

RÉGER ZITA

MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

A GYERMEKNYELVI UTÁNZÁS KUTATÁSA A PSZICHOLINGVISZTIKÁBAN. EGY ÚJ SZEMPONT

Ma már – különösen Bruner kutatásai nyomán – a gyermek nyelvi fejlődését kutató szakemberek körében kellőképpen tudatosodott tény, hogy mielőtt a gyermek az első szót kimondja, már sokféle módon együtt tud működni környezetével, s birtokában van egy sor kommunikatív készségnek. Már jóval a beszéd megkezdése előtt képes például szándékait gesztusok, vokalizálás segítségével tudatni környezetével, kérésnek, fel szólításnak eleget tenni, részt venni különböző ritualizált, szerepcserét feltételező cselekvésekben, játékokban; sőt, amint ez az anya–gyermek diádikus interakció aprólékos elemzése során bebizonyosodott, már igen korán a társalgási turnus átvételének („turn-taking”) bizonyos elemi, primitív formáit is gyakorolja (STERN és mts., 1978).

A hetvenes évek elejére – párhuzamosan a nyelvtudományban lejátszódott kommunikatív-pragmatikai „fordulattal”, amely a formális szemlélet egyeduralmával szemben előtérbe állította a nyelv kommunikatív, társas érintkezést biztosító szerepét (erről részletesen lásd PLÉH és TERESTYÉNYI, 1979) – a gyermeknyelv kutatásában is nyilvánvalóvá vált a nyelvi rendszerre, a szorosan vett grammatikai-szemantikai tények vizsgálatára korlátozódó kutatás elégtelensége. Egyre több kutató ismerte fel, hogy annak a kérdésnek a vizsgálatát, milyen nyelvtani szabályok alapján alkotja meg a kisgyermek mondatait a nyelvi fejlődés egyes szakaszaiban, ki kell egészíteni azzal a kérdéssel: *hogyan és mire* használja a gyermek fejlődő nyelvi tudását, hogyan képes a nyelv segítségével befolyásolni az őt körülvevő felnőttek magatartását, összehangolni cselekvését a felnőtt partnerrel vagy a kortárs csoportban, hogyan, milyen eszközökkel tud koherens dialógust folytatni környezetével (KEENAN, 1974; DORE, 1975; DORE, 1977; ERVIN-TRIPP és MITCHELL-KERNAN, 1977).

A kutatás látókörének ilyen kiszélesedése, a gyermeknyelv vizsgálatában bekövetkezett „interakciós fordulat” a korai nyelvi fejlődés egyik legvitatottabb jelenségének: az *utánzásnak* a vizsgálatában is új utakat nyitott.

Az utánzás vizsgálatának ez az új perspektívája inspirálta a jelenlegi kutatást is, amelynek ismertetése előtt azonban röviden át kell tekintenünk, milyen szempontokból és milyen eredménnyel kutatták a gyermeknyelvi utánzást a pszicholingvisztika korábbi korszakaiban.

I. A gyermeknyelvi utánzás kutatása a fejlődési pszicholingvisztikában

Nyelvelsajátítás és utánzás kapcsolatának kérdése a pszicholingvisztikának a generatív nyelvelmélet hatására bekövetkezett, radikális átalakulása után került a figyelem — és a kiélezett polémiák — keresztútjába (erről lásd PLÉH, 1980). A generatív nyelvelmélet központi gondolatai: a nyelvi tevékenység kreativitása, „szabály irányította” jellege és az absztrakt nyelvi szabályrendszernek — a nyelvtannak — a nyelv elméleteként való felfogása (CHOMSKY, 1957) az utánzás nyelvelsajátítási szerepének radikális tagadásához vezettek. A nyelvelsajátítás tanuláseméleti magyarázatainak teljes elutasítása, amelyet a generatív teoretikusok elméleti szinten már igen korán megfogalmaztak (CHOMSKY, 1959; MILLER, GALANTER és PRIBRAM, 1960), szükségszerűen következett a generatív nyelvelmélet e tételeiből, hiszen ha egy nyelv használatának lényege a nyelvtan absztrakt szabályrendszerének kreatív alkalmazásában áll, akkor az ehhez szükséges tudás elsajátítása csak a szabálytanulás és a hipotézisalkotás, nem pedig kész minták utánzása vagy kondicionálás útján mehet végbe. A nyelv lényege a közvetlen észlelés szintjén a nyelvet elsajátító kisgyermek számára meg sem ragadható.

A nyelvelsajátítási feladat ilyen felfogása — a végrehajtás egyetemes sikerességének és gyorsaságának érvével, valamint a környezet szerepének drasztikus redukálásával párosulva — logikusan vezetett a velünk született nyelvi képességek feltételezéséhez (CHOMSKY, 1965).

A hatvanas években a generatív elmélet által inspirált gyermeknyelvi kutatásokban az utánzás nyelvelsajátítási szerepének tagadása valósággal harci jelszóvá vált. E szélsőséges felfogást nyomós érvekkel támasztotta alá az innáta hipotézis egyik fő teoretikusának, Lennebergnek egy esettanulmánya. (LENNEBERG, 1962.) Ebben Lenneberg egy 8 éves amerikai kisfiú esetét ismerteti, aki organikus fogyatékosága miatt nem tudott megtanulni beszélni (tehát utánozni sem tudhatott), mindazonáltal az elvégzett beszédmegértési vizsgálatok szerint teljes mértékben birtokában volt a nyelvtani szabályoknak.

Míg a fejlődési pszicholingvisták többsége magabiztos doktrinériával, merőben elméleti alapon tagadta az utánzás fontosságát a nyelv elsajátításában, lassan, s kezdetben többnyire a generatív álláspont igazolásának célkitűzésével, az utánzás empirikus vizsgálata is megindult. E célból a kutatók többnyire a grammatikai fejlődés tanulmányozására szánt gyermeknyelvi korpuszok utánzásait kezdték el elemezni.

Az ezután következő időszakban a konkrét vizsgálatok ellentmondásos eredményei, a pszicholingvisztika belső fejlődése és a nem generatív irányzatokkal folytatott polémiák hatására az utánzásról alkotott kép fokozatosan árnyaltabbá vált, kirajzóldtak főbb jellemzői és a nyelvelsajátítás folyamatában betöltött egyes lehetséges funkciói. Ezt a folyamatot nagymértékben elősegítette, hogy a mondatközpontú gyermeknyelv-kutatás korszakán túljutva a kutatók egyre nagyobb figyelmet szenteltek a többi nyelvi szint — elsősorban a szemantika és a szókincs elsajátításának, és a kisgyermek utánzásait ez utóbbiak szempontjából is vizsgálni kezdték.

E vizsgálatok eredményei, az utánzás nyelvelsajátítási szerepét illető következtetései korántsem mentesek az ellentmondásoktól. Ennek okai a *kutatás oldaláról* a következők:

- a) Az utánzásnak a modelltől való *időbeli távolsága* szempontjából (a közvetlen utánzás különböző változatai és késleltetett utánzás);
 b) A modell és az *utánzás hasonlóságának foka szempontjából* (változtatlan utánzás és a változtatott utánzás különböző típusai).

1. táblázat

Az utánzás meghatározásai a különböző tanulmányokban

Tanulmány	Utánzásként osztályozott megnyilatkozások
Bloom, Hood és Lightbown* (1974)	A modellt egészben vagy részben megismétlő megnyilatkozás, amely a redukciót** leszámítva nem változtatta meg a modellt, amennyiben a megnyilatkozás és a modell közé nem esett ötnél több más megnyilatkozás.
Ervin (1964)	A modell nyílt, közvetlen utánzása, amely a redukció kivételével semmiben sem tért el a modelltől.
Lieven (Ryan) (1973)	A gyermek olyan megnyilatkozása, amely szerepel az anya előző két megnyilatkozásában, és nem szerepel a gyerek előző megnyilatkozásában.
Moerk (1977)	A modell által teljes egészében tartalmazott megnyilatkozás, amely a redukciót és a gyermek saját szabályaihoz való asszimilációt leszámítva semmiben sem tér el a modelltől, s a modell után a gyermek legelső megnyilatkozása volt.

*Ezt a definíciót az eredetinek megfelelően pontosítottam.

**Redukció: a modell-mondat egyes jelentéssel bíró elemeinek (morfémáinak) az elhagyása az utánzás során.

Tanulmányok	Utánzásként osztályozott megnyilatkozások
Ramer (1976)	Megnyilatkozás, amelyben a gyermek egy másik beszélő közvetlenül elhangzott mondatát részben vagy egészben – a redukciót leszámítva változtatás nélkül – megismételte.
Shiple, Smith és Gleitman (1969)	A felszólítás teljes vagy részleges megismétlése, eredeti sorrendben, új anyag hozzáadása nélkül.
Stine és Bohannon (1983)	Megnyilatkozás, amely egy másik beszélő által használt megnyilatkozás részhalmaza (az eredeti szórend megőrzésével), és a gyermek legközelebbi társalgási váltása során hangzott el.

1. Az egyes tanulmányok szerzői a gyermeknyelvi utánzás jelenségét nem ritkán *különbözőképpen határozták meg*. [A fontosabb meghatározásokat a C. Snow-tól átvett táblázat mutatja be (SNOW, 1981), amelyet néhány további adalékkal egészítettem ki.] (1. táblázat.) Amint ebből is kitűnik, az utánzás meghatározásai két fő szempontból tértek el egymástól:

2. Az egyes tanulmányokban a gyermeknyelvi utánzás kutatásának *módszere* is gyakran különböző volt. A módszerek skálája a természetes adatok elemzésétől a természetes beszédhelyzetbe „beépített” kísérleteken át a tisztán kísérleti eljárásokig terjedt.

3. Végül a tanulmányokban az utánzás vizsgálatának *területei*, illetve *szempontjai* is gyakran különbözőek voltak. A kutatók a gyermeknyelvi utánzást a nyelvi rendszer más és más szintjén, illetve – az egyes nyelvi szinteken belül – eltérő részrendszerek, illetve nyelvi jelenségek vonatkozásában vizsgálták.

Mindezen túl, az idők folyamán más tekintetben is megváltozott az érdeklődés iránya, súlypontja a gyermeknyelvi utánzás kutatásában. A vizsgálat tárgya ugyanis kezdetben leginkább az utánzó kisgyermek nyelvi teljesítménye volt. Ekkor a kutatók a kiválasztott mutatók szerint összehasonlítva a gyermek utánzásait és spontán megnyilatkozásait, arra a kérdésre kerestek választ, hogy vajon az előbbieket az utóbbiakhoz képest azonos, vagy magasabb fejlődési szintet képviselnek-e. (Azaz – másképpen fogalmazva – progresszív-e az utánzás a nyelvi fejlődés szempontjából vagy sem.) A későbbiekben viszont – részben a folyamatközpontú pszicholingvisztikai modellek hatására (erről lásd PLÉH, 1980) – az érdeklődés homlokterébe az utánzás *belső tényezői* kerültek. A gyermeknyelvi utánzás vizsgálatának központi problémájává ekkor a *szelekció* kérdése vált, az elemzés célja pedig annak körülhatárolása, illetve eldöntése lett, hogy a környező nyelvi ingerek tömegéből *mit választ ki a kisgyermek amikor utánzó, és miért választja, amit választ*.

Az utánzás kérdését ilyen szempontból megközelítő tanulmányok többsége a szelekció okait ismét csak a tanulás, a nyelvi fejlődés tényeiben kereste, illetve vélte felfedezni; kisebb részük viszont azokat a strukturális nyelvi, illetve fejlődéslélektani

tényezőket próbálta meg azonosítani, amelyek a tanuláson túl a gyermek választását az utánzás során befolyásolhatják.

Végül pedig a gyermeknyelvi kutatásban bekövetkezett „interakciós fordulat” után az utánzással kapcsolatban újabban még egy további lényeges vizsgálati szempont is felmerült: az imitatív megnyilatkozások esetleges *szociális funkciójának* problémája. A kérdést, amelyre az utánzás szociális funkcióját vizsgáló kutatók választ kerestek, így lehetne megfogalmazni: nem lehetséges-e, hogy a kisgyermek nyelvi fejlődésük korai szakaszában, amikor a kommunikációhoz rendelkezésükre álló nyelvi eszközök még igen korlátozottak, *társalgási stratégiaként* (is) alkalmazzák az utánzást? (Azaz a felnőtt vagy gyermek beszédpartner elhangzott megnyilatkozásának egészét vagy egy-egy részletét utánozva voltaképpen *válaszolni próbálnak* a hozzájuk intézett megnyilatkozásokra.)

(A gyermeknyelvi utánzás ilyen irányú értelmezéséhez kétségtelenül hozzájárult az a tény, hogy a *felnőttek közötti* társalgásban a beszédpartner által produkált mondat megfelelő elemének megismétlése változatos funkciók betöltésére alkalmas, adekvát társalgási válasz lehet, lásd a 133k oldalon idézett példákat.)

A vizsgálati feltételek, szempontok és vizsgálati eredmények heterogén mivoltát figyelembe véve az utánzás pszicholingvisztikai szakirodalmának rövid és szelektív áttekintésében a következő tagolás tűnt célszerűnek:

1. Utánzás és nyelvi fejlődés;
 2. Utánzás mint egyéb pszichológiai és nyelvi tényezők által befolyásolt *választási folyamat*;
 3. Változatlan és változtatott utánzás: utánzás mint támpont további nyelvi műveletekhez;
- (A gyermeknyelvi utánzás társalgási funkcióját vizsgáló kutatásokra a II. pontban térünk ki.)

1. Utánzás és nyelvi fejlődés

Az utánzás nyelvelsajátítási szerepét tagadó álláspont empirikus igazolásaként a leggyakrabban talán ERVIN 1964-ben megjelent tanulmányára hivatkoztak a generatív elméletnek elkötelezett pszicholingvisták.

Ervin öt 22–25 hónapos kisgyermek spontán megnyilatkozásait és utánzásait hasonlította össze oly módon, hogy megvizsgálta: a beszédminták spontán megnyilatkozásainak alapján írt, disztribúciós szórendi elemzésre épülő deskriptív „nyelvtanok” (minden gyerek minden egyes beszédmintájához készült egy ilyen nyelvtan!) számot tudnak-e adni egyben az utánzások szerkezetéről is.

Az összehasonlítás során úgy találta, hogy a gyerekek – egy kivételével – spontán megnyilatkozásaik és utánzásaik döntő részét *azonos szabályok segítségével* szerkesztették meg. Annál az egy gyermeknél pedig, akire ez nem állt, az utánzásoknak a spontán produkció grammatikájával nem leírható része a nyelvi fejlettség itt alkalmazott kritériumai szerint *alacsonyabb színvonalú* volt, mint a párhuzamos spontán megnyilatkozások (ti. a spontán beszédprodukciónak ugyanezen grammatika keretébe nem beilleszthető 12%-a).

Ebben a vizsgálatban tehát — legalábbis az alkalmazott kritérium szerint — az utánzások nem bizonyultak nyelvtanilag „progresszívnek”, amiből Ervin arra következtetett, hogy a nyelvtani fejlődés szempontjából a nyílt, közvetlen utánzás nem tartozik a tanulás alapvető eszközei közé. (Azt azonban megengedte, hogy más típusú — így a rejtett utánzás esetleg igen. Azt sem zárta ki, hogy a nyelv más szintjein — például a szókincs elsajátításában vagy hangtani szempontból — az utánzás szerepe esetleg fontos lehet.)

A spontán nyelvi teljesítmény és az utánzás viszonyának kérdésében kevésbé finom elemzéssel, de lényegében azonos eredményre jutott Brown és Bellugi is a nyelv-sajátítás néhány alapvető folyamatának szentelt írásukban (BROWN és BELLUGI, 1964). Két longitudinálsan tanulmányozott kisgyermek, a Brown későbbi munkáiból jól ismert Éva és Ádám (az előzővel a felvételek 18, az utóbbival 27 hónapos korban indultak, és egy, illetve több éven át folytak) korai utánzásait vizsgálva úgy találták, hogy a terjedelem megkööttsége, a mondathosszúság — amely ebben a korban még a nyelvtani komplexitás ekvivalense! — e kétféle nyelvi teljesítményben azonos. Ebből a szempontból tehát az utánzás a nyelvi fejlettség adott szintje által determinált jelenségnek bizonyult.

Slobin azonban Brown és Bellugi adatainak finomabb, az utánzás *kontextusát* is számításba vevő elemzésével azonosítani tudta az utánzásnak azt a típusát, amelyben megnő a nyelvtani „progresszivitás” valószínűsége (SLOBIN, 1968). Slobin az adott korpuszon belül a felnőttek ún. „kibővítéseit” követő gyermeknyelvi utánzásokat kezdte el vizsgálni, abból a megfontolásból, hogy a környezet ösztönös nyelvtanítási stratégiái ebben a választípusban érvényesülnek a legszembetűnőbben. Kibővítés („expansion”) esetén ugyanis a felnőttek — a kisgyermek hiányos, tökéletlen mondatait értelmezni próbálva — úgy ismétlik meg ezeket, hogy közben a szükséges elemek hozzáadásával értelmes, jólformált mondatokká alakítják.

