusz különféle interakciós elemsorainak beazonosítására és elemzésére lehetett használni.

Kutatás

A disszertáció harmadik nagy tartalmi egysége egy korpusz-informált, kevert metódusú, transzformatív kutatást mutat be. A *kutatási mintát* olyan szövegek alkotják, amelyeket küszöbszintű MINY-beszélők produkáltak a B1-es ECL szóbeli nyelvvizsgán a 2011-es és – jórészt – a 2012-es évben Magyarországon (a pécsi ECL Nyelvvizsgaközpont képviselői és jómagam random módon választottuk ki a szóba jöhető hangfelvételek közül a korpuszba végül bekerülő interjúkat). A speciális tanulói korpusz 11 vizsgainterjút, összesen 20 küszöbszintű nyelvvizsgázó szövegprodukciónak tartalmazza. A teljes hanganyag 165.38 percet tesz ki, ennek átirata 21 353 szövegszóból áll. Az adatközlők közül 13 férfi, 7 nő; tizenegyen 20 és 30 év közötti fiatalok, heten 16-19 évesek, ketten pedig 30 év feletti. Tizenhat beszélő indoeurópai nyelvet beszél anyanyelveként: 5-en az angolt, 3-an a németet, 3-an a spanyolt, 1 fő a franciát, 1 a svédet, 2 az oroszot, és ezen kívül van még 3 fiatal Indonéziából, valamint 1 férfi Japánból. 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.

A *kevert módszer* értelmében (Creswell, 2003) kutatásomhoz szabadon válogattam a feltáró jellegű és a számszerű adatokkal dolgozó vizsgálati módszerek feltevéseiből, adatgyűjtési eljárásaiból és elemzési technikáiból, és kombináltam azokat. Kutatásom két szakaszból áll: a vizsgálat egészében a fő hangsúlyt az első, kvalitatív szakasz kapja, majd arra folyamatszerűen épül egy kvantitatív szakasz: ugyanazon a populáción és

¹⁴ Ezt ma már lehetővé tette az MNSz, a Mazsola és az azokon alapuló *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai., 2011) című munka.

adathalmazon először döntően kvalitatív, majd kvantitatív adatgyűjtésre és elemzésre kerül sor (bár mindkét fázis használ mindkét típusú adatokat és szempontokat). A kvalitatív szakasz célja feltárni az adott kontextusban kevésbé kutatott problémát, a kvantitatív szakasz pedig kiterjeszti a TIR-ekről a kvalitatív fázisban nyert képet, és egy újabb szempontot biztosít a leírásukhoz. A keverés célja tehát a kutatási probléma minél több szempontú megközelítése, minél alaposabb feltárása és megértése, nem pedig az első körben nyert adatok általánosítása egy nagyobb, reprezentatívabb mintán. A kétféle megközelítés integrálása három szinten is megvalósul: az adatgyűjtéskor, az adatok elemzésekor és – főként – az eredmények értelmezésekor. A két kutatási szakaszt ezen kívül egy nagyobb elméleti keret fogja össze. A transzformatív eljárás értelmében a vizsgálódást a korábban 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 *kvalitatív adatelemzés* (a transzkripció elkészítése után) beazonosítási eljárással és szövegelemzéssel valósult meg. Ebben a szakaszban – a kevert módszer elveivel összhangban – kvantitatív adatokat is mértem az elemsorok korpuszban való előfordulására, megoszlására és a beazonosítási eljárás megbízhatóságára vonatkozóan.

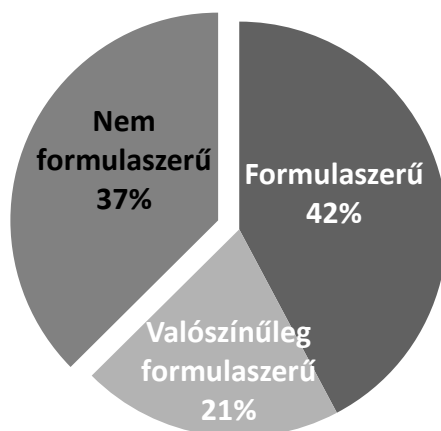
Mivel a formulaszerű interakciós elemsorok szövegbéli elhatárolása kapcsán nagyfokú bizonytalansággal kellett számolnom, hiszen egyelőre nem rendelkezünk olyan eszközzel, amely önmagában elegendő volna a formulaszerűség megítélésére, triangularizáltam a kvalitatív adatgyűjtést: nemcsak a beazonosító eszközt sokszögesítettem, hanem az elemzőket is. Az eljárás során az adatok gyűjtésében és értékelésében a kutatóm (rajtam) kívül két, gondosan megválasztott független elemző is részt vett (interszubjektív eljárás); a bírálók a formulaszerű elemsorokat egy, a széles körű szakirodalmi áttekintés alapján összeállított, tizenhárom pontos kritériumrendszer segítségével azonosították be (diagnosztikus megközelítés Wray–Namba, 2003 és Wray, 2009 javaslata értelmében).

A *beazonosítási eljárás* három lépésből állt: Először a többmorfémás interakciós elemsorok (TIE) kiválogatása történt meg: ezt a kutató maga végezte el egy, mind a három elemzőt bevonó standardizáció után. Ezután sor kerülhetett az egyes TIE-k formulaszerűségének a megítélésére: a kutató és a két független bíráló egy ötfokú rangsorskálán értékelte az elemsorokat formulaszerűségük szerint a többszempontú identifikációs kritériumrendszerre támaszkodva (5: szerintem formulaszerű; 4:

valószínűleg formulaszerű; 3: nem tudom eldönteni; 2: valószínűleg nem formulaszerű; 1: szerintem nem formulaszerű). Azok az elemsorok, amelyek mindhárom elemzőtől 5-5 pontot kaptak, formulaszerűnek minősültek, azokat pedig, amelyek legalább egy elemzőtől 5 pontot, a másik két elemzőtől pedig legalább 4-4 pontot kaptak, 'lehet, hogy formulaszerű'-nek tekintettem (a vizsgálatba ezeket az elemsorokat is bevontam). Az előzetes egyeztetésből, önálló munkából és utólagos tárgyalásos szakaszból álló eljárás végén egy nyitott kérdésekből álló interjút is készítettem a bírálókkal, hogy feltárjam észrevételeiket, véleményüket az elemsorokkal, illetve azok nyelvpedagógiai vonatkozásaival kapcsolatban, valamint a beazonosítási eljárás vonatkozásában. Az így kapott adatokat felhasználtam az identifikációs eljárás megbízhatóságának értékelése során, és beépítettem a szövegelemzési eljárásba.

