

SZÜCS MÁRTA ZITA

**A CÉLZÁS, A METAFORA ÉS AZ IRÓNIA MEGÉRTÉSÉNEK
KOGNITÍV, NYELVI ÉS METAPRAGMATIKAI ÖSSZEFÜGGÉSEI
ÓVODÁSKORBAN**

Doktori (PhD) értekezés

**Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Vezetője: Prof. É. Kiss Katalin

egyetemi tanár, akadémikus

Elméleti Nyelvészeti Műhely

Témavezetők:

Babarczy Anna, PhD

egyetemi docens

Hoffmann Ildikó, PhD

egyetemi docens

2016

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	1
1. Bevezetés.....	4
2. A szó szerinti és a nem szó szerinti nyelvhasználat elméleti kérdései.....	7
2.1. A szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés nyelvi reprezentációjának problematikája	9
2.2. A nem szó szerinti nyelvhasználat egyes formái	29
2.2.1. Célzás.....	29
2.2.2. Metafora.....	31
2.2.3. Irónia.....	35
2.3. A nem szó szerinti nyelvhasználat interpretációs modelljei.....	40
2.3.1. A sztenderd pragmatikai modell.....	40
2.3.2. A közvetlen hozzáférés modellje.....	40
2.3.3. A vezérjelentés-elmélet.....	42
2.3.4. A relevanciaelmélet	45
2.4. Összefoglalás.....	49
3. A nem szó szerinti nyelvhasználat elsajátításának kérdései	51
3.1. A nyelvelsajátítás funkcionális vagy használatalapú megközelítése	52
3.1.1. A tudatelmélet fogalma, fejlődése, tesztelése	53
3.1.2. A nyelvelsajátítás társas-kognitív alapjai.....	56
3.2. A nyelv és a tudatelmélet összefüggései	60
3.2.1. A tudatelmélet és a nyelvi fejlődés életkori szakaszai és tényezői közötti összefüggések.....	60
3.2.2. Pragmatika és tudatelmélet összefüggései felnőtt klinikai populációkban.....	66
3.2.3. A tudatelmélet, valamint a célzás, a metafora és az irónia megértésének atipikus fejlődéses összefüggései	69
3.2.4. Összefoglalás.....	74
3.3. A célzás, a metafora és az irónia tipikus fejlődésének életkori sajátosságai.....	75
3.4. A nyelvi fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésében.....	82
3.4.1. A szókincs és a nyelvtani fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésében	83
3.5. A munkamemória kapacitásának szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében	88
3.6. A metapragmatikai tudatosság szerepe	93
3.6.1. A metapragmatikai tudatosság fejlődése.....	94
3.6.2. Az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudatosság fejlődése.....	95
3.7. Összefoglalás.....	97

4. A célzás, a metafora és az irónia megértésének vizsgálata: tudatelméleti képességek, nyelvi képességek és a verbális munkamemória szerepe.....	98
4.1. Kutatási kérdések, hipotézisek	102
4.2. Módszerek	104
4.2.1. A célzás, a metafora és az irónia megértését vizsgáló teszt.....	105
4.2.2. Hamisvélekedés-tesztek.....	110
4.2.3. A nyelvtani megértést és a receptív szókincs nagyságát vizsgáló tesztek.....	112
4.2.4. A verbális munkamemóriát vizsgáló tesztek.....	113
4.2.5. A vizsgálatban résztvevők adatai, a vizsgálat-sorozatban való részvételük aránya.....	114
4.3. A tudatelméleti fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében ..	116
4.3.1. A vizsgálatok általános módszere.....	116
4.3.2. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és a célzás megértésének összefüggése.....	122
4.3.3. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és a metafora megértésének összefüggése.....	124
4.3.4. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és az irónia megértése közötti összefüggés	125
4.3.5. Eredmények: A helytelen válaszok aránya és típusai tudatelméleti csoportonként	126
4.3.6. Megvitatás.....	129
4.4. Az életkor szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében.....	134
4.4.1. Módszer	135
4.4.2. Eredmény: A célzás, a metafora és az irónia életkori összefüggései.....	135
4.4.3. Eredmények: A helytelen válaszok aránya és típusai életkori csoportonként...	138
4.4.4. Megvitatás.....	140
4.5. A nyelvtani megértés és a receptív szókincs szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében	142
4.5.1. Módszer	142
4.5.2. Eredmények: az általános nyelvtani megértéssel és a hasonlósági viszonyokkal való összefüggések.....	145
4.5.3. Eredmények: a receptív szókincs összefüggése a célzás, a metafora és az irónia megértésével.....	146
4.5.4. Megvitatás.....	146
4.6. A verbális munkamemória (fonológiai rövidtávú emlékezet) szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében	149
4.6.1. Módszer	150
4.6.2. Eredmények	152
4.6.3. Megvitatás.....	152
5. A metapragmatikai tudatosság fejlesztésének szerepe az irónia megértésében....	155
5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek	157
5.2. Módszer.....	159
5.2.1. Vizsgálati személyek	160
5.2.2. Feladatok, eljárás.....	160
5.3. Eredmények: a metapragmatikai tréning hatása az irónia megértésére	163