Az eljárás haszna a nyelvtan elsajátítása szempontjából eléggé kézenfekvőnek látszik.* Ebben az esetben ugyanis a felnőtt beszédpartner jólformált mondata a kisgyermek által biztosan ismert tartalmat közvetít, hiszen a felnőtt a gyermek tökéletlen mondatát próbálta meg „átkódolni” az adott nyelv szabályainak megfelelően, közvetlenül feldolgozható mintát nyújtva az adott tartalom helyes nyelvtani megformálására. Ádám és Éva beszédanyagában az ilyen kibővítést követő utánzások az összes utánzás 15%-át tették ki. Ezek nyelvtani szempontú elemzése során Slobin úgy találta, hogy a kibővítéseket utánozva a gyerekek az esetek mintegy 50 százalékában olyan elemeket is megismételtek a modell-mondatokból, amelyek spontán megnyilatkozásaikban ekkor még általában hiányoztak. (Ezek az új elemek: névmások, elöljárószók, nyelvtani ragok — a nyelvtani relációkat jelölő ún. „funkciósavak” csoportjába tartoztak.) Mind-ebből arra a következtetésre jutott, hogy a kibővítéseket követő utánzások, ha esetleg nem is haladják meg a kisgyermek aktuális nyelvi kompetenciáját, ennek határain belül mindenesetre maximális teljesítményt jelentenek.

E korai *mondatközpontú* elemzési kísérletek során tehát a kutatók (az itt említettekén kívül mások is) vagy teljesen negatív következtetésre jutottak az utánzás ta-

*Megjegyzendő azonban, hogy a „kiterjesztés” hasznosságát a mondattani fejlődés szempontjából Cazden kísérlete nem igazolta. A kísérlet ismertetését lásd BROWN, CAZDEN és BELLUGI, 1973.

nulási szerepét illetően, vagy pedig úgy ítélték meg, hogy az utánzás csupán bizonyos esetekben, speciális kontextusban tölt be ilyen – a nyelvtan elsajátítása szempontjából előrevívő – szerepet. Szótanulás és utánzás kapcsolatának megítélésében azonban nem egészen ez volt a helyzet. A 60-as évek végétől ugyanis kísérleti, illetve természetes beszédhelyzetben regisztrált adatokkal több kutatónak sikerült bizonyítania, hogy az utánzás a szókincs elsajátításában jelentős szerepet játszhat. Így Shipley, Gleitman és Smith kísérleti vizsgálatukban (amelynek eredeti célja 18–33 hónapos gyermekek nyelvi kompetenciájának körülhatárolása volt, kísérleti mondatanyag segítségével) azt tapasztalták, hogy a gyerekek nyelvileg fejlettebb csoportja *értelmetlen szavakat* tartalmazó kísérleti mondatok elhangzása után többet utánzott, mint szerkezetileg hasonló, de valódi szavakból álló felszólítások után. Túl ezen, igen gyakran éppen az értelmetlen elemet ismételték meg a kísérleti mondatokból. (Ilyen korú kisgyermekek esetében, akik naponta új szavak tömegével találkoznak, az értelmetlen szó bizonyos fokig az új, ismeretlen szó analogonjának tekinthető!) (SHIPLEY és mts., 1969)

Shipley, Smith és Gleitman kísérleti eredményét természetes beszédanyag alapján igazolta Lieven (adatait ismerteti RYAN, 1973). Lieven egy longitudinálisan tanulmányozott kisgyermek korai fejlődési korszakaiból származó beszédfelvételeit elemezve azt találta, hogy az utánzások szóanyagában az eltérő szavak („type”-ok) százalékos aránya csaknem kétszerese volt a spontán beszédanyagban kimutatható arálynak.

Hasonlóképpen az utánzások relatív nyelvi újszerűségére utalt a Lieven által használt másik mutató: a nem elemzett nyelvi sablonok (LYONS, 1968 kifejezésével élve az ún. „késztermékek” [„ready-mades”]: analízatlan egészként elsajátított és meghatározott alkalmakkor használt sztereotíp nyelvi fordulatok, mint például köszönet, üdvözlés, egyetértés kifejezése stb.) használatának aránya a beszédprodukción e két típusában. Ezek előfordulási aránya a tanulmányozott kisgyermek spontán megnyilatkozásaiban többszöröse volt az utánzásokban regisztráltak.

A fejlődés előrehaladásával – úgy tűnt – az utánzás funkciója is megváltozott: csökkent az egyszavas utánzások száma, viszont a kisgyermek nyelvi anyagában megjelenő többszavas mondatok igen nagy arányban az anya elhangzott mondatainak részleges vagy teljes ismétlései voltak. Az egyik átírt beszédminta kétszavas mondatait elemezve például azt találta Lieven, hogy az esetek 55%-ában e konstrukciók mindkét eleme, 87%-ában pedig legalább egyik eleme szerepelt az anya megelőző mondatában.

A Lieven adatait kommentáló angol pszichológus, Ryan, mindebből arra a következtetésre jutott, hogy az utánzás – bár nem szükségszerűen oka a nyelvi fejlődésnek – elősegítheti új szavak és nyelvtani szerkezetek beépülését a kisgyermek aktív nyelvi „repertóriumába”.

Ezt az álláspontot jóval nagyobb beszédanyag elemzésével több más vonatkozásban is igazolták Bloom és munkatársai (BLOOM, HOOD, és LIGHTBOWN, 1974). E három szerző – választ keresve arra a kérdésre, hogy utánoznak-e, és ha igen, akkor mikor és miért utánoznak a gyerekek –, 6 kisgyermek nagy mennyiségű beszédanyaga (összességében több mint 17 000 megnyilatkozás) alapján megvizsgálta az utánzás mennyiségét, ennek időbeli alakulását az egyes gyermekek beszédanyagának egymást követő mintáiban, valamint a lexikai elemek és a többszavas konstrukciók használatának alakulását a spontán megnyilatkozásokban és az utánzásokban.

A beszédfelvételeket valamennyi gyermek esetében az egyszavas korszaktól a

nyelvtani fejlődés kezdetéig (2 körüli átlagos mondathossz kialakulásáig*) terjedő fejlődési korszakban készítették. A szerzők első fontos megállapítása (amely részben talán magyarázza is a korábbi, egymásnak homlokegyenest ellentmondó véleményeket e kérdés irodalmában), hogy az egyes gyerekek nyelvi anyaga az utánzás *mennyisége* tekintetében nagy eltéréseket mutatott. Ketten közülük ugyanis csak igen kis mértékben (6 százalékban vagy ennél is kisebb arányban**) utánoztak, míg a többi 4 gyermek esetében az utánzott mondatok aránya ennek rendszerint többszöröse volt. (S ami ennél is figyelemreméltóbb tény: az utánzások aránya ugyanazon gyermek egymást követő beszédmintáiban nagyjából hasonló maradt, vagyis a vizsgált perióduson belül egyes gyerekek következetesen utánozták, mások pedig következetesen nem utánozták felőtt beszédpartnereik megnyilatkozásait.)

Az „utánzó” gyerekek beszédanyagában az utánzás esetleges tanulási funkcióját két részterületen: a szavak, illetve a korai két- és többtagú szintaktikai-szemantikai kombinációk elsajátításában vizsgálták meg a kutatók. A szókincs vizsgálata során különböző statisztikai eljárások segítségével összevetették az utánzások és a spontán megnyilatkozások szóanyagát az egyes mintákon belül. Az elemzés kimutatta, hogy a legtöbb mintában a gyerekek szavai két „populációra” oszlottak: az egyiket főleg az utánzásokban, a másikat túlnyomórészt spontán megnyilatkozásaikban használták. Valamennyi „utánzó” gyerek hajlott arra, hogy egyes szavakat csak spontánul, másokat csak utánozva használjon.

Az utánzott szavak használatának további alakulását vizsgálva az is kiderült, hogy a kezdetben főleg az utánzásokban szereplő szavak előfordulása később az utánzásokban erősen csökkent, a spontán megnyilatkozásokban növekedett — a kezdeti utánzott elemek tehát viszonylag rövid időn belül átkerültek a kisgyermek aktív szókészletébe.

Több szempontból hasonló irányú fejlődést állapítottak meg a kutatók a szintaktikai-szemantikai kombinációk használatában is, amelyeket a gyermeknyelv szemantikai kutatásából jól ismert esetgrammatika jellegű kategóriákkal próbáltak meg leírni (például „birtoklás”; „tulajdonítás”; „újramejelenés”; „létezés”; „nemlétezés” stb.). A két és többtagú mondatok ilyen szempontú osztályozásakor kiderült: a gyerekek többsége (a négy közül három) bizonyos kombinációkat kezdetben túlnyomórészt az utánzásaiban használt — de mindig csak azokat a szerkezet típusokat utánozták, amelyek egyidejűleg már spontán beszédükben is kezdtek megjelenni, amelyek tehát már nem voltak számukra teljesen ismeretlenek. A fejlődés útja e kategóriák esetében is a túlnyomóan imitatív használattól a túlnyomóan spontán használat irányába vezetett.

Ennek az elemzésnek az eredményei tehát azt mutatták, hogy a gyerekek *szelektív módon utánoztak*: a modell-mondatokból azt ismételték meg, ami már nem volt számukra teljesen ismeretlen, de még nem is vált részévé produktív nyelvi kompetenciájuknak. Másképpen megfogalmazva: *azt utánozták, amit éppen tanultak*. Ez a körül-

*Az átlagos mondathossz (a továbbiakban ÁM) mértékszáma azt mutatja, hogy nyelvi fejlődése adott korszakában átlagosan hány morfémát kapcsol össze a kisgyermek nyelvi megnyilatkozásaiban. Az ÁM a nyelvi fejlettség jellemzésének leggyakrabban használt mutatója a gyermeknyelv-kutatásban.

**Bloom és munkatársai a hasonló tárgyú elemzések többségétől eltérően az utánzás arányainak megállapításainál a type-okat, nem pedig a tokeneket vették alapul.

mény, valamint az utánzott elemek, szerkezetek aktív használata a későbbi mintákban arra utal, hogy az utánzás — legalábbis a gyerekek egy részének az esetében — a nyelvi „bemenet” aktív feldolgozásának egyik eszköze: lehetővé teszi, hogy a kisgyermek a modell-mondatok és az általuk ábrázolt tényállás perceptuális „támogatásával” olyan tényállások nyelvi kódolásában is tapasztalatokat szerezzen, amelyek önálló kifejezéséhez még nincsenek meg a szükséges nyelvi eszközei.

Az utánzás és a mondattani, illetve lexikai tanulás összefüggésének kérdésében az elmúlt évtizedben végzett kutatások többségükben Bloom és mts. fent ismertetett eredményeit támasztották alá (lásd például RAMER, 1976; MOERK, 1977; STINE és BOHANNON, 1983). Általánosságban elmondható, hogy Bloomnak és munkatársainak az utánzás szelektív jellegével és a tanulásban játszott sajátos szerepével kapcsolatos álláspontja a pszicholingvisztikában széles körű visszhangra talált és jelenleg is mérvadó véleménynek számít.

2. Az utánzás mint egyéb nyelvi és pszichológiai tényezők által befolyásolt választási folyamat

A gyermeknyelvi utánzás empirikus kutatása során több nyelvi tényezővel kapcsolatban is felmerült a feltevés, hogy a kisgyermek adott kognitív és nyelvi szintjén — és az e szint által meghatározott percpciós és produkciós mechanizmusokkal összefüggésben — befolyásolják a modell elemei közötti választást az utánzás során. E nyelvi tényezők közül a kutatók érdemben a következőket vizsgálták:

1. A tartalmas szavak és a funkcióelemek utánzásában mutatkozó különbségeket, és ezzel összefüggésben a hangsúly szerepét;
2. A szavak pozíciójának, a mondatbeli elemek sorrendjének hatását az utánzás során bekövetkező választásra.

E problémák megismeréséhez — a fejlődési pszicholingvisztika kérdéseire kapcsolódva, vagy azoktól függetlenül — a verbális tanulás és emlékezetkutatás képviselői is hozzájárultak, ami nem meglepő, hiszen ezen a kutatási területen a különböző típusú verbális anyagok felidézését befolyásoló (elősegítő vagy gátló) tényezők vizsgálata csaknem egy évszázados hagyományra tekinthet vissza.

Az első tényező jelentőségére a gyermeknyelvi utánzás — és szélesebb értelemben véve, a nyelvvelsajátítás — szempontjából Brown és Bellugi hívták fel a figyelmet részlegesen már ismertetett írásukban. (BROWN és BELLUGI, 1964.) Ádám és Éva nyelvi anyagát vizsgálva ugyanis azt találták, hogy az utánzásokban — amelyek a terjedelem megkööttsége miatt rendszerint redukáltak voltak — a gyerekek az eredeti modelltől leginkább a „tartalmas szavakat” (főneveket, igéket, kisebb mértékben mellékneveket) tartották meg, a „funkcióelemeket” (például segédigéket, ragokat, kötőszókat, előjárószókat) pedig nagy valószínűséggel kihagyták az utánzás során reprodukált mondatokból.

Ezt a jelenséget Brown és Bellugi a következőkkel magyarázták:

— A „tartalmas szavak” — a „funkcióelemekkel” ellentétben — konkrét vonatkozással bírnak (abban az értelemben, hogy az adott beszédhelyzetben rá lehet mutatni azokra a dolgokra, cselekvésekre, minőségekre, amelyeket jelölnek). A szülők a kis-

gyermeket természetesen kezdettől fogva az ilyen konkrét referenciával rendelkező szavak egyenkénti elsajátítására, gyakorlására bátorítják;

– A „tartalmas szavak” információtartalma magas, a „funkcióelemké” alacsony. A kisgyermek számára a terjedelem megkötöttsége miatt a „tartalmas szavak” használata optimális kommunikatív stratégiát jelent;

– A mondatokban a „tartalmas szavakra” rendszerint erősebb hangsúly esik, mint a „funkcióelemekre”. A mondat hangsúlyviszonyainak ilyen megoszlása Brown és Bellugi szerint mindenképpen lényegi meghatározója a kisgyermek választásának.

A tartalmas szavak felé való ilyenfajta „rézrehabilitáció” — a terjedelem korlátozottságához hasonlóan — nemcsak az utánzásokban, hanem a spontán megnyilatkozásokban is megfigyelhető (BROWN és FRASER, 1963). A jelenség pszichológiai okát Brown és Fraser az utánzás esetében a *közvetlen emlékezet terjedelmének*, spontán beszéd esetében pedig a *mondatprogramozás terjedelmének* életkorilag meghatározott korlátozottságában látták.

Brownnak és Belluginak e jelenségek — a „távirati” utánzás és a „távirati” beszéd — magyarázatát célzó feltevéseit egyes későbbi kutatások nem igazolták. Így például Scholes, aki kísérleti feltételek között vizsgálta 3;1–4;6 éves gyerekek utánzási teljesítményét, arra a következtetésre jutott, hogy az utánzásban a tartalmas szavak megtartásának és a funkcióelemek törlésének a ténye nem a Brown és Bellugi által feltételezett okokra: a megkülönböztető hangsúlyra [„differential stress”] vagy a két szóosztályba tartozó elemek eltérő információs tartalmára vezethető vissza. A kísérleti eredmények abba az irányba mutattak, hogy a tartalmas szavak kiválasztása egyszerű szemantikai stratégia segítségével megy végbe, amelynek alkalmazása során a kisgyerek a szavak jelentésére, ezen túl pedig hangalakjuk ismerőségére támaszkodik (SCHOLES, 1970).

Freedle, Keeney és Smith 3;2–5;0 éves gyermekekkel végzett közvetlen felidézési kísérletükben (amelynek feladatai között — akárcsak Scholes kísérletében — agrammatikus mondatok utánzása is szerepelt) azt az eredményt kapták, hogy a névelők és egyes kötött morfémák törlése a modell-mondat jóformáltságával függ össze: ezeket az elemeket ugyanis a gyerekek csak az agrammatikus mondatokból hagyták el nagyobb arányban, a nyelvtanilag jóformáltakból nem. (Az elemek elhagyása tehát nem volt visszavezethető olyan általános okokra, mint a funkcióelemek alacsony információs értéke vagy hangsúlytalan mivolta.) (FREEDLE, KEENEY és SMITH, 1970)

Ezzel szemben — Brown és Bellugi hipotézisétől függetlenül — több más kísérlet igazolta a hangsúly, a nyomaték fontosságát az utánzás során bekövetkező szelekció szempontjából. Így Risley és Reynolds 4–5 éves gyermekekkel végzett verbális utánzási kísérletükben, amelyben a modell-mondatok hangsúlyát — és a hangsúlyozott szavak számát a modellben — szisztematikusan variálták, bebizonyították, hogy a szóra eső hangsúly *növeli* az illető szó utánzásának a valószínűségét, ez a valószínűség azonban fordított arányban áll a modellben hangsúlyozott szavak számával (RISLEY és REYNOLDS, 1970).