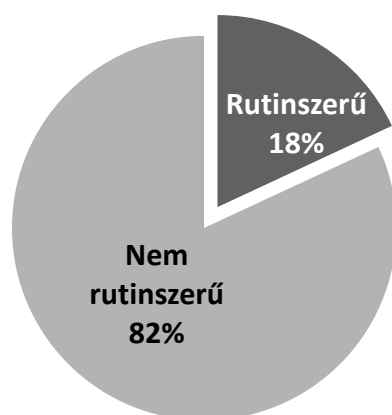
A korpusz összesen 831 magyar nyelvű többmorfémás interakciós elemsort tartalmazott. Ebből az elemzők 351-et minősítettek formulaszerűnek, 169-et 'lehet, hogy formulaszerű'-ként értékelték, 311-et pedig nem tartottak formulaszerűnek (ld. *1. ábra*).

1. ábra: A többmorfémás interakciós elemsorok formulaszerűség szerinti megoszlása



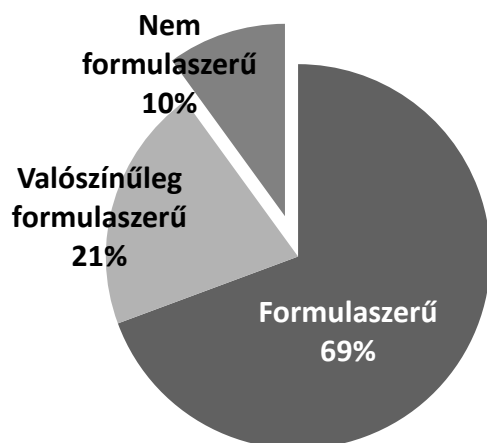
A beazonosítási szakasz harmadik lépését a rutinszerűen használt interakciós elemsorok (TIR) kiválogatása jelentette, gyakorlati alapon: egy egyszerű keresőprogram segítségével, illetve manuálisan kiválogattam a korpuszból azokat az interakciós elemsorokat, amelyek legalább háromszor ugyanabban a formában és ugyanazon jelentésben/funkcióval fordultak elő a korpuszban, és legalább két különböző interjúban szerepeltek. (A formulaszerű és a rutinszerű interakciós elemsorok metszetében elhelyezkedő elemsorok, vagyis a formulaszerű TIR-ek, a 'formulaszerű interakciós rutin' (FIR) nevet kapták.) A korpusz 831 többmorfémás interakciós elemsorából 150 darab (az összes elemsor 18%-a) bizonyult rutinszerűnek (ld. *2. ábra*).

2. ábra: A többmorfémás interakciós elemsorok rutinszerűség szerinti megoszlása



A formulaszerű és a rutinszerű interakciós elemsorok listájának összevetéséből kiderült, hogy szinte mindegyik TIR-t tartalmazta a *formulaszerű* és a *lehet, hogy formulaszerű* elemsorok együttes halmaza. A korpuszban talált TIR-eknek tehát csak durván 10%-a nem bizonyult formulaszerűnek, a fennmaradó mintegy 90% vagy formulaszerűnek minősült, vagy formulaszerűnek tűnt az elemzők számára (ld. 3. ábra).

3. ábra: A többmorfémás interakciós rutinok formulaszerűség szerinti megoszlása



Úgy tűnik, hogy a gyakoriság és a formulaszerűség között erős az összefüggés. Érdekes azonban, hogy a 16 leggyakoribb (20 előfordulás feletti) elemsorból¹⁵ csupán 8-at minősítettek formulaszerűnek az elemzők (*szerintem, sok NP, nem nem, igen igen, van egy, akar+INFL INFP, NP vagyok, kicsit*). Ezek alapján az eredmények alapján a gyakoriság a formulaszerűség egy lehetséges mutatója, de nem elégséges feltétele annak:

¹⁵ Messze a leggyakoribb elemsorok voltak a következők: *és ő/és őhm* (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 korpusz 351 formulaszerű és 169 'lehet, hogy formulaszerű' elemsorából csak 150 jelentkező nagy gyakorisággal, vagyis a lehetségesen formulaszerű elemsoroknak csupán mintegy 30%-a fordult elő rutinszerűen a korpuszban.

A kutatás következő stádiumát a vonatkozó szakirodalom keretében megvalósuló *kvalitatív szövegelemzés* jelentette, amely a korpuszban fellelt TIR-ek átfogó, lexikai-grammatikai, pragmatikai és köztesnyelvi jellemzésére épült (vö. *Elméleti megközelítés*).

A kvalitatív eredmények alapján elmondható, hogy a korpuszban beazonosított TIR-ek általában kettő, három vagy négy morfémből álló elemsorok: lexikailag-grammatikailag teljesen kitöltött szóalakok, mondattani keretek és lexikai csoportok, kisebb mértékben pedig lexikailag-grammatikailag részben kitöltött, félkész mondattani keretek. A B1-es MINY-tanulók tehát többnyire előrekész, lexikailag-grammatikailag kitöltött elemsorokat rutinizálnak, amelyek biztos kapaszkodókat jelentenek a számukra a magyar nyelv morfoszintaxisának tengerében. Az interakciós rutinok köre a morfológiai és szintaktikai csoportokon kívül olyan szótöbbségekre is kiterjed, amelyek nem állnak a hagyományos oktatás figyelmének előterében (pl. mondattani szerkezeteken átívelő lexikális csoportok).

A TIR-ek többsége a pedagógiai minimum részét képező, egyszerű belső lexikai-grammatikai szerkezettel bír, elemeik az alapszókincsből kerülnek ki. A kifejezésekhez egészesen pragmatikai jelentés/funkció társul; e szerint a TIR-ek a következő főbb csoportokba sorolhatók: A) konverzációs rutinok: beszédaktus-formulák, diskurzusjelölő gambitok, attitűdjelölő rutinok (és további alkategóriák); B) referenciális funkciót ellátó rutinok (és további alkategóriák). Az *1. táblázat* példákkal szemlélteti az egyes kategóriákat.

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, az NP-t, AP-t és AdvP-t, valamint a VAN-t tartalmazó elemsorok pedig különféle referenciális (úm. figyelem tárgyának meghatározása, összetartozás, bizonytalanság, hely, idő, mennyiség, intenzitás) funkciókat látnak el.