5.4. A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutató közötti összefüggések vizsgálata	165
5.4.1. Vizsgálati személyek	166
5.4.2. Eljárás	167
5.4.3. Eredmények: a tudatelméleti fejlettség szerepe	167
5.4.4. Eredmények: az életkor szerepe	168
5.4.5. Eredmény: a nyelvi fejlettség szerepe	169
5.4.6. Eredmények: a fonológiai rövidtávú emlékezet szerepe	169
5.5. Megvitatás	170
6. A vizsgálatok eredményeinek összefoglalása, megvitatása, értékelése	175
7. Összegzés, kitekintés	192
Irodalomjegyzék	194
Ábrák jegyzéke	208
Táblázatok jegyzéke	209
Mellékletek jegyzéke.....	211
Köszönetnyilvánítás.....	234
Magyar nyelvű összegzés	235
Summary in English	237

1. Bevezetés

A nemzetközi fejlődéses pragmatikai szakirodalomban kurrens témának számít a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének vizsgálata. Számos vizsgálat született a metafora és az irónia megértésének kialakulására, fejlődésére és valamilyen nyelvi és/vagy kognitív tényező szerepére vonatkozóan (vö. Ackerman 1982, 1986, Andrews et al. 1986, Capelli et al. 1990, Winner and Leekam 1991, Happé 1993, Dews et al. 1995, 1996, Winner 1997, Sullivan et al. 1995, 2003, Tager-Fluesberg 2005, Norbury 2005, Bernicot és mtsai 2007, Creusere 1997, 2007, Filippova és Astington 2008, Whalen 2013, Angeleri és Airenti 2014). Ugyanakkor az indirekt kérések – s köztük a célzás – megértésére vonatkozóan kevésbé találunk adatokat (vö. Shatz 1975, 1978, Warren-Luebecker és Bohannon 1989, Bernicot és mtsai 2007, De Mulder 2011, Huls és Wijk 2012).

A hazai pragmatikai, pszicholingvisztikai kutatások eredményeit tekintve, a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének patológiás vizsgálatára vonatkozóan már több kutatási eredmény született, melyek szisztematikusabban közelítik meg a kérdéskört (vö. autizmussal élők: Győri 2006, 2009, Győri és mtsai 2002, 2004, 2007, afáziával élők és jobbfélteke sérültek: Ivaskó 2002, Tóth–Ivaskó 2012, szkizofréniával élők: Varga és mtsai 2011, 2013, 2014). Ugyanakkor a tipikus fejlődésre vonatkozóan kevesebb az empirikus adat (vö. metafora megértése: Schnell 2006, 2007, Balázs 2010, Lengyel és mtsai 2011, idiómák: Szücs 2010, 2013a, irónia: Szücs 2011, 2012, humor: Schnell 2013).