Megjegyzendő, hogy a kísérletekben vizsgált gyerekek jelentősen idősebbek voltak a Brown és Bellugi által leírtaknál. (Scholes alanyainak átlagos életkora 3 év 11 hónap, a Freedle, Keeney és Smith által vizsgáltaké 4 év 4 hónap volt, a Risley és Reynolds által vizsgált gyermekek pedig 4 és 5 évesek voltak.) A „távirati stílus” és az en-

nek megfelelő „távirati utánzás” viszont — normális beszédfejlődés esetén — a 2, 2 és 1/2 éves kor tipikus jelensége (Ádám és Éva utánzásai is a 2 év körüli korszakból származtak). Ennél idősebb gyermekek nyelvhasználatába már egyre több „funkcióelem” épül be, ez pedig magától értetődően a tartalmas szavak és „funkcióelemek” feldolgozásának korábbi stratégiáiban is változást eredményez. (Ezt tekintetbe véve például korántsem meglepő eredmény, hogy Freedle és mts. kísérletében a gyerekek csak az agrammatikus mondatokból hagytak el bizonyos funkcióelemeket.)

Emiatt az ismertetett kísérletek következtetései valószínűleg nem vonatkoztathatók megszorítás nélkül a Brown és Bellugi által tárgyalt kérdésekre. Az ő érveiket érvényesen cáfolni vagy magyarázni ugyanis csak olyan kísérletekkel lehetne, amelyek az utánzás vizsgálata során ezt a meghatározó ténytet: az életkort és a nyelvi szint, a kompetencia életkorilag (is) megszabott sajátosságait nem hagyják figyelmen kívül.

Ezt a buktatót — legalábbis a fenti vizsgálatokhoz viszonyítva — elkerülte a Blasdell és Jensen által végzett kísérlet, amely a verbális tanulás kutatásának egyik klasszikus eljárását alkalmazva arra a kérdésre próbált fényt deríteni, hogy a *hangsúly* és a *szavak pozíciója* mennyiben jelent támpontot a kisgyermekek számára a nyelvi megnyilatkozások „dekódolásában” (BLASDELL és JENSEN, 1970). A kutatás eszközeül értelmetlen szótagok szolgáltak, amelyeket a kísérletben részt vevő 28–29 hónapos gyerekek a vizsgálatvezető felszólítására utánoztak. Ezekben a szótagok sorában a hangsúly erősségét a szótagoknak a sorban elfoglalt helyével — szeriális pozíciójával — összefüggésben szisztematikusan változtatták, oly módon, hogy a megállapított háromféle hangsúly-fokozat minden egyes pozícióban azonos arányban legyen képviselve. Az eredmény azt mutatta, hogy a gyerekek a szavakat reprezentáló értelmetlen szótagok közül a főhangsúlyos elemeket szignifikánsan gyakrabban utánozták, mint az egyéb hangsúly-fokozatúakat; továbbá szignifikánsan gyakrabban jegyezték meg az utolsó pozíciót betöltő szótagokat, mint a megelőző pozíciókban előfordulókat. Ebből a kísérletet végző kutatók arra következtettek, hogy a felnőttek megnyilatkozásainak utánzása során a gyerekek a *leghangsúlyosabb elemre*, ezen túl pedig az *utolsó szóra* figyelnek, ezeket használva támpontként a felnőtt megnyilatkozások dekódolásában.

Ugyanerre a kérdésre más típusú elemzés segítségével, természetes beszédanyag vizsgálata alapján keresett választ du Preez 1974-ben megjelent tanulmánya. Du Preez a Halliday által javasolt elemzési keretet (HALLIDAY, 1970) elfogadva abból a megfontolásból indult ki, hogy az utánzás modelljének nem az önálló nyelvtani egységet képviselő mondatot, hanem a *szövegeket alkotó elemi információs egységeket* (Halliday terminusával: „hanglejtéscsoportokat” — „tone groups”^{*} kell tekinteni.

Halliday leírása szerint a szöveg ilyen információs egységei, amelyek „új” és „adott” információt hordozó elemekre tagolódnak, az intonáció és a ritmus alapján azonosíthatók (innen a „hanglejtéscsoport” elnevezés). E melodikus egységekben a legerősebb hangsúly az új információt hordozó elemre (Halliday kifejezésével élve az ún. „tonic”-ra: a továbbiakban „mondathangsúlyos elem”) esik. (Ebben a megközelítésben tehát a gyermeknyelvi utánzást alakító tényezők sorában nem általában a nagyobb információtartalmú elemek, hanem az akusztikai-percepció jellemzők alapján azonosítható *új információt hordozó elem* szerepe kerül a figyelem középpontjába.)

^{*}Erre a továbbiakban Varga L. nyomán a „dallamhíd” terminust fogom alkalmazni (VARGA, 1981).

Du Preez kiinduló hipotézise szerint angol anyanyelvű kisgyermekek nyelvi fejlődésük korai szakaszában gyakrabban utánozzák a mondathangsúlyos elemet, mint azokat a szavakat, amelyekre nem esik mondathangsúly. Feltételezte továbbá, hogy a gyerekek számára könnyebb feladatot jelent a mondathangsúlyos elem utánzása, ha az a dallamhíd végére esik, mint ha ennél korábbi pozíciót foglal el. Feltevéseit három kisgyermek beszédanyagának vizsgálata alapján próbálta meg igazolni.

Az első gyermeket 1;3-tól 1;9 éves koráig otthoni körülmények között, szülő-gyermek beszédkapcsolatban figyelte meg, további két kisgyermek beszédprodukciónál pedig bölcsődei körülmények között vizsgálta. (A gyermekek felnőtt beszédpartnerre ez utóbbi esetben a kutató volt, aki a kisgyermek megnyilatkozásait meghatározott módon jutalmazta.) Mindegyik gyerektől több száz „dallamhidat” regisztrált; ezek egy része utánzás volt. Az utánzások vizsgálata a szerző hipotéziseit teljes mértékben igazolta: a három gyermek az esetek döntő többségében a mondathangsúlyos elemet – a „tonicot” utánozta, mégpedig a leggyakrabban akkor, ha az a dallamhíd végére esett. (Megjegyzendő, hogy az angol nyelvben neutrális hangsúlyozás esetén a mondat-hangsúly az utolsó szóra esik.)

A megelőző pozíciókat elfoglaló szavakat – egy-két kivételtől eltekintve – kizárólag akkor utánozták, ha mondathangsúly esett rájuk.

Vizsgálati eredményeit du Preez kizárólag a tanulás szempontjából értelmezte. Feltevése szerint a gyerekek kezdetben a „dallamhid” utolsó pozícióját betöltő – percepció-s szempontból a „legfrissebb” – szavakkal ismerkednek meg, s mielőtt ezekkel kapcsolatban szert tettek bizonyos kompetenciára, figyelmüket a „dallamhid” megelőző szavaira irányítják.

A mondathangsúlyos elem meghatározó szerepét az utánzásban egy – a megfigyelések során, természetes beszédhelyzetben végrehajtott – kísérlet is igazolta. Az egyik kisgyermeknek a szerző három héten át mondatpárokat modellált oly módon, hogy miután a gyerek egy-egy mondatot utánzott, ugyanazon mondat legközelebbi bemutatásakor a mondathangsúlyt vagy egy másik elemre helyezte, vagy az eredeti helyén hagyta. Az eredmény az volt, hogy a mondathangsúly helyváltoztatása esetén a kisgyermek az esetek egy – igaz, kisebb – részében az új mondathangsúlyos elemet reprodukálta, ellenkező esetben viszont kivétel nélkül ugyanazt az elemet ismételte meg, mint a modell-mondat első elhangzásakor.

A mondathangsúly tehát, amely a kommunikáció aktuális szempontjaitól függően ugyanazon nyelvi szekvencián belül más és más elemre eshet, a kisgyermek figyelmét új és új elemekre irányíthatja az utánzás – és a tanulás – során. Így a mondathangsúly helyének változtatása ugyanazon megnyilatkozáson belül a gyermek felnőtt környezeté számára a kisgyermek beszédfejlődését előmozdító, hatékony tanítási stratégia lehet.

A mondathangsúly szerepe az utánzás alakításában egyébként más szempontból is fontosnak bizonyult: ugyanis a gyerekek – akik mindhárman az egyszavas mondatok fejlődési korszakában voltak, néha azonban több szót is megismételtek a modellből – többszavas utánzásaikban kizárólag olyan elemeket reprodukáltak, amelyek a mintául szolgáló mondatban a mondathangsúlyt viselő elem után következtek. Ennek oka a szerző feltevése szerint az volt, hogy a mondathangsúlyos elem mintegy ráirányította a gyerekek figyelmét az utána következő elemekre. A mondathangsúly ilyen ki-

emelő, figyelemirányító szerepe tehát a tanulást a szerkezetek szintjén is előmozdítja.

3. „Változatlan” és változtatott utánzás. Utánzás mint támpont további nyelvi műveletekhez

A gyermeknyelvi utánzás vizsgálatának egy további lehetséges szempontja – amelynek azonban a kutatás az 1. és 2. pontokban elemzetteknél jóval kevesebb figyelmet szentelt – az *utánzás során végrehajtott változtatások*, a gyermeknyelvi utánzásban fellelhető *kreatív mozzanatok* kérdése. Hogy az utánzás empirikus kutatásában alkalmazott definíciók nem egységesek, és a modelltől való eltérés különböző fokozatait engedik meg, arra már az 1. táblázattal kapcsolatban utaltam. E táblázatból az is kitűnik, hogy a szerzők zöme – legalábbis explicit módon, az utánzás definíciójában – a modell megváltoztatásának egyetlen típusát fogadta el: a (performancia-korlátozásoknak tulajdonított, tehát nem szándékos változtatásnak tekintett) *redukciót*, s az utánzásként osztályozott megnyilatkozások köréből definíciószerűen kizárta azokat az eseteket, amelyekben a gyermek a reprodukált modell-mondaton valamilyen ettől eltérő típusú változtatást (például permutáció, hozzáadás, morfológiai változtatás) hajtott végre.

Hallgatólagosan azonban ugyanezen szerzők egy további változtatás típusát is elfogadtak, amikor gyermeknyelvi megnyilatkozásokat utánzásként osztályoztak: ugyanis a modell reprodukciója során bekövetkező, nyelvtanilag releváns intonációs változtatásoknak egyáltalán nem szenteltek figyelmet.* A modell-mondatok intonációs módosítását az utánzással foglalkozó pszicholingvisták többsége láthatólag nem tartotta érdembeni változtatásnak.

Modell és reprodukció azonosságait és különbözőségeit elemezve így viszont a strukturális módosításnak arról a típusáról nem vettek tudomást, amelynek segítségével a kisgyermek már a beszédfejlődés egészen korai szakaszában is képes a modell eredeti jelentésének a modulálására.

Hogy a fejlődés során a gyermek nyelvi tevékenységében az utánzás egyre gyakrabban aktív nyelvi műveletekkel kapcsolódik össze, s ennek eredményeként a kisgyermek az alapanyagként kezelt modell kisebb változtatásával új jelentésmozzanatokat is kifejez – erre a tényre az utánzás pszicholingvisztikai szakirodalmában legelsőként, korántsem véletlenül, gyermekpszichiáterek hívták fel a figyelmet (SHAPIRO, ROBERTS és FISH, 1970). Betegeik, a skizofrén gyermekek patológikus nyelvi utánzása: a merev, mechanikus echolália ugyanis szembetűnővé tette a normális gyermeknyelvi utánzást jellemző kreatív mozzanatokot.

Shapiro, Roberts és Fish a patológikus és a normális utánzás különbségeit vizsgálva 8 skizofrén gyermek (átlagos életkoruk 55 hónap) és további három, egyéb pszichiátriai betegségben szenvedő gyermek (átlagos életkoruk 52 hónap) – valamennyien

*A szerzők e csoportjának az intonációs változtatást elfogadó, egyéb típusú változtatásokat kizáró utánzás-felfogására a továbbiakban az idézőjelbe tett *„változatlan utánzás”* kifejezéssel utalok. Idézőjel nélkül használva a *változatlan utánzás* kifejezés az utánzásoknak arra a csoportjára utal, amely a redukción kívül semmilyen nyelvtani szempontból releváns vonatkozásban – tehát intonációjában – sem tér el a modelltől (lásd az e munkában vizsgált gyermekek utánzásainak osztályozására alkalmazott kategóriákat, 139. o.)

egy pszichiátriai bölcsöde gondozottjai – utánzásait vetették egybe 18 különböző korcsoporthoz tartozó egészséges gyermekével. (Ez utóbbiak közül a kétéves csoport átlagos életkora 29 hónap, a háromévesé 43 hónap, a négyéves csoporté pedig 55 hónap volt. Minden egyes csoportba 6–6 gyermek tartozott.) A kutatók a vizsgált gyermekkel egyenként tízperces interjúsorozatot készítettek, amelynek során a vizsgálatvezető spontán beszédhelyzetben, a kiskorú beszédpartner érdeklődésének irányát követve társalgott a gyermekkel. (E tanulmányukban a szerzők mindegyik gyermektől egy-egy interjút elemeztek.) A felvett és átfirt nyelvi megnyilatkozások közül utánzásnak tekintették:

- a felnőtt egy vagy több szavának változatlan megismétlését;
- valamint azokat a megnyilatkozásokat, amelyekben a gyermek a felnőtt megnyilatkozásából két vagy több szót valamilyen új kontextusba illesztve felhasznált.

Az így körühatárolt imitatív megnyilatkozásokat azután modell és reprodukció hasonlóságának, az utánzás „rugalmasságának” fokozatai szerint öt kategóriába sorolták. Az osztályozási kategóriák a modell mechanikus – intonációs szempontból is hű – visszhangzásától a különböző átmeneti eseteken, a változtatás különböző típusain át az eredeti modell nyelvtanilag korrekt, alkotó újrastrukturálásáig terjedő változatokat foglalták magukba. (A vizsgálat adatai szerint az utánzások többsége az első és az utolsó kategóriába esett.)

A különböző gyermekcsoportok nyelvi adatainak általános elemzése azt mutatta, hogy a skizofrén csoportban a *megnyilatkozások gyakorisága* nem különbözött szignifikánsan a két-, illetve négyévesek megnyilatkozásainak számától, ugyanakkor *komplexitás tekintetében* a skizofrén és egyes egészséges csoportok nyelvi produkciója erősen különböző volt: az egészséges három és négyévesek ugyanis jóval több két- vagy többszavas mondatot produkáltak, mint a skizofrén csoportba tartozó gyerekek. (Az átlagos mondathossz szerint mérve a skizofrén gyerekek többségének nyelvi érettsége 30 hónaposnál fiatalabb egészséges kisgyermekek átlagának felelt meg.) Ami az utánzást magát illeti, *mennyiségi szempontból* a skizofrén csoportba tartozó gyerekek utánzása nem különbözött szignifikánsan a kétévesek és a nem skizofrén pszichiátriai bölcsödések utánzásának arányaitól, az egészséges három- és négyévesek utánzásával összevetve viszont szignifikánsan nagyobb arányúnak bizonyult. Még élesebbnek bizonyultak az egészséges és a beteg gyerekek közötti különbségek az utánzás *minőségi mutatói* tekintetében. A skizofrén csoportban ugyanis a változatlan, mechanikus utánzástípus aránya jóval magasabb volt, mint az egészséges csoportok bármelyikében (amelyekben egyébként az utánzás e típusának előfordulási aránya a korral együtt csökkent). Ezzel szemben viszont az utánzás rugalmasabb változatai – elsősorban a modellt szerkezetileg újrastrukturáló utánzások – előfordulási aránya mindhárom egészséges gyermekcsoportban nagyobb (a három és négyévesekében *szignifikánsan* nagyobb) volt, mint a skizofrén csoportban. (Az egyéb pszichiátriai betegségekben szenvedő gyermekek teljesítményének mutatói mindkét utánzási típus esetében a kétévesek és a skizofrének adatai közé estek.)