1. táblázat: A korpuszban előforduló többmorfémás interakciós elemsorok tipológiája a korpuszból vett példákkal

TÖBBMORFÉMÁS INTERAKCIÓS ELEMSOROK		Szóalak	Mondattani keret		Egyéb szótöbbs		
			Kész keret	Felkész keret			
Konverzációs rutin	Beszédaktus-formula	Vizsgafeladat-tal kapcsolatos déixis	a képen, a képbe	látok egy, a háttérben, ezen a képen	---	---	
			Időreferencia	hévégen, akkor	ebben az évben, először amikor, a korán időkb	-VAL ezelőtt, NP után, TERM-ig tart amig	most éppen
		Térreferencia	énnálunk, nálunk, jobbra, hátul	Itt Magyarországon, itt van a	---	---	ott akkor
			Összetartozás	---	nekem van, van egy, nekem még nem volt	---	---
		Minőség, mód	angolul, magyarul, pontosan	boldog néz ki	---	---	---
			Intenzitás, gyakoriság	picit, kicsit, mindennap, naponta	nagyon szereti, nagyon jó, nagyon sokkal drágább, nagyon sokat	nagyon AP, szok+INFL, INFP, nem annyira VP/NP sokszor VP	semmit nem
		Mennyiség	mindenketítő	kevés a hely, sok hely van, sok ember	az egész NP, sok NP	---	---
			Pontatlanság kifejezése	igazából, nagyjából, mindenféle	---	ilyen NP, olyan AP, NP dolog	vagy mi, vagy, vagy ilyen, és minden, valamit
		A figyelmi jelenet tárgyának megjelölése	Attitűdjelölő rutin	látinát	van egy, a másik dolog az hogy, van ami, úgy van hogy, ott vannak, ott volt	az ... hogy ...	az is, ez egy, ez a
				Globális téma-szervező	akkor	nem szeretem, nekem jó, érdekes nekem, az a baj, tetszik nekem	szeretek INFP, szeretek/m a NP
Diskurzusjelölő gabbit	Globális disk. szervező	például, utána, inkább	de azért, vicces de, baj mert	-bb mint, -bb ha	mi a, és akkor		
		Lokális diskurzus-szervező	szerintem, gondolom, gondoltam, tényleg	azt hiszem, asziszem, nem tudom, képzeld el, há nem tudom, arra nem is gondoltam hogy, attól függ hogy, lehet hogy, az az érzésem hogy,	az lehet, nem biztos		
		Expresszívum	köszönöm, bocsánat, viszonlatásra	köszönjük szépen, jó napot (kívánok)	---	---	
Asszertívum	Kommisszívum	próbálok	nekem kell	akarok INFP, szeretnék INFP	---		
		a nevem, a számom, értem	minderki boldog, esik az eső, én is, nekem is, mi történt	NUMI éves, -nak hívnak, NP vagyok, beszél INFL magyarul	igen ahm, igen igen, igen de, oh jó, hátigen, jó de		

A VP-alapú és a mondatértékű elemsorok szintén fontosak a vélemény és az attitűd kifejezésében, de referenciális funkciót is ellátnak. Az egyéb szótöbbségek (különösen a hanghatásokat is tartalmazók) sajátos szerepe – valamelyik más funkcióval párosítva – az időnyerés, a szünetkitöltés, a beszédporond megtartása. Emellett a szótöbbségek funkcionálhatnak asszertívumként, globális diskurzusjelölőként, és elláthatnak referenciális funkciókat.

Noha a korpusz beszélői nem használnak klasszikus értelemben vett idiómákat és frazeológiai egységeket, a TIR-ekben olyan jelentésbeli eltolódás és formabeli kötöttség érhető tetten, amely miatt nem tekinthetők teljes mértékben transzparens és variábilis elemsoroknak. A szabályos és produktív elemsorok mellett sok nem szabályszerű vagy improduktív szerkezeti mintával rendelkező szóalak és non-kompozicionális vagy metaforikus jellegű elemsor is akad. 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 (pl. *például, elnézést, szerintem, az a helyzet hogy*). 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. Az összetett lexikai-grammatikai formával párosuló egészes konvencionális jelentés/funkció és rutinszerű használat különböző mértékű megszorításokat gyakorol az elemsor lexikai-grammatikai szerkezetére és kiejtésére; az elemsor variálhatósága lecsökken. Noha a részek felismerhetők, és az egész szerkezetileg elemezhető, a szegmentálás és szabályelvonás lehetősége nem jelenti azt, hogy az alkotóelemek szabályalapon további megkötések nélkül variálhatók és kombinálhatók lennének. (Az értekezés több elemsort részletesen elemez ebből a szempontból: pl. *köszönöm szépen, jó napot kívánok, beszél magyarul*).

A TIR-ek kiejtését a korpuszban szünettartás, hangzónyújtás és újrakezdés nélküli folyamatos, sokszor felgyorsult beszédtempó jellemzi (pl. *azt mondta hogy*), több elemsor fonológiai redukció tárgyát képezi (pl. *asziszem, nemtom*), és néhány kifejezéshez sajátos intonációs minta kötődik (pl. *há' nem tudom, annyira borzasztó*).

A korpusz beszélőinek TIR-jei között nagyon kevés interakcionális beszédaktus-formula található (főleg a direktívumok hiánya feltűnő), illetve a konverzációs rutinokon belül inkább asszertívumok (pl. *hát igen; -bŐl jöttem*), lokális diskurzusszervező gambitok (pl. *szerintem, nem tudom*) és attitűdjelölő rutinok (pl. *de sajnos, tetszik nekem*) szerepelnek – ezek köre szűk, jól definiálható. A beszédaktus-formulák többsége direkt és

explicit; nyelvi mutatókat tartalmaznak (pl. *köszönöm*), illetve rövid utas implikatívával rögzült formák (pl. *akkor* mint globális témaszervező). A 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 (pl. *mindenkettő, van is* – helytelen szórendi minta többnyire *is van* helyett, *ez a* – egzisztenciális 'van' értelemben).

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 (pl. *nem tudom* mint DJ és mint konkrét nem-tudás kifejezése), 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.

Mindazonáltal a TIR-ekhez (és a FIE-khez) arányaiban jóval kevesebb hibás alak köthető, mint a beszédprodukció többi részéhez, és több közülük olyan grammatikai szerkezetet tartalmaz, amely hibásan vagy egyáltalán nem fordul elő a TIR-eken kívül az adott beszélőnél (pl. *látható, ezen a képen*). A hibázási minták a következő típusok közül kerülnek ki: a szórenddel és a határozott/általános igeragozással kapcsolatos nyelvhelyességi hibák (pl. *akart tanulni magyarul mert, szeretem a*), transzferhatás (pl. *és mindent, neki tizenkilenc éves van*), kontamináció (pl. *mindenkettő*), elemek jelölt kombinálása (pl. *csúszik a föld* vs. *csúszik (a jég)*), az elemsor hibás hozzágazítása a mondat többi részéhez (elsősorban szórendi és igeragozással kapcsolatos hibák) (pl. *nekem van ikrek, aki Ferencnek hívják, nagyon szeretem lakni Magyarországon*), a kifejezés jelentésének, funkciójának túláltalánosítása (pl. *akarok venni egy új ház egy nagyobb ház mert őh ez túl kicsi nekünk ez a kettő gyerek*), a forma téves analógiás kiterjesztése (pl. *nagyon nagyszerű, nagyon jobb*), pragmalingvisztikai hiba (pl. *kösz, képzeld el; te társam te vagy* – a vizsgáztatónak), sajátos fejlesztésű zárványok (pl. *itt van a Magyarországon nem lehet gyakorolni*).