A nemzetközi és a hazai előzmények ismeretében a célzás, a metafora és az irónia megértésének kognitív, nyelvi és metapragmatikai összefüggéseinek vizsgálata azért látszik fontosnak, mert a téma részletes feldolgozása feltétlenül hiánypótlónak számítana a hazai nyelvészeti és fejlődéses pragmatikai irodalomban. Olyan összefoglaló hazai tanulmány még nem látott napvilágot, amely e három nem szó szerinti nyelvhasználati forma fejlődéses összefüggéseit tárgyalta volna tipikus fejlődésű óvodáskorú (4–7 éves) gyermekek esetében.

A jelen disszertáció fő célja a saját kutatássorozatunk eredményeinek bemutatása, továbbá a hozzá kapcsolódó elméleti és szakirodalmi előzmények áttekintése. A vizsgálat-sorozatban a célzás, a metafora és az irónia megértésének kognitív, nyelvi és metapragmatikai összefüggéseit igyekeztünk feltárni tipikusan fejlődő 4–7 éves gyermekek körében. Egészen pontosan azt vettük górcső alá, hogy a három nyelvhasználati forma megértésének fejlődése milyen összefüggésben áll a gyermekek egyéni fejlődésbeli tényezőivel, vagyis a gyerekek

szándéktulajdonítási képességével, nyelvi fejlettségével és verbális munkamemória-kapacitásbeli különbségeivel. Arra is választ kerestünk, hogy a metapragmatikai tudatosság célzott fejlesztése szerepet játszhat-e az irónia megértésének fejlődésében.

A Bevezetést követően a 2. fejezetben a nem szó szerinti nyelvhasználat elméleti vonatkozásait tárgyaljuk, vagyis először a szó szerinti és nem szószerinti jelentések kérdését tanulmányozzuk a főbb pragmatikaelméletek bemutatásán keresztül. Ezt követően a célzás, a metafora és az irónia fogalmának pragmatikaelméleti felfogásait, valamint interpretációjuk kérdéseit, mechanizmusait taglaljuk. Majd azokat az átfogó interpretációs modelleket mutatjuk be, amelyek empirikus adatokra támaszkodva fogalmazzák meg állításaikat az egyes jelentésfajták interpretációs mechanizmusaira nézve, kezdve a hagyományosnak tekintett sztenderd pragmatikai modelltől a nyelvhasználat és a szándéktulajdonítás összefüggéseit is taglaló relevanciaelmélet leírásáig.

A 3. fejezetben először a használatalapú nyelvelsajátítási modellt (Tomasello 2003) mutatjuk be, mivel ez a modell a nyelvelsajátításban fontos szerepet tulajdonít a nyelv kommunikatív funkciójának, ill. az ehhez szorosan kapcsolódó kognitív képességeknek (pl. szándékolvasás) is. Ezt követően a szándéktulajdonítás valamint a nyelvhasználat fejlődéses összefüggéseiről, ill. az interakciók irányával kapcsolatos nézetekről és korábbi kutatások eredményeiről számolunk be. Majd a gyermekek egyéni fejlődésbeli tényezőinek, azaz a tudatelméleti fejlettségnek, az életkornak, a nyelvi fejlettségnek és a verbális munkamemóriának a szerepét tárgyaljuk a célzás, a metafora és az irónia megértésére vonatkozóan. A fejezet utolsó részében szót ejtünk a metapragmatikai tudatosság fejlődéséről, valamint kutatási eredményeket mutatunk be a metapragmatikai tudatosságnak és az irónia megértésének az összefüggéseire vonatkozóan.

A 4. és 5. fejezet tartalmazza a saját vizsgálataink pontos módszertani leírását, az egyes részeredmények és azok megvitatásának bemutatását a célzás, a metafora és az irónia megértésére vonatkozóan. A 4. fejezet fő kérdése arra irányul, hogy milyen szerepe lehet a gyermekek szándéktulajdonítási képességének, az életkoruknak, a nyelvi fejlettségüknek és a verbális munkamemória-kapacitásuknak e három nem szó szerinti forma megértésében. A 4. fejezet szerkezetileg úgy tagolódik, hogy a fejezet első alfejezete a vizsgálatokat motiváló problémákat, kérdéseket, hipotéziseket tartalmazza, valamint itt határozzuk meg a vizsgálatok általános módszertanát is. A következő alfejezetekben az egyes fejlődésbeli tényezők vizsgálatának differenciált bemutatása következik. Az egyes alfejezetek szerkezete követi a pszicholingvisztikai vizsgálatok bemutatásának protokollját, vagyis az alfejezetek egyenként *kutatási kérdés, módszer, eredmény, megvitatás* alegységekre tagolódnak. Az 5. fejezetben az