E vizsgálat tehát a skizofrén és az egészséges gyermekek utánzási „stílusáról” alapvetően különböző képet mutatott; a skizofrén gyermekek mechanikus, merev utánzásával összevetve az egészséges kisgyermek utánzása már a nyelvi fejlettség

megközelítőleg azonos szintjén — kétéves korban — is viszonylag szelektívebbnek, rugalmasabbnak bizonyult, s az utánzásnak ez a flexibilitása a vizsgálat adatai szerint az életkor előrehaladtával tovább növekedett. A szerzők értelmezése szerint az utánzás e minőségi különbsége merőben eltérő belső folyamatokra utal: míg a skizofrén gyermekekénél az utánzás — a beszéddel kapcsolatos pszichológiai folyamatokat koordináló központi integrációs mechanizmus zavarának egyik tüneteként — a hangalak pusztá reprodukciójára redukálódik, addig az egészséges kisgyermek utánzását a modell információ tartalmának feldolgozására alapozott *választás és újrastrukturálás*, a modellmondat elemeinek értelmes, szelektív felhasználása jellemzi — meghatározott kommunikatív célok szolgálatában.

Megjegyzendő azonban, hogy a szerzőknek ez a megállapítása ismét csak egyoldalúan általánosít, hiszen ismeretes, hogy a nyelvi fejlődés korai szakaszaiban, a mondatfeldolgozási és produkciós képesség korlátozottsága miatt az egészséges kisgyermek is gyakran reprodukál (esetleg saját megnyilatkozásába beépítve) szintaktikai-szemantikai szempontból elemzetlen tömböket az előzőleg elhangzott mondatokból (például CLARK, 1974). Másrészt az is jólismert, hogy a pusztá hangalakot reprodukáló, értelmetlen visszhangszerű utánzás bizonyos igen korai életszakaszban az egészséges kisgyermek beszédfejlődése során is megjelenik (például KAINZ, 1943). Vitathatatlanul igaz azonban a szerzőknek az a megállapítása, hogy a modellmondatok rugalmasabb utánzásának és célszerű adaptációjának képessége az egészséges beszédfejlődés egyik fontos kritériuma. Mivel ez a képesség fokozatosan alakul ki, a változatlan és változtatott utánzás arányai, a változtatás fokozatai, módjai is szükségszerűen módosulnak, illetve változnak a nyelvi fejlődés folyamatában. Az *utánzás e belső fejlődésének* azonban a kutatás mindaddig alig szentelt figyelmet. Bár jóságú kutatók (például S. MEGGYES, 1971) már korábban is felfigyeltek a gyermekeknek a modellek kezelésében tanúsított növekvő önállóságára, módszeresen csupán egyetlen jelentősebb cikk — Snownak korábban már említett írása (SNOW, 1981) — próbált meg képet adni az egyes utánzási típusok relatív súlyáról a nyelvi fejlődés különböző szakaszaiban. Snow egyetlen longitudinálisan vizsgált kisgyermek utánzásának változatait tanulmányozta a nyelvi fejlődés három különböző pontján: a 2;3, 2;5 és 2;7 éves korban regisztrált beszédmintákban. Az utánzásokat, amelyek kiválasztásában, azonosításában a korábbiaknál lazább kritériumokat alkalmazott, a következő kategóriák szerint osztályozta: — *Pontos utánzás*: A felnőtt megnyilatkozás valamennyi szavának és morfémajának reprodukálása az eredeti sorrendben, hozzáadás vagy egyéb változtatás nélkül, az eredeti hangsúly és intonációs minta megtartásával; — *Redukált utánzás*: Legalább egy tartalmas szó megismétlése a felnőtt megnyilatkozásból, bármiféle egyéb új morféma hozzáadása nélkül (de az utánzott elemek eredeti sorrendjének esetleges megváltoztatásával); — *Kiterjesztett utánzás* („expanded imitation”): Olyan megnyilatkozás, amely legalább egy, a modellben szereplő tartalmas szót, és legalább egy, a modellben nem szereplő valamilyen egyéb szót tartalmaz. (A változtatás típusaitól, illetve bonyolultságától függően Snow ezen a kategórián belül 5 altípust különböztetett meg.) — *Spontán utánzás*: Az előbbi kategóriákba nem beilleszthető esetek.

Az utánzás ilyen — az eddigiéknél differenciáltabb — elemzése azt mutatta, hogy az egyes imitatív kategóriák fejlődése különböző irányba tartott: a pontos utánzás ará-

nya a vizsgált három beszédmintán át növekedett, a redukált utánzása csökkent. Ennek a jelenségnek a magyarázatát Snow abban látta, hogy a gyermek közvetlen emlékezetének növekvő terjedelme a modellek egyre pontosabb utánzását tette lehetővé. Figyelemre méltó változás következett be a kiterjesztett utánzás kategóriájában is, amelynek aránya a 2. és 3. minta között mintegy 10 százalékkal nőtt. A kisgyermek kiterjesztett utánzásait nyelvtani szempontból közelebről megvizsgálva Snow úgy találta, hogy az utánzásnak ez a típusa az egyes mintákban meghatározott tanulási célt: újonnan elsajátított, a spontán beszédben még nem teljesen produktívá vált szerkezet-típusok gyakorlását szolgálta. Bonyolultabb, még nem egészen uralt nyelvi szerkezetek létrehozását kétségtelenül megkönnyítheti a spontán produkció összekapcsolása részleges reprodukcióval. Új mondatok létrehozása másoktól átvett, kész nyelvi tömbök felhasználásával, vagy a beszédpartnerrel hallott nyelvi közlemény célszerű átalakítása révén ugyanis nyilvánvalóan kisebb terhet ró a beszélőre, mint egy adott közlemény minden részletében önálló megkonstruálása. Snow feltevése szerint a vizsgált kisgyerekek kiterjesztett utánzásaiban ezzel a stratégiával könnyítette meg önmaga számára bonyolult, új szerkezetek kezdeti használatát. Az utánzás kreatív használata ebben az esetben tehát a szintaktikai fejlődést szolgálta volna.

A kiterjesztett utánzás funkcióját Snow kizárólag a fenti szempontból vizsgálta. Alább idézett megjegyzése azonban — igaz, korántsem expliciten, s talán nem is szándékosan — a szintaktikai tanulás funkcióján túl egy másik funkció lehetőségét is sejteti: „A folyamatos fejlődés utánzott és spontán módon generált megnyilatkozások darabjainak egybeszövésében odáig vezet, hogy az utánzások egyszer csak többé már nem különböztethetők meg egy helyes társalgási választól*, amely csupán a téma folytonossága miatt tartalmaz szavakat a beszédpartner megelőző megnyilatkozásából”. (SNOW, 1981, 211. o.)

Snow azonban nem vizsgálja tovább a kérdést: hogyha a kiterjesztett utánzások egyszer csak társalgási válaszokra kezdenek hasonlítani, akkor vajon nem lehetséges-e, hogy — legalábbis az esetek egy részében — a nyelvi fejlődés korábbi szakaszában is betöltenek ilyen funkciót? (S csupán a nyelvtani-és szövegszabályok fogyatékos alkalmazása miatt nem kézenfekvő társalgási válaszként való azonosításuk.) Másképpen megfogalmazva: ha a kiterjesztett utánzások egyszer csak egybeesnek a társalgási válaszokkal, akkor vajon jogosult-e a korábbi szakaszokban — és általában, az utánzás fejlődésének korábbi szakaszában — csupán a tanulási funkció szempontjából vizsgálni ezt a jelenséget?

Ennek a kérdésnek a megválaszolása lesz a jelen munka egyik fontos célkitűzése.

*„conversational reply”

II. Egy új szempont a gyermeknyelvi utánzás vizsgálatában: a társalgási funkció hipotézise

1. Kísérletek a társalgási funkció azonosítására

Hogy az utánzás a gyermekek beszédfejlődésének egyes korszakaiban betölt-e valamilyen kommunikatív szerepet, társalgási funkciót vagy sem, és egyáltalán: miféle szerep hárul rá azokban az esetekben, amelyekben bizonyítottan nem a nyelvtanulás céljait szolgálja — ez a kérdés csupán a hetvenes évek elején bekövetkezett „interakciós fordulat” után merült fel a fejlődési pszicholingvisztikában. Az utánzás esetleges dialogikus funkciójának átfogó vizsgálatára azonban sem ekkor, sem az azóta eltelt időben nem került sor: e téren egy-egy jelentősebb tanulmányon (vagy inkább tanulmányrészleten) kívül csupán szórványos, esetleges megfigyelésekre, véletlenszerűen kiválasztott adatokon alapuló, ötlet szintjén megfogalmazott feltevésekre támaszkodhat e kérdés jelenkori kutatása.

E szerény kutatási előzmények kétféle megközelítési módot képviselnek. Az ismertett tanulmányok szerzői a gyermeknyelvi utánzások társalgási funkcióját bizonyítani próbálva megkísérelték támpontként használni:

- a különböző típusú utánzások formális-szemantikai kapcsolatait a modellel;
- az utánzások illokúciós (cselekvési) erejét.

A gyermeknyelvi utánzás feltételezett társalgási funkcióját az a) szempontból: a modell és az utánzás közötti formális, illetve szemantikai kapcsolat szemszögéből vizsgáló kutatók általában — az itt tárgyalt kérdés problémakörénél szélesebb perspektívában — arra a kérdésre kerestek választ, hogy mennyire, milyen tartalmi és formális eszközök segítségével tudnak a gyerekek nyelvi fejlődésük egyes korszakaiban releváns, koherens módon kapcsolódni a felnőtt beszédpartner vagy a gyermektárs egy-egy elhangzott megnyilatkozásához, vagyis — másképpen megfogalmazva — milyen eszközökkel rendelkeznek a dialógus belső koherenciájának a biztosítására.

A társalgási relevancia kritériuma azt jelenti, hogy egy-egy adott megnyilatkozás *referenciálisan* vagy *pragmatikailag* (tehát a megnyilatkozásban szereplő egyes nyelvi elemek *vonatkozása* révén vagy a használat kontextusának egyes összetevői* alapján) kapcsolódik a társalgás témájához, menetének irányához (GRICE, 1975; KEENAN, 1974). Referenciális kapcsolódás esetén gyakori, bár korántsem szükségszerű jelenség a — mintegy a téma folytonosságának külső jeleként megjelenő — *rekurrencia* (DRESSLER, 1972) vagy *reiteráció* (HALLIDAY és HASAN, 1976): azonos lexikai elemek ismétlődése a szöveget alkotó megnyilatkozásokban.**

Jogos feltételezés, hogy ennek a koherenciát biztosító eszköznek a jelentősége a kisgyermek számára nagyobb, mint a teljesebb nyelvi kompetenciával rendelkező beszélők esetében, hiszen a már érintett dolgokra való visszaütés nyelvtanilag bonyo-

*Ilyen összetevőknek tekintendő például a beszélők szándéka, a nyelv használatára és a világ dolgaira vonatkozó közös háttérismeretei, a nyelven kívüli helyzet stb.

**Mint például a következő megnyilatkozás-párban a főnévi elem ismétlődése:

A.: *Pista itthon van?*

B.: *Pista már nem lakik itt.*

lultabb módja, az *anforikus névmás** a nyelvelsajátítás folyamatában viszonylag késői fejlemény (ERVIN-TRIPP, 1978), egyéb koreferens (azonos vonatkozású) főnevekkel való visszautalásnak** pedig a szókincs korlátozottsága szab határt.

A gyermeknyelvi utánzást liberálisabban meghatározó kutatók (SHAPIRO és mts., 1970; SNOW, 1981) elemzési kategóriáira vizsgálva nyilvánvalóvá válik, hogy *formai szempontból a változtatott utánzásként* osztályozott megnyilatkozások az esetek egy részében (az alkalmazott definíciótól is függően kisebb vagy nagyobb arányban) *lexikailag koherens társalgási válaszként is értelmezhetők*. (Lásd a 139. oldalon a változtatott utánzások típusait bemutató példákat.)

A változatlan utánzások és lexikailag koherens válaszok csoportjának elhatárolására tett kísérletek — például SNOW, 1983 — az eddigiekben nem jártak eredményre. Az ilyen irányú megkülönböztetés kritériumaként ugyanis sem a gyerek szándéka, sem a változtatott utánzás esetleges tanulási funkciója nem használható: a gyermek szándéka ugyanis a beszédhelyzeten kívül gyakran azonosíthatatlan a kutató számára, az esetleges tanulási funkció pedig egyáltalán nem zárja ki automatikusan az egyidejű társalgási funkciót: a kisgyermek új nyelvtani szerkezetet tartalmazó megnyilatkozása is lehet egyben releváns társalgási válasz!

Két 2,9 éves iker kisfiú — saját gyermekei — beszédének kategóriáit, egymás közötti társalgásuk jellemzőit vizsgálva KEENAN (1974) arra a következtetésre jutott, hogy ilyen életkorú gyermekek esetében a társalgási koherencia létrehozásának legfontosabb eszköze az előző fordulat („turn”) egy-egy részletének a megismétlése, változtatás nélkül vagy bizonyos jellegzetes változtatásokkal (például prozódiai módosítással, bővítéssel, egyes elemek behelyettesítésével, illetve e változtatástípusok kombinációjával).

A megismételt részlet lehetett a beszédpartner — az ikertestvér — egy teljes megnyilatkozása, az előző fordulatban elhangzott megnyilatkozás egy-egy összetevője, de — ilyen korú kisgyermekek társalgására sajátosan jellemző módon — lehetett a beszédpartner által produkált értelmetlen hangsor is, amelynek változatlan vagy az említett módokon megváltoztatott megismétlése ugyancsak érvényes, releváns válasznak számított a két kisgyermek társalgási szabályai szerint. (Sőt, referenciálisan értelmezhető nyelvi elemek esetében is előfordult — és érvényes válasznak számított — a kizárólag a hangalakra figyelő, azt részlegesen reprodukáló, részlegesen pedig megváltoztató értelmetlen utánzás.)

Az utánzást ugyancsak a társalgás egyik korai formájaként vették számba BLOOM, ROCISSANO és HOOD (1976) kisgyermekek társalgási stratégiáit elemző nagy tanulmányukban. Ebben négy 21–36 hónapos kisgyermek spontán beszédmintáinak anyagát dolgozták el: mindegyik gyermektől 3–3 mintát, amelyek az átlagos mondathossz tekintetében a BROWN (1973) által leírt I. (ÁM < 2,0), II. (ÁM 2,0–2,75) és V. (ÁM 3,5–4,0) fejlődési szakaszt képviselték. Tanulmányukban a szomszédos felnőtt és gyermekmondatok formális és szemantikai-kontextuális elemzésével arra próbáltak

*Az előbbi példát variálva ilyen lenne például az A. beszélő kérdésére (*Pista itthon van?*) adható *Ő már nem lakik itt* válaszból a *Pista* főnévvel koreferens személyes névmás.

**Az A. beszélő kérdésében szereplő főnévvel koreferens főnévi csoportot tartalmazza az *A fiam már nem lakik itt* vagy *Az a gazember már nem lakik itt* válasz.

fényt deríteni, hogyan tudják a gyerekek fejlődésük vizsgált korszakaiban felhasználni a felnőtt megnyilatkozásában rejlő információt saját válaszuk megformálásához. Az elemzés során a gyerekeknek a felnőtt közléseit közvetlenül követő megnyilatkozásait — attól függően, hogy azok témájukban kapcsolódtak-e az előző megnyilatkozás témájához, és ha igen, akkor tartalmaztak-e ahhoz képest új információt — három csoportba sorolták:

- *Nem függő* („noncontingent”) *megnyilatkozás*: a gyermek megnyilatkozása témájában nem kapcsolódott a felnőttéhez; (A tanulmány adatai szerint az ilyen megnyilatkozások aránya a fejlődés során csökkent.)
- *Utánzó megnyilatkozás*: az előző megnyilatkozás teljes vagy részleges megismétlése, változtatás nélkül. Kapcsolódik az előző mondat témájához, de nem ad hozzá új információt; (Az utánzás aránya a vizsgálati eredmények szerint a három mintán át folyamatosan csökkent.)
- *Függő* („contingent”) *megnyilatkozás*: kapcsolódik az előző mondat témájához, és új információt ad ahhoz.

A „függő” kategóriába tartozó megnyilatkozások egy része pusztán az adott beszédhelyzet alapján kapcsolódott a felnőtt előző megnyilatkozásához, más részük esetében a felnőtt és a gyermek megnyilatkozása között tisztán nyelvészeti kapcsolat (is) fennállt, amely a két szomszédos megnyilatkozás lexikai és strukturális folytonosságán alapult. (Vagyis a kisgyermek a saját mondatának megalkotásakor felhasználta az előző mondat szerkezetét, azt bővítette ki vagy építette át más módon, egyben gyakran felhasználva — saját mondatába beépítve — annak egyes elemeit is.) Ennek megfelelően az ilyen „nyelvészetiileg függő” válaszok egyes altípusai magukba foglalják a más szerzők által *változtatott utánzásnak* nevezett választípusok egy részét is (ha — a részlegesen eltérő kritériumok miatt — nem is esnek egybe azokkal).