A beazonosítási eljárás során a TIR-ek 90%-a bizonyult formulaszerűnek, vagyis valószínűsíthető, hogy a korpusz adatközlői a legtöbb TIR-t egészsleges szótári hozzáféréssel hívták elő a spontán beszélt nyelvi produkcióban (egy elemsor többféleképpen is elraktározódhat, és egészsleges szótári hozzáférés mellett is lehetséges analitikus reprezentáció). Egy elemsor formulaszerű státuszát indokolhatja belső motiváció (nem szabályszerű, improduktív szerkezeti minta, idiomatikus-metaforikus jelentés/használat, grammatikalizálódás, lexikalizálódás, pragmatikalizálódás; pl. *igazából, például, a képen, utána*) és/vagy külső motiváció: ha az elemsor nagyon gyakori (pl. *szerintem*), ha adott beszédhelyzetben (pl. egy vizsgafeladatban) és/vagy egy-egy kommunikációs szándék elérésére nagyon hatékonyan találtatik (pl. *ezen a képen, látható, mindenki boldog*), vagy ha olyan grammatikát tartalmaz, amelyet a tanuló még nem ismer vagy még nem kezel magabiztosan (pl. *sok ember, azt gondolom*). 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 szóalakoktól a kész és félkész kereteken át az egyéb szótöbbségek felé haladva egyre csökken azoknak a TIR-eknek az aránya, amelyek egyben formulaszerűek is. Ennek alapján az valószínűsíthető, hogy a MINY-tanulók esetében a lexikálisan jobban kitöltött, kevésbé variábilis, 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 tesznek szert.

A rutin- és formulaszerű elemsorokat több, feltehetően speciálisan a küszöbszintű MINY-tanulók beszélőcsoportjára jellemző módon hasznosítják a korpusz adatközlői. Gyakran élnek rövid, egyszerű lexikai-grammatikai formával rendelkező elemsorokkal (pl. *szerintem, nem tudom, ez a, és a*) abból a célból, hogy hiányos nyelvtudásukat kompenzálják: az ilyen elemsorok pragmatikai szerepét kiterjesztik (pl. a diskurzus szervezésére), és mindenekelőtt szünetkitöltésre, időnyerésre használják őket. A tanulók ezen kívül gyakran megismételnék anyanyelvi társalkodó partnerüktől hallott elemsorokat: ezzel nemcsak megértést és megerősítést fejeznek ki, hanem tanulási lehetőségként is használják az alkalmat, hogy egy adott elemsort megtartsanak az emlékezetükben, például:

6. sz. interjú:

97 V (vizsgáztató): *kinek van a születésnapja [vajon]*↓

98 O (Oszkár): *ö:: gyerek*↓]

99 V: *#honnan-- honnan tudja#*↓

100 O: *<honnnan tudja>↑ (...) mert van egy tortát↑ (...)*

Arra utaló jelek is vannak, hogy a küszöbszintű MINY-beszélők bizonyos szerkezetek tanulásában a következő folyamatot érvényesítik: emlékezetükbe vésnek 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 ez(ek)en az elemsor(ok)on keresztül próbálják megismerni, illetve elkezdenek figyelni a szerkezetre, majd analógiásan hasonló elemsorokat produkálnak (pl. *azt gondolom hogy, nekem van*). A jelen vizsgálat alapján mindazonáltal nincs bizonyíték arra nézve, hogy a küszöbszintű MINY-tanulók – instrukció hiányában – jellemzően elemzik a formulaszerű elemsorokat, és szabályokat vonnak el belőlük.

A formulaszerű interakciós elemsorok beazonosítása során alkalmazott eljárás kapcsán a fő tanulság az, hogy a kritériumalapú diagnosztikus megközelítés számos veszélyt rejt a kutatás megbízhatóságára és érvényességére nézve, amelyeket minimalizálni kell. A beazonosítási eljárás teljes folyamatát sokszögesíteni kell: minél több elemzőt be kell vonni az értékelésbe (interszjektív eljárás), akik egymás (de főleg a kutató) kontrollcsoportjaként működhetnek; a beazonosítást alapos előkészítésnek kell megelőznie; több szempontot érvényesíteni kell a célpéldányok identifikálásához; standardizálni kell az elemzői munkát; egy utólagos tárgyalási szakaszban pedig lehetőséget kell biztosítani az elemzőknek a munkára és az adatokra történő reflektálásra és a döntések megbeszélésére. Végül a sugallt adatok elkerülése végett korpusz-informált, illetve szövegalapú kutatás esetén érdemes szintén interszjektív módon kiválogatni a szövegből az értékelendő elemsorokat is.

Érdekes szempontokat tártak fel a diagnosztikus megközelítésről az elemzőkkel folytatott interjúk is. A bírálók 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 (grammatika, lexika, szemantika) szempontjai voltak. Szintén ezeket a szempontokat a legnehezebb alkalmazni, amikor sok item pontozásáról van szó, hiszen a nyelvészeti elemzés sokkal időigényesebb, mint például egy elemsor ismerőségének a megítélése.

Az interjúk alapján az a tanulság vonható le, hogy a kutatási helyzet nagymértékben befolyásolja, hogy az elemzők mely szempontokat mennyire jól hasznosíthatónak tartanak. A jelen kutatásban, ahol anyanyelvi tanárok beszélt nyelvi szövegekben ítélték meg küszöbszintű diákok nagy számú interakciós elemsorát azok formulaszerűsége szerint, az elemzők – a beszédfolyamatosságon és a pragmatikai jelentésen/funkción kívül – elsősorban az anyanyelvi szelekciót/normát és a köztesnyelvi szempontokat találták jól hasznosíthatónak. Az elemzők számára ebben a kutatási helyzetben a formulaszerűség lényege elsősorban ezekben a szempontokban, illetve a köztük lévő egyezésekben és eltérésekben rejlett.

A kvalitatív szakasz utolsó lépései a többmorfémás interakciós elemsoroknak egy lehetséges rendszerben való csoportosítására irányultak. A kategorizáció a szövegelemzés eredményeire épült: az elemzés során feltárt meghatározó jegyek mentén témák (kódok) álltak elő, amelyek segítségével már kategóriákba lehetett rendezni a többmorfémás interakciós rutinokat (kódolási eljárás). A kategóriarendszer (ld. *1. táblázat*) felállításának a közvetlen célja az volt, hogy az adott korpuszon majd alkalmazni lehessen azt mint mérőeszközt (a kódokat számszerűsíteni lehetett a statisztikai elemzések számára).