irónia megértésének és a rá vonatkozó metapragmatikai tudatosság fejlesztésének az általános, valamint a gyermekek kognitív és nyelvi fejlődésével való összefüggéseit tárgyaljuk.

A kutatássorozat eredményeinek összefoglalását, együttes elemzését, a hipotézisvizsgálatot és a szakirodalmi adatokkal való összevetést a 6. fejezet tartalmazza. Végül a 7. fejezetben összefoglalva a kutatás eredményeit rámutatunk arra, hogy milyen szinten jelent újdonságot a hazai és a nemzetközi szakirodalom számára, valamint a tanulmány alkalmazási lehetőségeit és a kutatásunk folytatásának lehetséges irányait vázoljuk fel.

Úgy véljük, hogy jelen kutatásunk eredményeinek bemutatása érdemben járulhat hozzá a hazai fejlődéses pragmatikai vizsgálódások fellendüléséhez, s a nyitva hagyott kérdések újabb kutatási kérdéseket, irányokat inspirálnak a hazai kísérletes pragmatika és pszicholingvisztika kutatói számára.

2. A szó szerinti és a nem szó szerinti nyelvhasználat elméleti kérdései

A hétköznapi kommunikáció során a legegyszerűbb közlési mód az, amikor a beszélő kimond egy mondatot és pontosan úgy is érti, ahogyan és amit mondott. Azonban nagyon gyakran előfordul az, hogy az emberek nem (csak) azt szándékoznak közölni, amit szó szerint kimondanak. Az általuk kimondott megnyilatkozás többet vagy mást jelent, mint a megnyilatkozás szó szerinti jelentése. Amikor a beszélő célzásokat tesz (1), metaforákat használ (2), vagy éppen ironizál (3), a kimondott megnyilatkozásának a szándékolt jelentése bizonyos mértékben eltér az elhangzott mondatjelentéstől.

(1) A fiú és a lány sétálgatnak a tóparton, s a lány azt mondja:

– Milyen hűvös lett az idő! (a lány szándéka: ölelje át a fiú)

(2) Az élet egy nagy versenyfutás.

(3) Két barát beszélget, és az egyik azt mondja:

– Na, ez aztán igazi családi fészek! (egy romos ház mellett mennek el)

Az 1–3) példában bemutatott példákon túl igen széles azoknak a nyelvi jelenségeknek a köre, amelyek esetében a kimondott mondat nyelvi egységeinek jelentéséből alkotott kompozicionális jelentés és a beszélő által közölni kívánt jelentéstartalom valamilyen mértékben eltér, amelyek hagyományosan a nem szó szerinti nyelvhasználat gyűjtőfogalom körébe sorolódtak. Ezeknek a kifejezéseknek a kódalapú kommunikációs modellek számára felmerülő értelmezési problémái vezettek a nyelvnek, ill. a kommunikációnak a nyelvhasználat különféle aspektusait (közlési szándék, következtetési műveletek, udvariasság stb.) is figyelembe vevő pragmatikai modellek megjelenéséhez. A kódmodellben (pl. Jakobson (1969) modellje) az információ (üzenet) átvitele egy feladótól egy címzetthez valamilyen közös, mindkét fél által birtokolt és alkalmazott nyelvi jelrendszeren, kódon keresztül történik. Az 1–3) és a hozzájuk hasonló megnyilatkozások helyes értelmezése azonban megoldhatatlan nehézségeket jelentett a kódmodell számára, mivel a kódolt nyelvi jelentéseken túl nem képes a beszélő által közölni kívánt – nyelvileg nem kódolt – tartalmakat is számításba venni (vö. Németh T. 2006).