A Bloom és munkatársai által vizsgált fejlődési periódusban a *függő* (azaz az előző mondatról függő, azzal összefüggő) beszéd aránya erőteljesen növekedett, ezen belül a pusztán a beszédhelyzet alapján összekapcsolható mondatok száma csökkent, a nyelvészetiileg összefüggőké a vizsgált periódus végére nőtt. A későbbiekben tárgyalt empirikus vizsgálat szempontjából különösen érdekes részadat: a felnőtt mondat valamely elemét megismétlő, s ahhoz új elemeket hozzáadó választípus (amely más szerzők leírása szerint a *változtatott utánzás* egyik gyakori esete) az I. és a II. fejlődési szakasz között 12%-ról közel 50%-ra nőtt.

Noha Bloom és munkatársai tanulmányuk bevezető részében az utánzásokat a függő és nem függő típusok mellett harmadik kategóriaként vették számba, a további elemzés során ezeket mégis a függő megnyilatkozások közé sorolták, mintegy az előző mondat témáját fenntartó, folytató, függő választípus előzményének tekintették. Azt azonban, hogy a vizsgált gyermekek utánzásai valóban betöltenek-e ilyen funkciót (tehát hogy az utánzás és a később kialakuló nyelvészetiileg függő választípus között valóban fennáll-e a folyamatos fejlődés ténye) semmiféle további érveléssel nem próbálták meg igazolni.

A gyermeknyelvi utánzás szociális funkcióját vizsgáló szerzők *második csoportja* viszont az imitatív megnyilatkozások feltételezett társalgási szerepét *tisztán pragmatikai alapon*: az utánzások *cselekvési erejének* azonosításával próbálta meg igazolni. Közülük KEENAN (1977) érvelésében abból az — e munkában korábban már több ízben

taglalt — tényből indult ki, hogy azok a gyermeknyelvi megnyilatkozások, amelyeket a pszicholingvisták egyetemesen utánzásnak tartottak, az adott modelleknek voltaképpen igen tökéletlen másolatai. A kisgyermek ugyanis ritkán másol le teljes egészében egy-egy elhangzott megnyilatkozást: a megismétlés általában változtatásokkal jár együtt, amelyet a kutatók rendszerint a performancia korlátozottságára vezettek vissza. Lehetséges azonban, hogy a megismétlés során végrehajtott változtatások — s Keenan itt nem is a változtatott, hanem a „változatlan” utánzások esetében elfogadott, bevett módosításokra (redukció, intonációs változtatás) utal — nem a gyerekek nyelvi inkompetenciáját, hanem sokkal inkább *társalgási kompetenciáját* tükrözik. Így például az utánzás tanulási funkcióját tárgyaló egyik cikkben (RODD és BRAINE, 1970) idézett és utánzásként elemzett megnyilatkozás:

Felnőtt: *Leül a baba?*

Gyerek: *Uhhuh, baba le.*

mint utánzás igencsak tökéletlen, a felnőtt kérdésére adott *válaszként* azonban — a kisgyermek nyelvi fejlettségének adott szintjét figyelembe véve — kiváló. Ilyen és ehhez hasonló megnyilatkozásokat Keenan szerint a kutatók csupán azért tartanak utánzásnak, mert hagyományosan alábecsülik a kisgyermekek társalgási kompetenciáját.

Kisgyermekek környezetük tagjaival folytatott beszélgetésében — akárcsak a felnőttek egymás közötti társalgásában — az ismétlés*: az előzőleg elhangzott megnyilatkozás egy vagy több elemének meghatározott kommunikatív szándékkal történő reprodukálása — több más tekintetben is adekvát társalgási választ jelenthet. Így például a kérdésre adott válasz kategóriáján túl lehet egyetértés kifejezése**

Balázs 2;6,19***

Felnőtt: *Jaj, de nagyot bújócskáztunk, ugye Balázs?*

Balázs: *Jaj de nagyot.*

A.: *Pokoli ez a zene.*

B.: *Pokoli.*

ellenjavaslat, ellenvélemény

Balázs 2;3,11

Felnőtt: *Behozom, jó?*

Balázs (kifele indulva): *Behozom, jó?* (ti. „Én hozom be.”)

A.: *Maga okosabb mint én.*

B.: *Maga okosabb mint én.*

*Keenan ebben az írásában az *ismétlés* és az *utánzás* terminusok megkülönböztetését javasolja, azzal érvelve, hogy az ismétlés egy megelőző mondat elemeinek a reprodukcióját jelenti, amely a beszélő szándékától függően sokféle funkciót tölthet be: ezeknek csupán egyike az utánzás, amelynek esetében a beszélő célja egy adott modell lemásolása. Jómagam azonban e megkülönböztetés kritériumának bizonytalansága miatt — s egyben a jelenlegi szakirodalmi gyakorlatot követve — e terminusokat alternatívan használom.

**Minden beszédaktus-kategóriára egy-egy példát mutatok be saját gyermeknyelvi beszédanyagomból, s egy fiktív — de lehetséges — példát felnőttek egymás közötti társalgásából.

***A vizsgált kisgyermekektől idézett nyelvi megnyilatkozásokat köznyelvi helyesírással közlöm. A megnyilatkozások előtt a gyerekek életkorát megadó, pontosvesszővel, illetve vesszővel elválasztott három szám az évet, hónapot és napot jelöli.

rákérdezés

Balázs 2;6,14

Felnőtt: *A Zita nagyon elfáradt, tudod?*

Balázs: *A Zita nagyon?*

A.: *Meleg a leves.*

B.: *Meleg?*

nyugtázás

Balázs 2;1,17

Felnőtt: *Juj, nézd, de szaladgál, hátára esett!*

Balázs: *Hátára.*

A.: *Pista volt nála.*

B.: *Aha, Pista!*

Ezeket túl, az elhangzott megnyilatkozásból reprodukált szegmentum más kommunikatív szándékokkal társulva másfajta cselekvési erőre is szert tehet, lásd erről McTEAR (1978).

Keenan álláspontja szerint tehát az ismétlő kisgyermek korántsem véletlenszerűen, hanem éppen meghatározott szándékkal, meghatározott kommunikatív célok érdekében reprodukál részleteket gyermek vagy felnőtt beszédpartnere megnyilatkozásából; az ismétlés tehát voltaképpen *szociális aktus*. (Azt azonban nem zárja ki Keenan, hogy a nyelvi fejlődésnek a vizsgálatnál korábbi korszakaiban az ismétlés esetleg még nem tölt be ilyen szerepet – elfogadja tehát, hogy e jelenség jellege, funkciója változhat a fejlődés folyamán.)

Ez az újszerű kísérlet az utánzás szociális funkciójának igazolására módszertani szempontból igen problematikus. (A következőkben érintett módszertani nehézségek nem csupán az utánzások, hanem általában, a korai gyermeknyelvi megnyilatkozások pragmatikai elemzésében is szükségszerűen felmerülnek.)

A nyelvi fejlődés korai szakaszaiban ugyanis az imitatív vagy spontán gyermeknyelvi megnyilatkozások illokúciós erejének azonosítását nagymértékben megnehezíti (esetenként lehetetlenné teszi):

– e megnyilatkozások tagolatlansága, nyelvtanilag differenciálatlan mivolta. Ez ui. azt jelenti, hogy a prozódiai elemek kivételével gyakran hiányoznak a megnyilatkozás illokúciós erejét indikáló, annak azonosításában támpontként használható nyelvtani, illetve lexikai összetevők;

– e megnyilatkozások nyelvi, illetve nem nyelvi kontextusa pedig gyakran többféle értelmezést enged meg az illokúciós erőt illetően. (Ehhez járul még a beszédaktusok taxonomikus leírásának kidolgozatlansága, amely még nyelvtanilag jólformált megnyilatkozások esetén sem teszi minden esetben lehetővé az egyértelmű osztályozást.)

Ennek alapján megállapítható: a gyermeknyelvi megnyilatkozások (ezen belül: az utánzások) ilyen típusú pragmatikai elemzése szükségszerűen *intuitív-introspektív* úton halad: a megnyilatkozások illokúciós erejének azonosításakor a kutatók a *saját* pragmatikai kompetenciájukra támaszkodnak, amely korántsem azonos a gyermekével. Ez az az veszéllyel jár, hogy a kisgyermek nyelvhasználatát irányító valóságos szabályok helyett mesterséges konstrukciókat írnak le (hasonlóan a 60-as évek neofita buzgalmú gyermeknyelvi szintaxis-kutatásához, amely a kisgyermek nyelvtanilag differenciálatlan mondatait bonyolult mélyszerkezeti leírásokkal párosította).

Így tehát az utánzás szociális funkciójának azonosításában ez az út nem tűnik járhatónak. A következő részben leírt empirikus vizsgálat során – hasznosítva az utánzás eddigi kutatásának egyes eredményeit – megkíséreltünk a megfigyelőtől független, objektíven megragadható támpontokat találni a gyermeknyelvi utánzás társalgási szerepének bizonyítására.

2. Az utánzás dialogikus funkciójának vizsgálata két magyar anyanyelvű gyermek beszédfejlődésében

A tárgyalt kutatás kiinduló hipotézisei a következők voltak:

- Az utánzás a gyermek nyelvi fejlődésének korai szakaszaiban az esetleges tanulási funkció mellett szociális funkciót is betölt, a társalgás eszköze;
- A nyelvelsajátítási folyamat előrehaladásával a gyermek utánzása megszakítás, törés nélkül fejlődik a fejlettebb társalgási választípusok irányába. Vagyis az utánzás korai formái szerkezetileg átalakulnak, módosulnak, mintegy „átépülnek” a nyelv szöveggrammatikai szabályaival egyre inkább összhangban álló társalgási választípusokká.

E hipotézisek bizonyításának útja a következő: feltételezve, hogy a modell-utánzás megnyilatkozás-pár egyben társalgási szekvenciát alkot, három – meghatározott szöveggrammatikai, illetve szövegsemantikai problémához kapcsolódó – szempontból végigelemezzük a vizsgált kisgyermek utánzásait a nyelvi fejlődésük különböző szakaszait képviselő beszédmintákban. A három elemzési szempont a következő:

a) A „változatlan” és a változtatott utánzás arányainak alakulása a nyelvi fejlődés folyamatában

Az előző pontban már említés történt arról, hogy a koherens szövegalkotás egyik – nem szükségszerű, de gyakori – jelensége a *rekurrencia* vagy *reiteráció*: azonos lexikai elemek (vagy esetleg ennél nagyobb nyelvi egységek: szókapcsolatok, tagmondatok vagy akár egész mondatok) ismétlődése a szöveget alkotó megnyilatkozásokban. Azt is megemlítettük, hogy az ilyen lexikailag koherens szekvenciák nem különböztethetők meg egyértelműen a más elemzési keretben *változtatott utánzásként* definiált utánzási kategóriától.

Ennek alapján, feltételezve azt a később még igazolandó tényt, hogy a változtatott utánzások a lexikailag koherens társalgási válaszok megfelelői (tulajdonképpen korai változatai) a gyermeknyelvből, az e pontban tisztázandó kérdések így hangzanak:

– Van-e valamiféle fejlődésbeli folyamatosság a „változatlan” utánzás nagyarányú előfordulása és a változtatott utánzás kiterjedt használata között a fejlődés folyamán? Hogyan alakul ezen kategóriák aránya külön-külön, valamint az egyes mintákon belüli összarányuk a nyelvi fejlődés különböző pontjain?

Ha az átmenet többé-kevésbé folyamatos, azaz az egyik típus aránya következetesen csökken, míg a másiké nő, ezen túl pedig a „változatlan” és a változtatott utánzás összesített aránya az egyes beszédmintákon belül nagyjából azonos szinten mozog, akkor mintegy meghosszabbítva – a változtatott utánzás korszakára is kiterjesztve – a

gyerekek utánzásbeli következetességének tételét*, valószínűnek tarthatjuk, hogy a „változatlan” és a változtatott utánzás nem fundamentálisan különböző, hanem *genetikus összefüggő* teljesítményei a kisgyermeknek. Ezzel együtt az a feltevés is megközelíthető, hogy a „változatlan” és a változtatott utánzás szerepkörében, funkcióiban is fennáll bizonyos folyamatosság. Tehát, ha nem is bizonyítható be minden kétséget kizáróan, legalábbis valószínűsíthető, hogy a korábbi kutatók által „változatlan” kategóriába sorolt utánzások is – legalábbis az esetek egy részében – betöltik társalgási funkciót, s formailag azért változatlanok, illetve csak intonációs szempontból módosítottak, mert a gyermekek ekkor még nincsenek birtokában a társalgási válasz megfelelő nyelvi megformálásához szükséges nyelvi tudásnak.

b) Kérdő és nem kérdő mondatok utánzásának relatív aránya

Már a hagyományos mondattani leírás is különbséget tesz a mondattípusok között aszerint, hogy feleletre kötelezik-e a hallgatót vagy sem, szembeállítva így módon a *kérdő* és a *közlő* mondattípusokat (például TOMPA, 1962). Fontos tény továbbá az e tanulmányban vizsgált téma szempontjából, hogy a kérdő mondatok két fő típusa közül az egyik, az *eldöntendő kérdés* nyelvtanilag helyesen megválaszolható a kérdés megfelelő elemének (az ún. „fókusz”-nak), magyarázatát lásd a c. pontban), ritkábban a kérdés egészének változatlan vagy nyelvtanilag módosított** megismétlésével.

Egyes szakirodalmi adatok (ERVIN-TRIPP és MILLER, 1977) arra utalnak, hogy a kérdő és nem kérdő mondatok e különbségére, a kérdő mondatok „feleletet váró” mivoltára a gyerekek már igen korán – OLÉRON (1976) szerint például már 8 hónapos kortól – felfigyelnek, és a mondatok e két fő típusára előbb mennyiségi, majd minőségi szempontból is eltérően reagálnak.

Ezt figyelembe véve a gyermeknyelvi utánzások empirikus vizsgálata során arra a kérdésre keresünk választ, hogy tapasztalható-e valamiféle változás ugyanazon gyerekek időben egymás után következő beszédmintáin belül a nem kérdő és kérdő mondatok utánzásának egymáshoz viszonyított arányában?

Amennyiben a fejlődés során a kérdő mondatokat követő utánzások aránya növekednék, arra következtethetünk, hogy a gyerekek az utánzást kérdések megválaszolására – tehát a dialógus eszközeként – kezdik felhasználni. Ilyen irányú változás tehát az utánzás szociális funkciójának további bizonyítékát jelentené.

c) Aktuális mondattagolás és választás az utánzás során

A magyar nyelvben a mondatok szórendjét és prozódiai viszonyait a mondat kommunikatív-logikai szerkezete határozza meg, amely az *aktuális mondattagolás* („topic-comment tagolás”) elemzési keretében írható le. Ezen belül a *topic*-kal a beszélő a környezetben adott vagy a társalgásban felmerült, a hallgató számára *ismert* fogalmat állít előtérbe, amelyhez a továbbiakban a hallgató számára *új információelemeket tartalmazó* közlendőjét („comment”) fűzi. (É. KISS, 1978.) A comment, sőt az egész mondat

*Ti, hogy a gyerekek nyelvi fejlődésük folyamán következetesen utánznak, illetve nem utánznak (BLOOM és mts., 1974).

**Az ilyen megismétlés kötelező intonációs változtatással, ezen túl pedig az igei összetevő megismétlése esetén a beszélőváltásból eredő alaktani változtatással is járhat. (Például A.: *Pista volt ott?* B.: *Pista*. A.: *Szereted őt?* B.: *Szeretem*.)

lehangsúlyosabb helye az új információt hordozó *fókusz**, amelynek a magyar nyelven folytatott dialógusban kiemelkedően fontos szerepe van. Az elhangzott mondat fókuszának pusztá megisméltése ui. adekvát társalgási választ jelenthet egy sor kommunikatív funkcióban: eldöntendő kérdés után a kérdésre adott válasz szerepét tölti be, nem kérdő mondat után szolgálhatja az elhangzott közlés „nyugtázását”, kifejezheti a beszélő egyetértését (a 134. oldalon idézett, felnőttek közötti társalgási szekvenciákat bemutató példák kivétel nélkül fókuszt megisméltő válaszokat tartalmaznak!).

A jelen kutatás során tisztázandó harmadik kérdéskör ezzel kapcsolatban így hangzik: az aktuális mondatagolás szempontjából mit választ a kisgyermek a választásra módot adó – tehát többszavas – mondatokból az utánzás során? Tapasztalható-e preferencia a fókusz utánzásában, illetve van-e előrehaladás ebbe az irányba az időben egymás után következő beszédmintákban?

Amennyiben igen, ez ismét csak az utánzás dialógikus funkcióját igazoló tényként értelmezhető (bár ez esetben más tényezőkön alapuló alternatív magyarázat sem zárható ki, lásd az adatok részletes ismertetésénél).