A kutatás második szakaszában bemutatott *kvantitatív elemzés* elsődleges célja az volt, hogy megmérje, milyen összefüggés található a többmorfémás interakciós elemsorok használata és a tanulók szóbeli teljesítménye között: a Spearman-féle korrelációanalízis segítségével korrelációkat mért a többmorfémás interakciós elemsorok kódjainak és kategóriáinak relatív gyakorisága és a szóbeli kommunikációra kapott pontszámok között. A statisztikai eredmények összefüggést mutatnak a szóbeli kommunikációra kapott összeredmény és a formulaszerű interakciós elemsorok (FIE) példányszáma között ($CC=0,555$, $p=0,11$); ilyen összefüggés a TIR-ek, tehát a korpusz egészében rutinszerűen használt interakciós elemsorok tekintetében nem mutatható ki a jelen vizsgálat alapján.

A részeredmények tekintetében két változó játszik kitüntetett szerepet: a FIE-k példányszáma és a kommunikatív hatékonyság. A legszorosabb pozitív összefüggés e között a két változó között van ($CC=0,692$, $p=0,01$). A kommunikatív hatékonyság ezen kívül jól együttmozog a TIR-ek példányszámával ($CC=0,581$, $p=0,07$), illetve közepes mértékben a FIE-k típuszámával ($CC=0,482$, $p=0,31$) és az egyes beszélők által rutinszerűen használt FIE-k példányszámával is ($CC=0,453$, $p=0,45$). Végül összefüggés található a formulaszerű interakciós elemsorok példányszáma és a szókincre ($CC=0,557$, $p=0,11$), valamint a stílusra adott pontszámok között is ($CC=0,449$, $p=0,47$).

A kapott kvantitatív eredmények nem mutatnak összefüggést a szóbeliség és a nyelvtan, illetve a formulaszerűség és a rutinszerűség között.¹⁶ A korreláció-analízis alapján szintén nem mutatható ki sem pozitív, sem negatív kapcsolat a köztesnyelvi jelölt formulaszerű és rutinszerű interakciós elemsorok száma és a MINY-beszélők szóbeli nyelvi teljesítményének sikeressége között.¹⁷

A legkevesebb és legtöbb vizsgapontot elérő adatközlők adatainak összevetése alapján elmondható, hogy a jobban teljesítők jelentősen több és többféle többmorfémás interakciós elemsort és formulaszerű interakciós elemsort, valamint több referenciális funkciót ellátó rutint használtak, mint gyengébben teljesítő társaik. A rövidebb és egyszerűbb szerkesztésű elemsorokon kívül számos hosszabb és összetettebb elemsorral is éltek, és ezek között arányaiban jelentősen több félkész mondattani keret szerepelt, mint társaik esetében. A toldalékok és mondattani csoportok számára üres helyeket fenntartó nyitott konstrukciókat a beszélők rugalmasabban kezelték: variálták, kombinálták őket, és közülük azokat a lexikailag kitöltött példányokat, amelyeket a kommunikáció szempontjából különösen hasznosnak tartanak, készen is elraktározták. A félkész keretek – mivel hosszabbak, komplexebb a belső grammatikájuk, és az alárendelő összetett mondatok irányába mutatnak –, egyfelől nagyobb szabadságot adtak a beszélőknek a mondanivalójuk kifejezésében, hosszabb beszédfutamokat tettek lehetővé, és segítettek a diskurzusrészek simább összekapcsolásában, másfelől azonban nagyobb hibázási lehetőséget is jelentettek. Emiatt a sikeresebb beszélők ugyan összességében nem produkáltak kevesebb formailag-funkcionálisan jelölt köztesnyelvi formát, mint a kevesebb pontszámot elérők, viszont gördülékenyebb, koherensebb és idiomatikusabb lett a szóbeli produkciójuk.

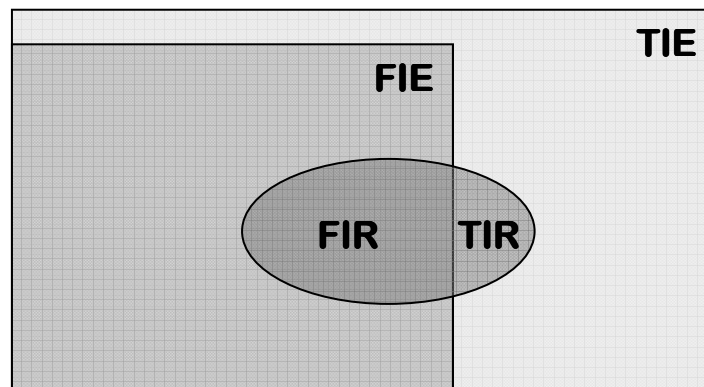
Az adatelemzést az *eredmények integrált értelmezése* zárja, amelynek célja, hogy egymásra vetítse, összefüggéseikben értelmezze a különböző módszerekkel és eljárásokkal nyert kétféle típusú adatokat, és az eredmények alapján hipotetikus állításokat tegyen a kutatási kérdés vonatkozásában a *Bevezetésben* tárgyalt nyelvelméleti modellek keretében. Az eredmények integrált értelmezése a következő hipotézisekben csúcson sodik ki:

¹⁶ Ennek oka lehet az, hogy a kutatás egy olyan nyelvvizsgára, illetve értékelési rendszerre támaszkodik, amelyben a szóbeliségen belül nem válik el egymástól a kiejtés és a beszédfolyamatosság, a nyelvtani tudáson belül pedig nem különül el egymástól a grammatikai szerkezetek pontos használata, a struktúrák összetettsége és a szerkezetek használati körének szélessége.

¹⁷ Ez arra vezethető vissza, hogy a jobban teljesítők több és többféle, hosszabb, a lexikai-grammatikai szerkesztettség magasabb fokán álló, nyitottabb elemsorral élnek, mint a gyengébben teljesítők, és ezek jóval több hibázási lehetőséget rejtnek, mint a rövidebb, kész, egyszerű szerkezetű elemsorok.

- A magyar mint idegen nyelv küszöbszintű beszélői számos, kettő-négy morfémből álló, kommunikációs szándékot hordozó (specifikus társas-interakciós célok elérése, szándék, attitűd kifejezése, a diskurzus jelölése, szervezése, referenciális viszonyok megjelenítése) elemsort használnak formulaszerűen a spontán beszédben, és ezeket a kifejezéseket adott társas-interakciós kontextusokban és szerepekben rutinszerűen, nagy relatív gyakorisággal alkalmazzák. A formulaszerűség és a rutinszerűség fontos szerepet játszik abban, ahogyan beszélt nyelvi szövegekben a tanulók a többmorfémás interakciós elemsorokat (TIE) használják. A jelen vizsgálati adatok alapján valószínűsíthető, hogy a spontán szóbeli kommunikációban a TIE-k több mint felét formulaszerűen (egészleges szótári hozzáféréssel), és körülbelül egyötödét nagy gyakorisággal, rutinszerűen használja a beszélőcsoport: a TIE-k 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 4. ábra.)