A hagyományosan szó szerinti és a nem szó szerinti jelentésként aposztrófált jelentéstípusok megnevezésére, a terminusaik pontos definiálására, jellemző sajátágaik és összefüggéseik leírására több pragmatikai elmélet (Searle 1979, Grice 1975, Sperber és Wilson 1986/1995, stb.) is született, amelyek lényegében két fő kérdés körül kulminálnak. Egyrészt arra keresik a választ, hogy a két fogalom milyen viszonyban van egymással nyelvi reprezentációjukat tekintve, hogyan írhatók le szemantikai és pragmatikai fogalmaink segítségével. Másrészt az interpretáció folyamatát tekintve az a kérdés, hogy szerepet játszik-e a nem szó szerinti jelentés meghatározásában, ill. interpretációjában a szó szerinti jelentés, és ha igen, milyen módon (Gibbs és Colston 2012: 19).

Ez utóbbi problémakör azt is mutatja, hogy a szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés meghatározása nemcsak a pragmatika (vagy a nyelvfilozófia) számára jelent kihívást, hanem a pszicholingvisztikai kutatások számára is, mivel e kérdésnek meghatározó jelentősége lehet a vizsgálati módszertan kialakítása során. Ugyanis az empirikus kutatások esetében általánosan alkalmazott módszer az, hogy a megértésre irányuló vizsgálatokban pl. a feleletválasztós teszteknel a nyelvi anyagban a nem szó szerinti jelentés (metafora, metonímia, idióma stb.) alternatívájaként a szó szerinti jelentés szerepel. Gibbs és Colston (2012) szerint az a problematikus, hogy míg a nem szó szerinti megnyilatkozások esetében számításba vesszük a közöttük lévő különbségeket, és ezek alapján beszélünk metaforikus, metonimikus, idiomatikus, ironikus stb. jelentésről, addig a velük oppozícióba állított szó szerinti alternatívák esetében egységesen szó szerinti jelentésről szokás beszélni, holott a szerzők szerint a szó szerinti megnyilatkozások formai varianciája is nagy. Ezt a problémát látják a metaforikus jelentések parafrázálásánál is, például *a házasság zátonyra futott, a házasság gallyra ment* metaforikus kifejezések lehetséges parafrázisa 'a házasság problémákkal küzd' ugyancsak tartalmaz metaforikus elemet, ill. 'a házasság bajban van' nem alkalmas a kétféle metaforikus kifejezésben rejlő tartalmi különbségek tükrözésére.

Vagyis Gibbs és Colston (2012: 22) szerint a pszicholingvisztikai kutatások egyik fő problémája az, hogy a különböző típusú nem szó szerinti megnyilatkozások szó szerinti jelentésének, ill. szó szerinti parafrázisának megadásakor nincsenek pontos elméleti kritériumok ezek meghatározásához. E módszertani problémák hátterében a pragmatikaelméletekben mutatkozó fogalmi és definiálási sokszínűség állhat.

Ezért ebben a fejezetben elsőként a szó szerinti és nem szószerinti jelentések kérdését a nyelvi reprezentáció oldaláról közelítem meg a főbb pragmatikaelméletek vonatkozó leírásainak bemutatásával. Ezt követően a nem szó szerinti nyelvhasználati formák közül a célzás, a

metafora és az irónia fogalmát, interpretációjának kérdéseit taglalom. Majd a következő nagyobb alfejezetben azokat az interpretációs modelleket mutatom be, amelyek empirikus adatokra támaszkodva fogalmazzák meg állításaikat az egyes jelentésfajták interpretációs mechanizmusaira nézve. Azért tárgyalom külön a nyelvi reprezentáció és az interpretáció kérdését, mert vannak olyan elméletek, amelyek csak az előbbi (nyelvi reprezentáció) vagy csak az utóbbi (interpretáció) szempontjából tartalmaznak releváns információt.

Mivel a dolgozatom közvetlenül nem pragmatikaelméleti célokat szolgál, ezért a fejezetnek nem célja az egyes pragmatikaelméletek részletes bemutatása, összehasonlítása és nézeteik ütköztetése. Célom az, hogy áttekintést nyújtva a kurrens pragmatikai megközelítésekről, megfogalmazzam azokat az elméleti kérdéseket, amelyek a vizsgálataink alapjául szolgálnak.