A vázolt szempontokon alapuló elemzés nem ad lehetőséget az utánzások esetleges társalgási funkcióinak finomabb osztályozására, alkalmas azonban a szociális funkció létezésének a bizonyítására, illetve a szociális funkció irányába tartó esetleges fejlődési folyamat egyes aspektusainak a leírására. Ezzel szemben a jelen munkának némileg jobbák az esélyei az utánzás esetleges szociális funkciójának az azonosítására mint a korábbi kutatásoknak, mivel az itt következő elemzésben az utánzás vizsgálata a korábbiaknál több szempont alapján történik, és kizárólag formális nyelvi kritériumokra támaszkodik a dialógikus funkció bizonyításában.

A vizsgált alanyok: két gyermek, egy kisfiú és egy kislány, akiknek beszédfejlődéséről kb. két éven át, másfél évestől három és fél éves korig rendszeres időközönként naplójegyzeteket és magnófelvételeket készítettem. A kisfiú, Balázs, elsőszülött, a kislány, Vilma pedig második gyermek volt, szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. A vizsgálat első évében hetenként, a későbbiekben nagyobb időközönként végzett megfigyelésekre, illetve hangfelvételekre természetes beszédhelyzetekben került sor, a regisztrált anyag a kisgyermek és népes családjuk tagjai (anya, apa, nagyszülők, testvér, egyéb rokonok), valamint a kisgyermek és a Vv. közötti beszédeseeményeket tartalmazza. (A Vv. az egyik gyerek esetében a család közeli rokona volt, a másik esetében pedig a szülők baráti köréhez tartozott – tehát egyikük számára sem volt idegen – s a mintegy két éven át tartó rendszeres látogatás során mindkét gyerekkel igen jó érzelmi kapcsolatba került.)

Az utánzás fenti szempontok szerinti elemzésére Vilma esetében egy – a kislány beszédfejlődésében döntőnek bizonyult – időszak, az 1;10 és 2;1 kor közötti három hónap felvételei közül választottam ki három beszédmintát. Balázs esetében a kutatás ennél jóval nagyobb fejlődési szakaszra: az 1;7 és 2;4 kor közötti kilenc hónapra terjedt ki. Ezen belül az első három hónapban – tekintettel arra, hogy Balázs ekkortájt még igen keveset utánzott és egyáltalán, igen keveset beszélt – a beszédfejlődési naplóban és a szalagokon található valamennyi utánzást figyelembe vettem, az ezt kö-

*A topic és a fókusz az ún. „szupraszegmentális jegyek” (hangsúly, intonáció), a szórendi pozíció, valamint a fent említett kommunikatív szempont (ismert vagy új információt hordoz-e az illető elem) alapján különböztethetők meg (ezekről lásd É. KISS, 1978).

A vizsgált beszédminták legfontosabb adatai

Balázs

Minta	A gyermek életkora	ÁM	A felvétel időtartama	Az összes megnyilatkozás száma a mintában*	Az összes utánzás száma**	Az utánzás %-a
I.	1;7,15–1;8,14	1,01	1 óra 43 perc	—	79+32	—
II.	1;8,15–1;9,14	1,00	1 óra 24 perc	—	99+35	—
III.	1;9,15–1;10,14	1,06	1 óra 58 perc	—	111+10	—
IV.	1;10,24	1,08	1 óra 10 perc	378	115	29,7
V.	1;11,20	1,15	1 óra 22 perc	632	218	34,5
VI.	2;0,18	1,52	1 óra 07 perc	531	158	29,8
VII.	2;1,17	1,83	1 óra 27 perc	588	191	32,4
VIII.	2;2,20	2,51	1 óra 30 perc	552	127	23,0
IX.	2;3,11	2,74	1 óra 30 perc	714	182	25,5

Vilma

I.	1;10,11	1,18	1 óra 02 perc	543	206	37,9
II.	1;11,7	1,98	1 óra 48 perc	785	262	33,4
III.	2;0,5	2,69	1 óra 54 perc	1058	299	28,3

*Csak az érthető megnyilatkozások.

**Az első három minta esetében az első szám a felvétel során elhangzott, a második a naplóban lejegyzett utánzások számát adja meg.

vető fél év nyelvi anyagából pedig hónaponként egy kiválasztott beszédminta utánzásait elemeztem.

Az egyes beszédmintákra vonatkozó alapvető adatokat (kor, a nyelvi fejlettség ÁM-ban megadott mutatója, az összes megnyilatkozás, ezen belül az utánzások száma, az utánzások százalékos aránya az egyes beszédmintákban) a 2. táblázat tartalmazza. Balázs adatai között az I., II. és III. adatscsoport esetében a beszédmintát alkotó összes megnyilatkozás száma nem volt megadható, mivel a nyelvi fejlődésében viszonylag későn érő kisfiú ekkor még igen sok olyan hangsort is produkált, amelyről nem lehetett eldönteni, hogy hangtani szempontból rosszul megformált nyelvi közlésről vagy pedig értelmetlen hangorról van-e szó. (Ennek következtében az utánzásnak a teljes produkció belüli százalékos aránya sem volt megadható.)

Az elemzés kategóriái. Eredmények.

a) A „*változatlan*” és a *változtatott utánzás arányainak alakulása a vizsgált beszédmintákban.*

Az utánzás potenciális modelljeként a gyermek megnyilatkozását megelőző két utolsó felnőtt megnyilatkozást vettem figyelembe. (Az esetek nagy többségében azonban a gyerekek az éppen elhangzott megnyilatkozást utánozták.)

Az utánzás pontosságát, az utánzás során végrehajtott esetleges változtatások szempontjából a két kisgyermek imitatív megnyilatkozásait a következő kategóriákba soroltam:

1. *Változatlan utánzás* (jelölése a továbbiakban: NEMMOD): A gyermek az eredeti megnyilatkozást – a redukciót és az esetleges hangtani változtatásokat leszámítva – semmilyen szempontból nem változtatja meg (tehát a modell egészét vagy annak egy részét úgy ismétli meg, hogy az eredeti dallammintát nem változtatja meg nyelvtanilag releváns módon, megőrzi az eredeti szöveget, és semmiféle új elemet nem vezet be).

Például Balázs: 2;2,20

Felnőtt: *Megnézzük anyát, már biztos kész van.*

Balázs: *Biztos kész van.*

2. *Az intonáció szempontjából megváltoztatott utánzás* (INTMOD): A gyermek az utánzás során az eredeti mondat dallammintáját *nyelvtanilag releváns módon* megváltoztatja (például kérdő mondatot kijelentő vagy kijelentő mondatot felszólító modalitású mondatra jellemző hanglejtéssel ismétel meg), egyéb szempontból azonban – a redukciótól és a hangtani változtatásoktól ismét csak eltekintve – nem változtatja meg a modellt.

Például Balázs: 1;11,20

Felnőtt: *Te is kérsz még vizet?*

Balázs: *Te is.*

Vilma: 1; 11,6:

Felnőtt: *Jaj! Elesünk mind a ketten!*

Vilma: (felszólító mondatra jellemző dallammintával): *Elesünk!*

(„Essünk el!”, ti. folytassuk az előző játékot, amelynek során azt játszottuk, hogy elesünk.)

Az utánzások dallammintáinak osztályozásában KASSAI (1979) nyomán öt kategóriát különböztettem meg. Ezek közül négy: a *kijelentő, kérdő, felszólító és felhívó* dallamminta *nyelvtani modalitásokat* jelöl, egy további jellegzetes, a kisgyermek nyelv anyagában viszonylag gyakran előforduló intonációs típus pedig egy, a közlést szolgáló kommunikációtól céljában eltérő verbális „műfajt”, a *nyelvi játékot* képviseli. (Ennek az öt dallammintának a létezését, megkülönböztethetőségét az egészen korai gyermeknyelvből Kassai műszeres és auditív fonetikai elemzéssel igazolta idézett cikkében.) A modell-utánzás párok dallammintáinak (kizárólag a nyelvtani modalitás szempontjából vizsgált) azonosságára, illetve különbözőségére vonatkozó ítéleteim egy részét külső megfigyelőkkel is ellenőriztettem. Az ellenőrzés során a két füg-

getlen megfigyelő (egyikük képzett fonetikus) meghallgatta Balázs és Vilma 3–3 beszédmintájából az első 25 modell-utánzás megnyilatkozás-párt, és regisztrálta a modell és az utánzás dallammintáinak azonosságára, illetve különböző mivoltára vonatkozó ítéleteit. A meghallgatott esetekben ítéletük 95, illetve 97 százalékban egybeesett a szerzőével.

3. *Egyéb szempontból (is) megváltoztatott utánzás (MOD):* A gyermek a modell-mondaton egyéb típusú változtatást is végrehajtott. Ilyen változtatás lehetett például: új elem hozzáadása a modellhez:

Vilma: 1;11,7

Felnőtt (mesekönyv képeire mutatva): *Kutya, kutya, kutya.*

Vilma: *Kicsi kutya.*

a modell egy-egy elemének helyettesítése más szóval:

Vilma: 1;11,7

Felnőtt (képre mutatva): *Páárduc! Egy nagy-nagy cica.*

Vilma: *Kicsi cica.*

az elemek sorrendjének felcserélése:

Vilma: 1;11,7

Felnőtt: *És akkor húzhatod a csacsit.*

Vilma: *Csacs(i) húz.*

a modell valamelyik elemének alaktani átalakítása:

Balázs: 2;2,20

Felnőtt: *Ne húzzalak egy kicsit az autóba(n)?*

Balázs: *Húzzak!/Húzom.*

valamint ezeknek a változtatás-típusoknak lehetséges kombinációi.

A 3. és 4. táblázat adatai Balázs és Vilma esetében részben azonos, részben különböző irányú fejlődést jeleznek.

A változatlan (NEMMOD) utánzások aránya mindkét gyerek esetében folyamatosan csökken az egymást követő mintákban.

Az intonációsan módosított (INTMOD) utánzások aránya Balázs anyagában az elsőtől az ötödikig terjedő mintákban növekszik, majd (pontosan a MOD típusú utánzások nagyobb arányú növekedésével egyidőben!) csökkenni kezd, és végig folyamatosan csökken. Ezzel szemben Vilma anyagában az INTMOD utánzások aránya kezdetől fogva kisebb és végig kb. azonos szinten marad.

Az egyéb szempontból módosított (MOD) utánzások aránya Balásznál a VI.–VII. mintától kezdve végig, Vilmánál pedig az I-től a III. mintáig folyamatosan — és ugrásszerűen — nőtt. (A MOD típusú utánzások ugrásszerű növekedésének időpontja mindkét gyerek esetében egybeesett az ÁM ugrásszerű növekedésével, lásd 2. táblázat.)

A két gyermek között a legfontosabb különbség (azon túl, hogy Vilma esetében a NEMMOD és a MOD kategóriákon belüli változás lényegesen gyorsabb ütemben játszódott le, mint Balásznál) az volt, hogy a nyelvtani fejlődésben Vilmához képest később levő Balázs az intonációs változtatás eszközét sokkal szélesebb körben alkalmazta, mint Vilma, akinek már korábban rendelkezésre álltak egyéb grammatikai eszközök a modell jelentésének a modulálására.

A 3., 4. táblázat adatainak alapján megalapozottan állítható, hogy az utánzás tí-

Változatlan, intonációsán változtatott és egyéb módon változtatott utánzás
Balázs nyelvhasználatában

MINTA	NEMMOD	INTMOD	MOD	AZ ÖSSZES UTÁNZÁS %-A A BESZÉDMINTÁ- BAN
%	%	%	%	%
I.	66,7	30,6	2,7	—
II.	64,2	33,6	2,2	—
III.	55,4	43,0	1,6	—
IV.	54,8	42,6	2,6	29,7
V.	51,4	44,9	3,7	34,5
VI.	57,0	38,0	5,0	29,8
VII.	46,6	36,1	17,3	32,5
VIII.	26,7	27,6	45,7	23,0
IX.	31,9	15,4	52,7	25,5

$\chi^2 = 391,83$ $p < 0,0001$
C = 0,473

4. táblázat

Változatlan, intonációsán változtatott és egyéb módon változtatott utánzás
Vilma nyelvhasználatában

MINTA	NEMMOD	INTMOD	MOD	AZ ÖSSZES UTÁNZÁS %-A A BESZÉDMINTÁ- BAN
	%	%	%	%
I.	67,0	25,7	7,3	37,9
II.	42,0	22,9	35,1	33,4
III.	28,1	22,7	49,2	28,3

$\chi^2 = 108,41$ $p < 0,0001$
C = 0,352

*A cikkben megadott gyakorisági táblázatokban az alapvető összehasonlításokat χ^2 próba segítségével végeztük, a BMDP programcsomag 1F programja alapján. (DIXON és BROWN, 1979) (A program előkészítésében és végrehajtásában nyújtott segítségükért a szerző köszönetet mond Pléh Csabának és Molnár Tamás egyetemi hallgatónak.) A közölt táblázatok adatainak statisztikai jellemzőiként a χ^2 -en kívül a C kontingenciaegyütthatót is megadom. A χ^2 a megadott táblázatok mindegyike esetében szignifikáns.

pusai közötti váltás az ugrásszerű változások ellenére is folyamatos: a vizsgált három utánzási típus változásai nem párhuzamosak, nem azonos irányúak, hanem mintegy „egymást váltják” a kisgyermek nyelvi fejlődésének folyamatában. Jogunk van tehát azt hinni, hogy változatlan és változtatott utánzás esetében nem radikálisan különböző jelenségekről, hanem ugyanazon jelenségnek a nyelvi fejlődés függvényeként bekövetkező átalakulásáról, továbbfejlődéséről van szó.

Az adatok ilyen irányú értelmezését egy további tény is megerősíti: az átfert beszédminták megnyilatkozásain belül a három utánzási típus összesített aránya Balázs esetében végig hasonló szinten mozgott, s ez az arányszám Vilma egymás utáni beszédmintáiban sem csökkent meredeken (lásd 3. és 4. táblázat). Tehát a vizsgált gyermekek korai és későbbi utánzási teljesítménye között ilyen vonatkozásban is fennáll a folyamatosság ténye.

b) *Nem kérdő és kérdő modell-mondatok utánzásának relatív aránya a vizsgált mintákban*

Az utánzás vizsgálatának e részterületén a modell-mondatok osztályozásának kategóriái a következők voltak:

<i>Nem kérdő modell-mondatok:</i>	Kijelentő mondat	(-QKIJ)
	Felszólító mondat	(-QIMP)
	Minden egyéb nem kérdő típusba sorolható megnyilatkozás (felkiáltó mondat, tagolatlan formulák)	(-QMÁS)
	(Összes mintabeli nem kérdő modell-mondat jelölése:	-QÖSSZ)
	<i>Kérdő modell-mondatok</i>	
	Kiegészítendő kérdés	(+QKIEG)
	Eldöntendő kérdés	(+QELD)
	Mondatvégi kapcsolt kérdés*	(+QKAPCS)
	(Összes mintabeli kérdő modell-mondat jelölése:	+QÖSSZ)

A két kisgyermek vizsgált mintáiban a különböző mondattípusok utánzásának arányait külön-külön, valamint a kérdő/nem kérdő kategória szerint összesítve az 5. és a 6. táblázat mutatja.

A két kisgyermek fenti kategóriák szerint vizsgált utánzási teljesítménye egyes pontokon hasonlóan, más tekintetben különbözően alakult.

Balázs esetében (lásd 5. táblázat) a *nem kérdő* modell-mondatokhoz (-QÖSSZ) tartozó utánzások aránya csaknem folyamatosan csökkent, a *kérdő* modell-mondatokhoz (+QÖSSZ) követő utánzások aránya pedig – két minta adataitól eltekintve – fokozatosan nőtt. (A kérdéseket követő utánzások aránya az I-től az V. mintáig terjedő fej-

*Az angolszász nyelvészeti szakirodalomban „tag question” néven ismert kérdéstípus, amelyet a magyar nyelvleírások általában nem kezelnek külön kategóriaként. (Ilyen kapcsolt kérdés például a nem kérdő mondatokhoz kapcsolódó *jó?; igaz?; nem?* szócscsa.)