4. ábra: A többmorfémás interakciós elemsorok különböző típusainak aránya küszöbszintű MINY-beszélőknél



- A formulaszerűség és a rutinszerűség viszonyáról az valószínűsíthető, hogy a rutinszerű interakciós elemsorok nagy eséllyel formulaszerűek is, de a nagyobb gyakoriság nem garantál nagyobb esélyt a formulaszerűsége: nem biztos, hogy a leggyakoribb TIR-ek formulaszerűek. A rutinszerűség jó mutatója lehet egy TIE formulaszerűségének, de nem feltétele annak, és nem használható fokmérceként az elemsorok formulaszerűségének megítélésében.

- A formulaszerű interakciós rutinokat (FIR) – összetett morfoszintaktikai szerkezetük ellenére – a küszöbszintű nyelvtanulók mint adott társas-interakciós célok elérésére rutinszerűen használatos kifejezéseket konceptualizálják, és mentális lexikonjukban biztosítják számukra az egészsleges hozzáférést.
- Mivel a FIR-ekben a jelentés/funkció a morfo-szintaxis, a szemantika, a pragmatika, a fonológia, a nyelvhasználati konvenció és a mentális lexikon együttműködésének eredményeként áll elő, az ilyen elemsorokat a tanulók egészben is elraktározzák az emlékezetükben. Ennek megfelelően a nyelvoktatásban 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 küszöbszintű 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 egészsleges szótári hozzáféréssel) csökkentik a spontán beszéd előállításához szükséges erőbefektetést.
- Kevés adat arra enged következtetni, hogy vannak tanulók, akik kommunikációs és nyelvtanulási stratégiaként is hasznosítják a TIR-eket: az utánzás a verbális viselkedés fontos eleme, az ismétlés a tanulás fontos eszköze, és úgy tűnik, hogy az előre-kész panelek, de főként a nyitottabb, félkész konstrukciók inputként is szolgálhatnak a szabadabb elemző-szerkesztő rendszer számára.
- A formulaszerű interakciós elemsorok használata és a beszélt nyelvi produkció/interakció sikeressége között pozitív lineáris összefüggés van. Minél több FIE-t használ a B1-es MINY-beszélő, annál sikeresebb lesz a szóbeli nyelvi teljesítménye, ami elsősorban a kommunikatív hatékonyságra, kisebb mértékben pedig a szókincsre és stílusra 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 TIR-rel él a beszélő, és minél több FIE-t rutinizál a maga számára, annál sikeresebben tud boldogulni a különféle kommunikációs helyzetekben.

- A formula- és rutinszerű elemsorok használata valószínűleg nincs negatív hatással a szóbeliségre és a nyelvtanra, növelheti azonban a beszéd folyamatosságát, és kiterjesztheti a tanuló szóbeli produkciójában fellelhető grammatikai szerkezetek körét, illetve a grammatikai megszerkesztettség magasabb fokán álló példányokkal gazdagíthatja azt. Nem feltételezhető ugyanakkor, hogy a TIR-ek és a FIE-k (legalábbis célzott oktatás nélkül) jelentősen befolyásolnák a nyelvi pontosságot.
- A rutin- és formulaszerű interakciós elemsorok feltehetően 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 szókincse. 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 beszédshándékait pedig egyre árnyaltabban tudja kifejezni. Továbbá a jól megválasztott rutin- és formulaszerű kifejezések által a MINY-tanuló nyelvi teljesítménye egyre jobban megfelel az anyanyelvi szelekciónak, illetve a különféle szófordulatok, kifejezések használatával 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.
- Jelzésértékű, hogy a tanuló milyen elemsorokat formulaizál a maga számára, és milyen funkciókban rutinizálja azokat. 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 nyelvtudás optimális fejlődéséhez mind az analitikus, mind a holisztikus rendszerre szükség van; a két mechanizmus ki kell, hogy egészítse egymást. 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 disszertáció a kutatás értékelésével, összegzésével és kitekintéssel zárul.¹⁸ Szó esik az alkalmazott módszerek és eljárások validitásáról és megbízhatóságáról, a kutató szerepéről, az értekezés korlátairól (ti. hogy a kutatás kismintás jellege, az, hogy küszöbszintű MINY-tanulók szóbeli produkcióját tanulmányozza, és nem veszi figyelembe az adatközlők egyéni változóit, lecsökkenti a kapott eredmények általánosíthatóságát), valamint a kutatás etikai kérdéseiről.

Jelentőséggel az értekezés elsősorban a magyar mint idegen nyelv mint elméleti diszciplína és mint oktatási gyakorlat számára bír. Nem csupán egy, a MINY-ben szinte ismeretlen, de mindenképpen marginális jelentőségűnek vélt és a figyelem perifériájára szorított nyelvi-nyelvhasználati jelenséget tesz vizsgálata tárgyává, hanem azt állítja, hogy ez a jelenség központi jelentőségű a nyelvhasználatban és a nyelvtanulásban. A dolgozat kiterjeszti a MINY oktatásában egészlegesen kezelendő, a szabályalkalmazás számára nem vagy csak jelentős megszorítások mellett elérhető forma-jelentés/funkció párok körét az olyan elemsorok irányába, amelyek transzparensbbek, variábilisabbak és hétköznapibbak (ezért kevésbé szembetűnők), mint a hagyományosan a nyelv frazeológiájaként és 'hasznos kifejezéseként' említett elemsorok. Az értekezés azzal is új kutatási irányt jelöl ki a MINY számára, hogy fókuszba állítja a MINY tanulóit. Nem az anyanyelvi beszélők, hanem a MINY-tanulók által használt magyar nyelvet tanulmányozza ugyanis, és – a MINY-ben szintén újszerű módon – ezt nem írott, hanem spontán beszélt nyelvi szövegek alapján teszi.