2.1. A szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés nyelvi reprezentációjának problematikája

A szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés pontos összefüggéseinek feltárása nem lezárult folyamat, napjaink kognitív pragmatikaelméletei a mentális folyamatok vizsgálatának bevonásával, kísérleti módszerek segítségével igyekeznek hipotéziseiket igazolni (pl. a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) esetében Van der Henst és Sperber (2004) vizsgálatai, bővebben ld. 2.3.4 alfejezetben). Ennek háttérében a jelentésfajták terminusainak, ill. a hozzájuk kapcsolódó értelmezéseknek a sokszínűsége áll. Az egyes pragmatikaelméletek áttekintése során jól láthatjuk azt, hogy a szó szerinti jelentés (Searle 1979) mellett (vagy helyett) találkozunk (most a teljesség igénye nélkül) a *nyelvi jelentés* (Katz 1977), *konvencionális jelentés* (Leech 1983, Nemesi 2009), *kódolt jelentés*, *logikai forma*, *explikatúra* (Sperber és Wilson 1986/1995) terminusokkal, míg a nem szó szerinti jelentés mellett az *implikatúra* (Grice 1975, Leech 1983, Sperber és Wilson 1986/1995), *figuratív jelentés* (Bach és Harnish 1979) *indirekt jelentés* (Searle 1979), *nem konvencionális* (Leech 1983), *következtetett jelentés* (Lewis 1983) fogalmaival. A fő különbséget az egyes (nyelv)pragmatikai leírások között az határozza meg, hogy a szó szerinti és az ettől valamiképpen eltérő nem szó szerinti jelentést miként próbálják meghatározni szemantikai és pragmatikai fogalmaik segítségével, s hogy ebben milyen és mekkora szerepet tulajdonítanak a nyelvi, ill. a nyelven kívüli tényezőknek. Az egyes szerzők jelentés-megadási módjában meghatározó szerepe van annak, hogy a pragmatikai leírások helyét miként látják a nyelvreírás többi komponense és/vagy

a megismerés viszonyrendszerében (1. a pragmatika a nyelvtan része; 2. a pragmatika a nyelvtanon kívüli komponens, 3. a pragmatika a nyelvelméleten kívüli komponens, 4. a pragmatika funkcionális nézőpont), de mivel ez a kérdés érintőlegesen kapcsolódik a nem szó szerinti jelentés problematikájához, a jelen tanulmányban nem foglalkozom vele, részletesen megtaláljuk Németh T. (2006) és Nagy C. (2005) tanulmányában.

Így a következő részben azokat a főbb pragmatikai megközelítéseket mutatom be, amelyek a jelentések meghatározása során foglalkoztak a szószerintiség és nem szószerintiség kérdésével.

Katz (1977: 14) modelljében – melyet Chomsky (1965) kompetencia-performancia distinkciójával állít párhuzamba – a nyelvtan és a pragmatika szétválík, s míg a nyelvtan körébe a nyelvi vagy mondatjelentést, a pragmatika hatókörébe a kontextuális vagy megnyilatkozás-jelentést sorolja. Vagyis elméletében a szó szerinti jelentés a mondat jelentése, amit Katz kontextusfüggetlen jelentésként definiál. A kontextusfüggetlenség elvi lehetőségét egy „anonimus levél szituáció”¹ segítségével értelmezi. Így a nyelvi vagy mondatjelentés a zéró kontextusban értelmezett mondat jelentése, amelynek megértése csupán nyelvi dekódoláson alapul. A mondatjelentés kompozicionális is, vagyis a mondatot alkotó szavak jelentésének összegéből és a mondatstruktúrát szervező szintaktikai szabályok ismeretéből kiszámítható (Katz 1981: 215).