Nem kérdő és kérdő mondatok utánzása

Balázs

MINTA	-QKIJ %	-QIMP %	-QMÁS %	-QÖSSZ %	+QKIEG %	+QELD %	+QKAPCS %	+QÖSSZ %
I.	57,7	7,2	9,0	73,9	8,1	15,3	2,7	26,1
II.	50,8	13,4	3,7	67,8	14,2	17,9	0,0	32,1
III.	43,8	5,8	12,4	62,0	9,9	27,3	0,8	38,0
IV.	41,7	5,2	13,0	60,0	11,3	27,0	1,7	40,0
V.	36,7	9,6	5,1	51,4	5,5	39,0	4,1	48,6
VI.	34,2	17,7	5,1	57,0	5,7	27,9	9,5	43,0
VII.	36,1	5,8	11,0	52,9	7,3	34,0	5,8	47,1
VIII.	29,9	11,0	8,7	49,6	12,6	35,4	2,4	50,4
IX.	30,8	5,5	9,3	45,6	17,0	32,4	5,0	54,4

$\chi^2 = 135,09$ $p < 0,0001$
C = 0,301

Nem kérdő és kérdő mondatok utánzása

Vilma

MINTA	-QKIJ %	-QIMP %	-QMÁS %	-QÖSSZ %	+QKIEG %	+QELD %	+QKAPCS %	+QÖSSZ %
I.	58,7	4,4	7,3	70,4	3,9	23,8	1,9	29,6
II.	42,4	3,8	4,6	50,8	16,8	28,6	3,8	49,2
III.	39,4	4,7	6,7	50,8	11,4	34,1	3,7	49,1

$\chi^2 = 35,90$ $p < 0,0001$
C = 0,211

lődési szakaszban csaknem megkétszereződött!) A kérdő kategórián belül különösen szembeötlő az eldöntendő (+QELD) kérdéstípushoz tartozó utánzások arányszámának nagymértékű növekedése az I. mintabeli 15,3%-ról az V. mintában regisztrált 39%-ig.

A *nem kérdő* mondatcsoportban a kijelentő mondatok (–QKIJ) kategóriájában a legerőteljesebb – és leginkább folyamatos – a csökkenés tendenciája: az utánzás aránya itt az I. és a IX. minta között mintegy felére csökkent.

Ami Vilma párhuzamos anyagát illeti (6. táblázat), megismételhető az, amit a két kisgyermek utánzásának a) szempont szerinti elemzésekor korábban már megállapítottunk: a Baláznál regisztrált legfontosabb fejlődési tendenciák – a részleges mennyiségi és minőségi különbségek ellenére – lényegében Vilmánál is azonos irányúak voltak, különböző (lényegesen gyorsabb) volt azonban Vilma esetében e változások *üteme*: a nem kérdő modell-mondatokhoz (–QÖSSZ) tartozó utánzások arányának nagymértékű csökkenése és a kérdő mondatokat (+QÖSSZ) követő utánzások nagyobb arányú növekedése Vilma anyagában az I. és a II. minta között következett be! A kijelentő modell-mondatokhoz (–QKIJ) kapcsolódó utánzások arányának csaknem folyamatos csökkenése és az eldöntendő kérdéseket (+QELD) követő utánzások arányának növekedése a Baláznál regisztráltnál szerényebb méretekben ugyan, de Vilma imitatív anyagát is jellemezték.*

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a vizsgált szempontból változás játszódott le az utánzás funkciójában: az utánzás, annak különböző típusai a fejlődés során egyre inkább a kérdések megválaszolásának eszközévé váltak. E részvizsgálat eredményei tehát alátámasztani látszanak az utánzás társalgási szerepével kapcsolatos kezdeti hipotézist.

Joggal felvethető azonban a kérdés, hogy vajon az itt bemutatott leglényegesebb változás: a +QÖSSZ kategóriában az utánzások arányának növekedése, a –QÖSSZ kategóriában pedig csökkenése nem valamiféle külső – a felnőtt beszédében bekövetkező változást tükröz-e? Tehát a kérdő és a nem kérdő mondatokat követő utánzások arányában bekövetkezett változást nem az okozza-e, hogy a felnőtt beszédpartnerek a kisgyermek nyelvi fejlődésének korábbi szakaszaiban keveset, a későbbi szakaszokban pedig egyre többet kérdeztek a gyerektől?

Ez utóbbi feltevést a mintáinkban található felnőtt beszédanyag eddigi elemzése nem támasztja alá. A *felnőtt beszéd* szempontjából is megvizsgált beszédmintákban

*Éppen a vizsgálat ideje alatt mind Vilma, mind Balázs nyelvhasználatában látványos stratégiaváltás következett be az eldöntendő kérdések megválaszolási módjában. A vizsgálat kezdeti szakaszában Balázs az eldöntendő kérdések zömét még ún. tölteléksszavakkal („filler”) válaszolta meg, például:

Balázs:1;10;25; Felnőtt: *Nyuszt is rajzoljunk?*

Balázs: *hőhő*

Vilma pedig ugyanilyen célból a *jó* elemet használta, például:

Vilma:1;10,11 Felnőtt: *Ki tudod nyitni?*

Vilma: *Jó.*

A két kisgyermek nyelvhasználatában a fejlődés során ezeket a válaszadási módokat váltotta fel az utánzás amelyet – szórványos adatok alapján úgy tűnik – ilyen korú gyermekek gyakran alkalmaznak eldöntendő kérdések megválaszolására (lásd például ERVIN-TRIPP, 1977; STEFFENSEN, 1978).

ugyanis (Balázs I., VII. minta*; Vilma I., II. minta) a kérdő és a nem kérdő felnőtt mondatok megoszlása az egyes mintákban igen hasonlóan alakult: az előzők aránya valamennyi mintában 35–40, az utóbbiaké 60–65% körül mozgott. A kisgyermekkel dialógust folytató felnőttek beszédében tehát — legalábbis az ilyen szempontból megvizsgált beszédminták adatai szerint — összességében nem növekedett a kérdő mondatok aránya, érzékelhetően változott viszont a kérdések szintaktikai-szemantikai bonyolultsága és kommunikatív funkciói. Ezeknek a változásoknak — s a gyermekek utánzására kifejtett hatásuknak — a vizsgálata azonban már meghaladná e munka kereteit.

c) *Aktuális mondattagolás és utánzás: a gyermek választásai az utánzás során*

Az utánzás kutatásának e részterületén értelemszerűen csak a többszavas modell-mondatokat követő imitatív megnyilatkozásokat vettem figyelembe. Az utánzott elem pozíciójának a meghatározása minden esetben annak a mondategységnek a határain belül történt, amelyből a kisgyermek a megismételt elemet kiválasztotta. (Az alább felsorolt elemzési kategóriák tehát az egyszerű mondatok csoportjához tartozó modell-mondatok esetében a mondat, összetett mondatok esetében pedig az illető tagmondat egészének, illetve egyes elemének vagy elemeinek a megismétlését jelentik.)

A kisgyermekek választásának leírásában alkalmazott kategóriák a következők voltak:

Teljes utánzás (jelölése: TELJES): a gyermek az utánzás során a modell-mondat minden szabad morfémaját (szavát) reprodukálta (ezen túl azonban a kötött morféma — toldalékok — egyikét vagy másikát esetleg elhagyta); például:

Vilma 2;0,5

Felnőtt: *Elment már óvodába?*

Vilma: *Elment már / óvodába.*

Változtatott utánzás (VÁLTOZTATOTT): többszavas felnőtt mondatok változtatott utánzása. A változtatások típusai azonosak a korábban a MOD utánzási kategóriával kapcsolatban bemutatottakkal. (Vagyis a VÁLTOZTATOTT kategóriát voltaképpen a többszavas modell-mondatokhoz tartozó MOD típusú utánzások alkotják.) Az ide sorolt utánzásokat különböző, itt terjedelmi okokból nem részletezhető megfontolások alapján nem elemeztem tovább a választás szempontjából.

Utolsó szó utánzása (UTOLSÓ): A kisgyermek a modell-mondat (tagmondat) utolsó elemét ismételte meg, például:

Balázs, 2;2,7

Felnőtt: *Hol a kis labdika, az begurult valahova?*

Balázs: *Valahova.*

Kezdő vagy belső fókusz utánzása (FKEZDŐ/BELSŐ): A kisgyermek az utánzáskor a mondat (tagmondat) fókuszát, vagy — több szóból álló fókusz esetén — a fókusz egy részét ismételte meg. A megismételt fókusz a szórendi pozíció szempontjából a mondat kezdetén, illetve belsejében állt.

*Az I. minta ilyen szempontú elemzésekor csak a felvételek beszédanyagát vettem figyelembe, a beszédfejlődési napló adatait nem.

Balázs, 2;1,17

Felnőtt: *Gyere! Arra is megnézzük, jó?*

Balázs: *Arra is.*

Balázs 1;11,20

Felnőtt: *Most jó a lift.*

Balázs: *Jó.*

A fókusz bizonyos esetekben a mondat végére is kerülhet. Az ilyen mondatvégi fókuszokat reprodukáló utánzásokat az UTOLSÓ kategóriába soroltam, előfordulásuk arányát azonban a fókuszok utánzását összegezõ táblázatban (7/a., 8/a. táblázat) külön is feltüntettem.

Mind az UTOLSÓ, mind az FKEZDŐ/BELSŐ kategóriába sorolt utánzások esetében előfordulhatott, hogy a kisgyermek egynél több egymás követõ elemet ismételt meg a modell-mondatból (például a fókusz és az utána következõ szót, vagy a két utolsó szót reprodukálta). Ez a tény az utánzás besorolásán nem változtatott. (Az esetek többségében azonban az UTOLSÓ és FKEZDŐ/BELSŐ utánzások a modell-mondat egyetlen elemét tartalmazták.)

Egyéb elem (elemek) utánzása (EGYÉB): A kisgyermek választása a felsorolt kategóriák egyikébe sem volt beleilleszthetõ. Ebbe a kategóriába tartozott például a *topic* (a mondat kezdetén álló, ismert információra utaló, hangsúlytalan elem) vagy valamilyen a *fókusz és az utolsó szó közé esõ elem* megismétlése, illetve *több, nem egymás mellett álló*, a modell-mondatban különbözõ pozíciókat elfoglaló elem reprodukálása, például *topic* utánzása:

Vilma 2;0,5

Felnőtt: *Vilmuska, a kicsi babák tudnak beszélni?*

Vilma: *Kicsi babák.*

a fókusz és az utolsó szó közé esõ elem utánzása:

Balázs: 2;0,18

Felnőtt: *Semmi baj a szõsi fején!*

Balázs: (játékosan) *Szõsi, szõsi!*

több, nem egymás melletti elem reprodukciója:

Balázs 2;0,18

Felnőtt: *Biztos ott van a anyu, igen. (Sic!)*

Balázs: *Biztos anyu.*

A két kisgyerek e kategóriák szerint osztályozott választásait a 7. és a 8. táblázat mutatja be.

Amint a 7. táblázatból kitûnik, Balázs elsõ mintájában a többszavas mondatokhoz kapcsolódó utánzások mintegy kétharmada az utolsó szót reprodukálta. Az utolsó szó utánzásának aránya azonban az I. mintától a IX.-ig folyamatosan csökkent. Az FKEZDŐ/BELSŐ utánzások aránya az I-tõl a VI. mintáig folyamatosan és jelentõs mértékben növekedett (eltekintve az FKEZDŐ/BELSŐ III. mintabeli arányától). Ez a folyamat a VI. mintában érte el a csúcspontját; a kezdõ vagy belsõ fókusz reprodukáló utánzások aránya ekkor több mint kétszerese lett ugyanezen választási kategória I. mintabeli arányának. (Ha az UTOLSÓ kategóriából a mondatvégi fókuszok utánzását is figyelembe vesszük, kitûnik: Balázs a VI. mintabeli utánzásainak több mint felében a fókusz választotta ki az utánzott modell-mondatokból! (lásd a 7/a. táblázat adatait)

Választás többszavas modell-mondatokból az utáztás során

MINTÁK	Balázs								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
VÁLASZTÁS	%	%	%	%	%	%	%	%	%
KATEGÓRIÁI									
TELJES	7,8	5,6	5,1	1,2	7,7	7,9	26,5	12,5	14,3
VÁLTOZTATOTT	0,0	0,9	2,6	3,6	4,5	3,9	18,8	50,0	57,1
UTOLSÓ	68,8	63,9	61,6	57,1	41,6	36,2	29,3	18,3	14,3
FKEZDŐ/BELSŐ	18,2	20,4	17,9	27,4	37,2	41,7	20,1	13,4	6,1
EGYÉB	5,2	9,2	12,8	10,7	9,0	10,3	5,3	5,8	8,2

$$\chi^2 = 482,81 \quad p < 0,0001$$

$$C = 0,564$$

7/a táblázat

	Fókuszok összesített aránya								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
FUTOLSÓ	16,9	11,1	7,7	15,5	8,3	9,4	4,6	9,6	7,5
FKEZDŐ/BELSŐ	18,2	20,4	17,9	27,4	37,2	41,4	20,1	13,4	6,1
FÖSSZES	35,1	31,5	25,6	42,9	45,5	51,1	24,7	23,0	13,6

Választás többszavas mondatokból az utánzás során

Vilma

MINTA	I.	II.	III.
VÁLASZTÁS KATEGÓRIÁI	%	%	%
TELJES	9,0	18,5	11,3
VÁLTOZTATOTT	8,3	37,0	52,3
UTOLSÓ	33,9	20,3	15,1
FKEZDŐ/BELSŐ	36,8	18,9	15,9
EGYÉB	12,0	5,3	5,4

$$\chi^2 = 97,18 \quad p < 0,0001$$

$$C = 0,365$$

8/a táblázat

Fókuszok összesített aránya

	I.	II.	III.
FUTOLSÓ	19,6	11,5	7,5
FKEZDŐ/BELSŐ	36,8	18,9	15,9
FÖSSZES	56,4	30,4	23,4

Az ezután következő mintákban azonban a fókusz utánzásának aránya csökken. A VII. mintában – átmenetileg – ugrásszerűen megnőtt a TELJES utánzások aránya, majd a VÁLTOZTATOTT utánzás növekedésének már a VII. mintában megjelenő tendenciája tovább erősödve teljes mértékben dominánssá vált Balázs utolsó két mintájában.

Vilma (adatait lásd a 8. táblázatban) kezdeti beszédmintájában az UTOLSÓ elem utánzása korántsem játszik kitüntetett szerepet: az UTOLSÓ és FKEZDŐ/BELSŐ típusú utánzások ekkor körülbelül azonos arányban fordultak elő, egyenként mintegy egyharmadát tették ki Vilma I. mintabeli utánzásainak. Ha azonban az UTOLSÓ válaszka-tegóriából a mondatvégi fókuszok utánzását is figyelembe vesszük, kiderül: Vilma I. mintabeli utánzásainak több mint fele a fókusz megismétlését tartalmazza (lásd 8/a. táblázat adatait). Vilma nagyobb fokú nyelvi érettsége tehát, amely egy hónappal később a II. minta különböző mutatóiban (ÁM, MOD típusú utánzások ugrásszerű növekedése) látványosan manifesztálódott, már ekkor is megnyilvánult ebben a sajátis „fókuszra orientált” utánzási módban. Vilma II. és III. mintájában mind az UTOLSÓ, mind az FKEZDŐ/BELSŐ utánzások aránya igen erősen (az utolsó mintában az I. mintabeli aránynak kevesebb mint felére) csökkent. A TELJES utánzások aránya az I-től a II. mintáig mintegy kétszeresére nőtt, majd csökkent, ezzel szemben a VÁLTOZTATOTT utánzások aránya Vilma három mintájában (akárcsak Balázs három utolsó mintájában) folyamatosan és ugrásszerűen nőtt.

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy a két kisgyermek utánzásában kitüntetett szerepet játszott a fókusz: Balázs egymás utáni mintáiban a fókusz utánzása az utolsó szó utánzásának korai stratégiáját váltotta fel, Vilma esetében pedig, aki e vizsgálat kezdetén már a nyelvi fejlődés előrehaladottabb szakaszában volt, a fókusz utánzása a kezdeti mintában bizonyult domináns választípusnak.

Felvetődik azonban a kérdés: ha a kisgyermek fejlődésük során egyszer már kialakítottak egy ilyen – a felnőtt társalgási szekvenciákon belül is adekvát és gyakran alkalmazott – egyszerű válaszadási stratégiát, akkor a (Balásznál a VI., Vilmánál az I. mintában) regisztrált csúcspontok után miért csökken jelentősen a fókusz utánzásának aránya a későbbi beszédmintákban? S e csökkenéssel egyidőben miért nő átmenetileg a TELJES utánzások, és végig, folyamatosan a VÁLTOZTATOTT utánzások aránya?

A TELJES utánzási kategória átmeneti növekedésének oka valószínűleg az utánzás e típusának a nyelvtani tanulásban, illetve gyakorlásban játszott szerepében keresendő. A két kisgyermek utánzásának lehetséges tanulási funkcióira vonatkozó vizsgálati eredmények másutt kerülnek közlésre, itt csupán annyit érdemes megjegyezni, hogy a *választási kategóriák* és a *nyelvtani tanulás* összefüggéseit tartalmazó kontingencia-táblázat adatai szerint Vilma esetében a nyelvtanilag „progresszív” (tehát a kisgyermek spontán nyelvi produkciójánál fejlettebb szintet képviselő) utánzások *fele*, Balázs esetében pedig *egyharmada* a TELJES utánzási kategóriára esett. (Ugyanakkor a TELJES utánzások aránya Vilma utánzási korpuszában 13,5%-ot, Balászában 11,0%-ot tett ki.)