Az értekezés fontos *előzetes javaslatokkal és várható eredményekkel* szolgál a MINY oktatási gyakorlatára nézve. A kutatás eredményei alapján feltételezhető, hogy már küszöbszinten nagyon sokféle olyan, pragmatikai szempontból jól hasznosítható elemsort (BA-formulákat, DJ-ket, attitűdjelölő és referenciális rutinokat) érdemes lehet tanítani, amelyre az adott MINY-beszélőknek szükségük van. 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 paradigmikus változatot megengedő (pl. *köszönöm, köszönjük*) és a beszélő mindennapos, rövid, rutinizált közléscseréire illő (pl. *szeretnék fizetni*) TIR-ek esetén megengedhető, hogy az elemsor

¹⁸ Az értekezéshez csatolt *Függelékben* minta található a korpuszból és a kutatási adatokból, és szerepelnek az elemzőkkel folytatott interjú kérdései is.

grammatikai szerkezete egy kicsit meghaladja a beszélő grammatikai kompetenciáját, sőt, ennek akár még előnyei is lehetnek a MINY-tanuló számára. Óvatosan kell bánni azonban 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 valószínűleg egyrészt olyan interakciós rutinokat érdemes tanítani, amelyek egy-egy beszédesemény alapeseteinek tekinthetők, 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 (pl. *OTT/ITT van a(z) VHOL*). 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, a MINY-ben elsősorban a pragmalingvisztikai kompetencia szempontjai szerint volna érdemes tárgyalni a TIR-eket és a FIE-ket (mint konvencionális kifejezéseket vagy pragmatikai rutinokat), a FIR-eket ugyanakkor a frazeológiai kompetencia hatáskörébe tartozóként is tárgyalhatjuk (mint nyelvi mintázatokat). Az oktatásban egyrészt fontos, hogy a MINY tananyagfejlesztői korpusz-alapon dolgozzanak, másrészt, hogy a tananyagok az elemsorokat kontextusban mutassák be, ugyanakkor tudatosítsák is az elemsorok kommunikációs hasznát, pragmatikai szerepét, kommunikációs értékét, illetve azokat a kontextusokat, amelyekben használhatók, harmadrészt pedig arra is szükség van, hogy a tanításban szerepet kapjanak az olyan eljárások, mint a figyelem tudatos irányítása, a szándékos memorizálás, a hallásalapú utánzás, az emlékezetbe vésés különböző technikái, az automatizáció és a számonkérés.

A FIR-ek 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 (vö. pl. *házából, házán* vs. *igazából, igazán*, vagy *ne mosakodj* vs. *ne haragudj*). Míg az előbbieket a szabályalkalmazó rendszer hatáskörébe tartozó szabad szerkezetekként tárgyaljuk (szegmentáljuk, elemezzük, variáljuk), 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 analizálni. 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.

Végül kiemelt fontosságúak azok a FIR-ek, amelyek összekötik a rugalmatlanabb kész 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 dinamikusan együtt kell működnie. 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.

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 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 helyzeten 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 alacsonyabb nyelvtudási szinteken is nagymértékben javulhat a beszélők kommunikatív hatékonysága, fejlődhet a pragmalíngvisztikai kompetenciájuk, illetve bővebb, árnyaltabb lehet a szókincsük, a stílusuk, rutinszerű helyzetekben nőhet a

beszéd-folyamatosságuk, 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 ismertet, amelyek még nem jelentek meg magyarul, illetve amelyek nem vagy kevésbé ismertek, hivatkoztak vagy alkalmaztak 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 és annak megbízhatóságát.

Ami a *további kutatási irányokat* illeti, a disszertációban tett hipotetikus állítások nagymintás tesztelésén kívül a számos megválaszolandó kérdés közül elsődlegesen talán annak a kutatása a legfontosabb, hogy milyen szerepet játszanak az egyéni változók (pl. a nyelvtelhetség, a motiváció, a célnyelvi környezetben eltöltött idő, a MANY-beszélőkkel folytatott interakció intenzitása) és a nyelvtudás szintje a formulaszerű interakciós rutinok tanulásában és használatában, illetve hogy milyen tanítási-tanulási eljárások segíthetik hatékonyan az egyes többmorfémás interakciós elemsorok észrevételét, memorizálását, valamint helyes és kontextuálisan helyénvaló használatát a MINY oktatásában. 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 volna.

A Tézisfüzetben hivatkozott 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.
- 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
- Andor József (2005): Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Ronald Langackerrel. In: Kiefer F. – Kertész A. – Pelyvás P. (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Tanulmányok a kognitív szemantika köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó; 13-42.
- Andor József (2010): What corpora can do, what can you do with corpora: An interview with Douglas Biber. In: Hegedüs, I. – Martsa, S. (szerk.): *CrosSections. Vol. 1: Selected Papers in Linguistics from the 9th HUSSE Conference*. Pécs: University of Pécs; 307-317.
- Andor, József (2011): Reflections on Speech Act Theory: An Interview with John F. Searle. *International Review of Pragmatics* Vol. 3.; 113-134.
- 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
- 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-kibovittet-jelentesegysegek/>
- 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
- Bánréti Zoltán (1999): *Nyelvi struktúrák és az agy: Neurolingvisztikai tanulmányok*. Budapest: Corvina
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2006): On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. *Pragmatics & Language Learning* Volume 11; 1-28.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Marda, Rose – Nickels, Edelmira L. (2008): The Use of Conventional Expressions of Thanking, Apologizing, and Refusing. In: Bowles, M. – Foote, R. – Perpiñán, S. – Bhatt, R. (szerk.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadia; 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.
- Barlow, Michael – Kemmer, Susan (szerk.) (2003): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI
- Biber, Douglas – Conrad, Susan – Cortes, Vivian (2004): If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25; 371-405.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth (2012): Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 83-110.
- Brown, Penelope – Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- 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.
- 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
- Clahsen, Harald (2006): Dual-mechanism morphology. In: Brown, K. (szerk.): *Encyclopedia of language and linguistics* 4. Oxford: Elsevier; 1-5.
- Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert (2012): The Processing of Formulaic Language. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 45-61.
- Coulmas, Florian (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 3; 239-266.
- Coulmas, Florian (szerk.) (1981): *Conversational Routine*. The Hague: Mouton
- 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.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press
- 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.
- Dewey, John (1981): Esszék az experimentális logika köréből. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó
- 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.
- 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.
- Ellis, Nick C. (2012): Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 17-44.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- 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
- Ferguson, Charles (1976): The structure and the use of politeness formulas. *Language in Society* 5; 137-151.
- 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.
- Fried, Mirjam – Nikiforidou, Kiki (2009): From the editors. *Constructions and Frames* 1:1; 1-6.
- 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
- Gibbs, Raymond W. (2007): Idioms and Formulaic Language. In: Geeraerts, D. – Cuykens, H. (szerk.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press; 697-725.
- 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 E. (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press
- 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.
- Hakuta, Kenji (1974): Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 24/2; 287-297.
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó
- Hüttner, Julia (2005): Formulaic language and genre analysis: the case of student academic papers. *Vienna English Working PaperS* 14/1; 3-20.
- 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> <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.
- Jackendoff, Ray (2007): A Parallel Architecture perspective on language processing. *Brain Research* 1146; 2-22.
- James, William (1981): Az igazság jelentése. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó

- 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.
- 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.
- Kecskés, István (2000): Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters* 7; 145-161.
- 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. (Hozzáférés: 2013-06-02) <http://www.albany.edu/~ik692/files/Kecskespaper.pdf>
- Kiefer Ferenc (1999): Helyzethez kötött megnyilatkozások (Bound utterances). *Modern Filológiai Közlemények* I/1; 8-23.
- Kuiper, Koenraad (2003): On the Linguistic Properties of Formulaic Speech. *Oral Tradition* 15/2; 279-305.
- 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.
- 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
- 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.
- 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.
- Meunier, Fanny (2012): Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 111-129.
- 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.
- Nattinger, James – De Carrico, Jeanette S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Paquot, Magali – Granger, Sylviane (2012): Formulaic Language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 130-149.
- Pawley, Andrew – Syder, Francis H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (szerk.): *Language and communication*. New York: Longman; 191-226.
- Peirce, Charles Sanders (1981): Pragmatizmus és pragmaticizmus. In: *Pragmatizmus*. Budapest: Gondolat Kiadó
- 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.
- Pléh Csaba (2000): A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai; 951-163.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) (2001): *A magyar morfológia pszicho-lingvisztikai aspektusai*. Budapest: Osiris
- Pléh Csaba (2009): A nyelv idegrendszeri képviselője: Tények és új elméletek. *Modern Nyelvoktatás* 15/3; 3-18.
- 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.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit (2011): *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Schmidt Ildikó (2010): A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1-2; 108-123.
- Schmidt Ildikó (2012): Forma és funkció kapcsolata a magyar köztesnyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13; 43-50.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Tannen, Deborah (1980): The Parameters of Conversational Style. In: *ACL '80 Proceedings of the 18th Annual Meeting on Association for Computational Linguistics*; 39-40.
- 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.
- 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>
- Tremblay, Antoine – Baayen, R. Harald. (2010): Holistic processing of regular four-word sequences: A behavioral 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*. London: The Continuum International Publishing Group; 151-173.
- 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.
- 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.
- 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.
- Willis, Dave (1990): *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. London, Glasgow: COLLINS ELT
- Wood, David (2010): *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications*. London/New York: Continuum
- Wray, Alison (1999): Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32; 213-231.
- Wray, Alison (2000): Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4; 463-489.
- 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.
- Wray, Alison (2006): Formulaic Language. In: Brown, K. (szerk.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition). Oxford: Elsevier Vol. 4; 590-597.
- 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. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K. M. (szerk.): *Formulaic Language. Volume 1: Distribution and historical change*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins; 27-51.

A szerzőnek a disszertáció témájával kapcsolatos publikációi és előadásai

- 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* 2006/1-2; 41-55.
- Dóla Mónika (2006b): Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelv tudományi terminológiába. In: Fóris Ágota – Pusztay János (szerk.): *Utak a terminológiához. Terminologia et Corpora – Supplementum. Tomus I. Szombathely*; 94-116.
- Dóla Mónika (2006c): Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegennyelv- oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv VII/1*; 20-33.
- Dóla Mónika (2006d): Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. *Iskolakultúra-könyvek 30, Anyanyelvi nevelés II/30*; 76-90.
- Dóla, Mónika (2008a): Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. In: Alabán Ferenc (szerk.): *Kontextus, filológia, kultúra 2*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Filológiká Fakulta, Katedra Hungaristiky; 193-209.
- Dóla Mónika (2008b): Dual-mechanism approach to Hungarian morphology. *Hungarológiai Évkönyv IX/1*; 36-48.
- Dóla Mónika (2012): An interactional (routine) formulaic word-string in L2 Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.): *Vonzásban és változásban. A Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek különkiadása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelv tudományi Doktori Iskola; 129-140.
- Dóla Mónika (2013): Többmorfémás interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv XIV/1*; 142-176.
- Dóla Mónika (2014): Lexikon és grammatika kapcsolatáról – különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra. *Hungarológiai Évkönyv XV/1*; 8-29.



- Dóla Mónika (2005): Formulaic Language in Hungarian as a Second Language. Előadva: Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference. Nagy-Britannia, London, 2005. 06. 09.
- Dóla Mónika (2006): Formulaszerű nyelvhasználat az idegennyelv-tanításban. Előadva: XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus: Nyelvi Modernizáció: Szaknyelv, fordítás, terminológia. Gödöllő, 2006. 04. 11.
- Dóla Mónika (2006): Formulaszerű elemSOROK az ajánlás, javaslat beszéd funkciójában a magyar mint idegen nyelv szempontjából. Előadva: A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet II. Módszertani Szimpóziumán: Grammatika – pragmatika – szemiotika az idegen nyelvek tanításában. 2006. 06. 02.
- Dóla Mónika (2006): Identitás és formulaszerűség egy MINY (magyar mint idegen nyelv) beszélő nyelvi produkciójában. Előadva: VI. NEMZETKÖZI HUNGAROLÓGIAI KONGRESSZUS: KULTÚRA, NEMZET, IDENTITÁS. Debrecen, 2006. 08. 24.
- Dóla Mónika (2007): Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. Előadva: Kontextus – Filológia – Kultúra II. Bél Mátyás Tudományegyetem, Besztercebánya, Szlovákia. 2007. 05. 30.
- Dóla Mónika (2007): Lexika vagy grammatika? A blokkolás és intézményesülés következményei a magyar mint idegen nyelv tanításában. Előadva: Nyelvészeti doktoranduszok XI. Országos Konferenciája. Szegedi Tudományegyetem Nyelv tudományi Doktori Iskola és Szegedi Akadémiai Bizottság Nyelvészeti Munkabizottsága. Szeged. 2007. 12. 07.
- Dóla Mónika (2008): A kettős modellek és a morfológiailag komplex szóalakok a magyar mint idegen nyelvben. Előadva: XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus: A magyar mint európai és világnyelv. Budapest, 2008. 04. 04.
- Dóla Mónika (2008): Chunks and Rules. Morphologically Complex Word Forms in Hungarian. Előadva: Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference. Nagy-Britannia, Nottingham, 2008. 06. 20.
- Dóla Mónika (2009): The Possible Benefits of Formulaicity for Autonomous Mobile Learning. Előadva: MLASLA. Spanyolország, Toledo, 2009. 09. 18.
- Dóla Mónika (2012): Jó napot kívánok! Egy formulaszerű szótöbbses konstrukciós grammatikai megközelítésben. Előadva: Vonzásban és Változásban Konferencia. Pécs, PTE BTK, 2012. 12. 20.