Ami pedig – a fenti kérdéssel összefüggésben – a VÁLTOZTATOTT utánzás növekedését illeti, ennek magyarázatában a következő okok tűnnek kézenfekvőnek:

a) A fókusz utánzása korántsem jelenti minden esetben a modell-mondat fókuszának *változtatlan* utánzását. Amennyiben például a fókusz esz. 2. személyű igealak, a fókusz megismétlésével történő válaszadás kötelezően magába foglalja az igei személyrag meg-

változtatását a beszélő személyének megfelelően.* Az ilyen típusú válasz, amelyre a vizsgált két kisgyermek anyagában is számos példa akad, a fókusz megismétlését tartalmazza, de a megismétlés során végrehajtott morfológiai változtatás miatt többé már nem a FKEZDŐ/BELSŐ, hanem a VÁLTOZTATOTT kategóriába kerülne (a fenti elemzési kategóriák szerint). Ahogy tehát a kisgyermek nyelvtani tudása nő, s ennek következtében a fókuszon végre tud hajtani nyelvtani műveleteket, a fókuszt megismétlő válaszok egy része az FKEZDŐ/BELSŐ kategóriából várhatóan a VÁLTOZTATOTT kategóriába kerül át.

b) A fókusz megismétlése csupán egyike azoknak a változatos válaszadási stratégiáknak, amelyekkel a beszélő beszédpartnere egy-egy megnyilatkozására releváns módon válaszolhat. Ahogy a kisgyermek a nyelv elsajátításában előrehalad, fokozatosan képessé válik más, az implikált nyelvi műveletek szempontjából bonyolultabb választípusok létrehozására, a fókusz megismétlése, mint kiemelt válaszadási stratégia tehát veszít jelentőségéből.

c) Végül az sem kizárható, hogy a gyerekek nem a társalgás céljaira való alkalmassága, hanem az észlelés szempontjából szembeötlő mivolta miatt utánozták a fókuszt (főhangsúlyos elem!) a fenti arányban – amint azt az 1.2. pontban ismertetett, a hangsúlynak az utánzás kiváltásában kiemelkedő szerepet tulajdonító tanulmányok szerzői feltételezték. (Ilyen perspektívából nézve Balázs adatai egy olyan irányú fejlődést tükröznek, amelynek során eleinte a pozíció, majd később a hangsúly határozná meg, hogy mit utánoz a gyerek – hasonlóan Du Preeznek az 1.2. pontban ismertetett feltevéseihez.)

Amennyiben az adatok ilyen irányú értelmezése helytállónak bizonyulna, a FKEZDŐ/BELSŐ utánzásoknak az elért csúcspont utáni csökkenése (s ezzel egyidejűleg más választípusok előtérbe kerülése) magyarázható lenne, hiszen a nyelvi fejlődésben előrehaladottabb kisgyermek számára a hangsúly jelentősége, szerepe az észlelt nyelvi megnyilatkozások feldolgozásában természetesen visszazorul.

Jelenleg azonban nem dönthető el, hogy a fenti magyarázatok közül melyik helytálló. Annak a kérdésnek az eldöntése ugyanis, hogy mit jelent és minek köszönhető a fókusz utánzása, és mi magyarázza utánzási arányának változásait az egymást követő beszédmintákban, a fejlődés során egymást váltó utánzási kategóriáknak az itt lehetségesnél aprólekosabb és többoldalú nyelvi elemzésére lenne szükség.

A mondottak összefoglalásaként talán elmondható: e munkában, amely egy, a gyermeknyelvi kutatásban viszonylag új, empirikusan feltáratlan, módszertanilag nehezen megközelíthető kérdésnek: az utánzás szociális funkciójának a bizonyítását tűzte ki céljául, legalábbis részben sikerült olyan elemzési szempontokat találni, amelyek képet adnak egy más elemzési keretben nehezen megragadható, észrevétlenül előrehaladó fejlődési folyamatról: az utánzás dialogikus funkciójának kibontakozásáról, az utánzás mind nagyobb arányú társalgási „hasznosításáról”.

Az elemzés során bebizonyosodott, hogy az utánzás során a kisgyermek a rendelkezésére álló kezdetleges nyelvi eszközökkel már igen korán megpróbálja módosítani – saját kommunikatív céljainak megfelelően átalakítani – a készen kapott nyelvi min-

*Például A.: *Hozd a könyvet?*

B.: *Hozom.*

tákat (s később, növekvő nyelvi tudás birtokában méginkább ezt teszi), egyre inkább felhasználja az utánzást, annak különböző típusait olyan triviális, de a felnőtt–gyermek kommunikációban kiemelkedően fontos és gyakori társalgási feladat céljaira, mint a kérdések megválaszolása. Ezen túl pedig, amint a többszavas mondatok utánzásakor végrehajtott választások elemzéséből kiderült, a fejlődés során a vizsgált gyerekek egyikének utánzásai bizonyos formai kritériumok szerint is közelebb kerültek a nyelvi normáknak megfelelő, ismétlésen alapuló társalgási válaszadáshoz.

A korábbi pszicholingvisztikai kutatások kétségtelenül bebizonyították — s ezt a fentiekben elemzett korpusz másutt ismertetésre kerülő tanulás-szemponútú vizsgálata is alátámasztotta —, hogy a gyermekek számára az utánzás fontos eszköz új vagy viszonylag új nyelvi szerkezetek, illetve elemek tanulásában és gyakorlásában, a nehezebb nyelvi „input” aktív feldolgozásában. Az utánzással kapcsolatban az érdeklődés előtérben mindmáig a tanulási funkció áll. A kívánatos cél azonban egy olyan komplex szemlélet meghonosítása lehetne a pszicholingvisztikai kutatásban, amely a korábbi leegyszerűsítő, egyoldalúan tanulásközpontú vagy társalgásközpontú felfogással szemben elfogadná, hogy a gyermeknyelvi utánzás többféle funkciót betöltő bonyolult jelenség, amelynek motívumaiban a szociális és kognitív mozzanatok, a tanulás és a társalgás elválaszthatatlanul összefonódnak — akár csak a nyelv elsajátításának egész folyamatában.

Irodalom

- BLASDELL, R., JENSEN, P., 1970, Stress and word position as determinants of imitation in first-language learners, *Journal of Speech and Hearing Research*, 13, 193–202.
- BLOOM, L., HOOD, L., LIGHTBOWN, P., 1974, Imitation in language development: if, when, and why, *Cognitive Psychology*, 6, 380–420.
- BLOOM, L., ROCISSANO, L., HOOD, L., 1976, Adult–child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge, *Cognitive Psychology*, 8, 521–552.
- BROWN, R., 1973, *A first language*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- BROWN, R., BELLUGI, U., 1964, Three processes in the child's acquisition of syntax, In: LENNEBERG, E. H. (ed.), *New directions in the study of language*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- BROWN, R., CAZDEN, C., BELLUGI, U., 1973, The child's grammar from I. to III., In: FERGUSON, C. A., SLOBIN, D. I. (eds.), *Studies of child language development*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BROWN, R., FRASER, C., 1963, The acquisition of syntax, In: COFER, C. N., MUSGRAVE, B. S. (eds.), *Verbal behavior and learning: problems and processes*, McGraw-Hill, New York.
- CHOMSKY, N., 1957, *Syntactic structures*, Mouton, The Hague.
- CHOMSKY, N., 1959, Review — SKINNER, B. F.: *Verbal behavior*, *Language*, 35, 26–58.
- CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of a theory of syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.

- CLARK, R., 1974, Performing without competence, *Journal of Child Language*, 1, 1-10.
- DIXON, W. R., BROWN, M. B., 1979, *The BMDP-P Series*, University of California Press, Berkeley.
- DORE, J., 1975, Holophrases, speech acts and language universals, *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- DORE, J., 1977, Children's illocutionary acts, In: FREEDLE, R. O. (ed.), *Discourse Production and Comprehension*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.
- DRESSLER, W., 1972, *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Du PREEZ, P., 1974, Units of information in the acquisition of language, *Language and Speech*, 17, 369-376.
- É. KISS Katalin, 1978, A magyar mondatok egy szintaktikai modellje, *Nyelvtudományi Közlemények*, 80, 261-286.
- ERVIN-TRIPP, S., 1964, Imitation and structural change in children's language, In: LENNEBERG, E. H. (ed.), *New Directions in the Study of Language*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- ERVIN-TRIPP, S., 1978, Some features of early child-adult dialogues, *Language in Society*, 7, 357-373.
- ERVIN-TRIPP, S., MILLER, W., 1977, Early discourse: Some questions about questions, In: LEWIS, M., ROSENBLUM, L. A. (eds.), *Interaction, conversation and the development of language*, John Wiley and Sons, New York.
- ERVIN-TRIPP, S., MITCHELL-KERNAN, C., 1977, *Child discourse*, Academic Press, New York, San Francisco, London.
- FREEDLE, R. O., KEENEY, T. J., SMITH, N. D., 1970, Effects of mean depth and grammaticality on children's imitations of sentences, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 149-154.
- GRICE, H. P., 1975, Logic and conversation, In: DAVIDSON, I. D., HARMAN, G. (eds.), *The Logic of Grammar*, Dickenson Press, Encino, California.
- HALLIDAY, M. A. K., 1970, Functional diversity in language as seen from a consideration of mood and modality in English, *Foundation of Language*, 6, 322-361.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R., 1976, *Cohesion in English*, Longman, London.
- KAINZ, F., 1943, *Psychologie der Sprache*, II., Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.
- KASSAI Ilona, 1979, Gyermeeknyelvi dallamminták, *Magyar Fonetikai Füzetek*, 4, 147-171.
- KEENAN, E. O., 1974, Conversational competence in children, *Journal of Child Language*, 1, 163-183.
- KEENAN, E. O., 1977, Making it last: Repetition in children's discourse, In: ERVIN-TRIPP, S., MITCHELL-KERNAN, C. (eds.), *Child Discourse*, Academic Press, New York, San Francisco, London.
- LENNEBERG, E. H., 1962, Understanding language without ability to speak, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 419-425.
- LYONS, J., 1968, *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

- McTEAR, M. F., 1978, Repetition in child language: Imitation or creation, In: CAMPBELL, R., SMITH, P. (eds.), *Recent advances in the psychology of language*, Plenum, New York.
- MILLER, G. A., GALANTER, E., PRIBRAM, K. H., 1960, *Plans and the structure of behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- MOERK, E. L., 1977, Processes and products of imitation: Additional evidence that imitation is progressive, *Journal of Psycholinguistic Research*, 6, 187–202.
- OLÉRON, P., 1976, L'acquisition du langage, In: GRATIOT-ALPHANDERY, H., ZAZZO, R., *Traité de psychologie de l'enfant*, PUF, Paris, VI, 71–212.
- PLÉH Csaba, 1980, *A pszicholingvisztika horizontja*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PLÉH Csaba, TERESTYÉNI Tamás, 1979, *Beszédaktus – kommunikáció – interakció* (Előszó), A Tömegkommunikációs Kutatóközpont kiadása, Budapest, 5–27.
- RAMER, A. H. L., 1976, The function of imitation in child language, *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 700–717.
- RISLEY, T. R., REYNOLDS, N. J., 1970, Emphasis as a prompt for verbal imitation, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 185–190.
- RODD, L. J., BRAINE, M. D. S., 1970, Children's imitations of syntactic constructions as a measure of linguistic competence, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 430–443.
- RYAN, J., 1973, Interpretation and imitation in early language development, In: HINDE, R. A., STEVENSON-HINDE, J. (eds.), *Constraints on learning*, Academic Press, London–New York.
- SCHOLES, R. J., 1970, On functors and contentives in children's imitations of word strings, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 167–170.
- SHAPIRO, T., ROBERTS, A., FISH, B., 1970, Imitation and echoing in young schizophrenic children, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 9, 548–567.
- SHIPLEY, E., SMITH, C., GLEITMAN, L., 1969, A study in the acquisition of language: Free responses to commands, *Language*, 45, 322–342.
- SLOBIN, D. I., 1968, Imitation and grammatical development in children, In: ENDLER, N. S., BOULTER, L. R., OSSER, H. (eds.), *Contemporary issues in developmental psychology*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- S. MEGGYES Klára, 1971, *Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SNOW, C. E., 1981, The uses of imitation, *Journal of Child Language*, 8, 205–212.
- SNOW, C. E., 1983, Saying it again: The role of expanded and deferred imitations in language acquisition, In: NELSON, K. (ed.), *Children's Language*, Vol. 5, Gardner Press, New York.
- STEFFENSEN, M. S., 1978, Satisfying inquisitive adults: Some simple methods of answering Yes/No questions, *Journal of Child Language*, 5, 221–236.
- STERN, D., JAFFE, J., BEEBE, B., BENNETT, S., 1978, Vocalizing in unison and in alternation: Two modes of communication within the mother–infant dyad, In: BLOOM, L. (ed.), *Readings in language development*, John Wiley and Sons, New York.

- STINE, E. L., BOHANNON, J. N., 1983, Imitations, interactions, and language acquisition, *Journal of Child Language*, 10, 589–603.
- TOMPA József (szerk.), 1962, *A mai magyar nyelv rendszere, II.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- VARGA László, 1981, A magyar intonáció — funkcionális szempontból, *Nyelvtudományi Közlemények*, 83, 313–339.

ZITA RÉGER

**THE PSYCHOLINGUISTIC STUDY
OF IMITATION IN CHILD LANGUAGE:
A NEW POINT OF VIEW IN THE ANALYSIS OF THE PROBLEM**

The paper first gives an overview of the study of imitation in developmental psycholinguistic research. Investigations of this point were focussed, in their majority, on the problem of the contribution of imitation to language development. Conclusions concerning this issue gradually shifted from the position of a theoretically-based, emphatical denial of the importance of imitation for language development towards a rather general acceptance of the standpoint that imitation can (but does not necessarily does) contribute to the acquisition of structures and words in definite phases of language development. Imitation in child language has been gradually identified as an active, selective process from the point of view of learning and also with respect to other factors supposed to influence children's choice of what was imitated (e.g. position of words in the model utterance; the words' belonging to the classes of 'contentives' or 'function words').

Examination of the possible *conversational role* of imitation has been, on the contrary, a rather neglected field in developmental psycholinguistics. Attempts to demonstrate such a function were made in two ways: by analyzing the structural modifications carried out by the children in imitations with respect to the model; and by assigning illocutory force to imitative utterances.

In addition to the fundamental weakness of these analyses, i.e. that they were based on occasional examples rather than on systematically collected corpora, the second kind of analysis involves serious methodological difficulties: namely, pragmatics analysis of early child language data proceeds — for lack of linguistic cues — inevitably in an intuitive-introspective way.

The present research attempted to demonstrate the conversational function of imitation in a partly different way. The method included the longitudinal examination, in the samples collected from two children between the ages of 1;7 to 2;3 and 1;10 to 2;0, of a few formal aspects of model-imitation pairs, each of which had relation to a definite (and rather trivial) phenomenon of discourse.

As the first point of analysis, the main types of modifications carried out in imitations, as well as their relative weight in the successive samples were examined with the purpose of deciding if there was a developmental trend leading from early forms of

imitation towards lexically coherent conversational replies of adult discourse. The results fully proved the existence of such a trend. The slow, gradual transformation of the early forms of imitation into 'reconstructed' or 'expanded' imitations which could be considered the equivalents of lexically coherent conversational replies in young children's conversational performance (the whole process fully overlapping, at the same time, with the building up of the linguistic competence), as well as quantitative continuity (that is, the total amount of the different kinds of imitation remaining on a nearly similar level across development) suggested that early and later forms of imitation are *genetically related* phenomena, this fact including an (at least partial) functional continuity, too.

As the second argument supporting the hypothesis of the social function of imitation in this study, it has been demonstrated that — at least in some phase of their development — both children imitated more often after questions than nonquestions, that is, both of them used imitation in order to satisfy the adult's expectations of an answer.

The third aspect of model-imitation pairs analyzed in the present research concerned children's selection with respect to the Topic-Focus articulation of the model utterances. The reason to include this aspect in the analysis was the important discourse function that focus has in Hungarian. When analyzing longitudinal data it was found that focus played an important role in both children's imitations: in the case of one of them, imitation of the focus gradually succeeded to the early strategy of echoing the last word, while in that of the other child, who was more mature linguistically at the time of her first recording, focus imitation proved to be the dominant category already at the beginning of the period examined. However, it should be remarked that an alternative explanation, based on other factors, can also be given in this case.

Statistical analysis of the presented data made it possible to conclude on a formal basis that, in addition to its possible role in the acquisition of language, imitation had an important social-communicative function, too. In its conversational use, imitation mostly showed developmentally increasing convergence to appropriate adult discourse rules.