Elméletében a mondatjelentésre épülő megnyilatkozás-jelentést pragmatikai interpretáció reprezentálja a nyelvhasználatban, amelyet a kontextus különböző mértékben tud befolyásolni. Vagyis a kontextustól való függetlenségük tekintetében elkülöníti az explicit (zéró kontextusban is értelmezhető) és a nem explicit (kontextus szükséges az értelmezésükhöz) nyelvi formákat (Katz 1977: 22-24). Elméletében a megnyilatkozás jelentését tehát a kontextus határozza meg.

Searle (1979: 135), aki Katzhoz hasonlóan a szó szerinti jelentést a mondat jelentéseként definiálja, és a megnyilatkozás jelentésével állítja szembe, nem osztja Katz imént bemutatott véleményét a szó szerinti jelentés – egyik legfontosabb ismérveként aposztrofált – kontextusfüggetlenségét tekintve. Magát a szó szerinti jelentést a jelentés egyszerűbb eseteként írja le Searle (1975: 59), amikor is a beszélő kimond egy mondatot, és pontosan azt is szándékozik kommunikálni, amit a (ki)mondott mondat jelentése takar. *Expression and*

¹ Ez egy olyan szituáció, amikor egy ideális nyelvhasználó olyan levelet kap, amely egyetlen mondatból áll, ami semmilyen megértést segítő kontextuális kulcsot (motiváció, körülmény) sem tartalmaz

meaning c. munkájában (Searle 1979), ahol részletesebben foglalkozik a szó szerinti jelentés kérdésével, kifejti, hogy már a szó szerinti jelentések esetében sem tudjuk figyelmen kívül hagyni a kontextust. Rámutat arra, hogy már a nagyon egyszerű (nem poliszém) mondatok, mint pl. a *The cat is on the mat.* (Searle 1979: 120), azaz 'A macska a szőnyegen van.' megnyilatkozás értelmezésében, igazságfeltételeinek megállapításában is szerepet játszik az, hogy milyen kontextus vagy kontextusok rendelhetők hozzá. Vagyis már a szó szerinti jelentés esetében sem beszélhetünk zéró kontextusról, ami azt is jelenti, hogy ugyanazon szó szerinti jelentés különbözőképpen határozhatja meg az aktuális igazságfeltételeket (Searle 1979: 133.). Vagyis a Katz (1977) elméletében tárgyalt szó szerinti jelentést meghatározó tényezők közül csupán a mondatjelentés marad változatlanul Searle elméleti megfontolásaiban.

Searle (1979) munkájában meggyőzően érvelt a kontextusfüggetlenség lehetetlensége mellett, azonban a kontextus szerepét illetően megmarad az a bizonytalanság, hogy ha nem kontextusfüggetlen a szó szerinti jelentés, akkor a kontextusnak mely tényezői és milyen mértékben befolyásolják azt.

Azoknak a megnyilatkozásoknak a körét, amelyeknél a kimondott nyelvi forma jelentése és a beszélő által szándékolt jelentés valamilyen módon eltér egymástól, nem egységes kategóriaként kezeli. Az elsődleges, vagyis a beszélő által hozzáadott illokúciós aktus és a másodlagos, vagyis a mondat kiejtéséből származó illokúciós aktus fogalmainak bevezetésével elkülöníti azokat az eseteket, amikor a beszélő eleve mást akar kifejezni, azoktól a megnyilatkozásoktól, amelyeknél a mondatjelentésen kívül még valami mást is közölni akar (Searle 1975). Azaz nála a szó szerinti jelentés mellett nem egyetlen, a nem szó szerinti jelentés kategóriája létezik, hanem a mondatjelentéstől eltérő megnyilatkozás-jelentések további két fő csoportot alkotnak rendszerében: a nem szó szerinti jelentések és az indirekt vagy közvetett beszédaktusok (1. ábra). Az 1. ábra jól szemlélteti a fő kategóriákat és a közöttük feltételezett legfőbb különbségeket.



1. ábra A mondatjelentés és a beszélői jelentés főbb relációi Searle (1979: 115) alapján (P: mondat jelentése, R: megnyilatkozás jelentése, S: a kiejtett mondat)

Nem szó szerinti jelentésnek azokat az eseteket tartja (Searle 1979), amikor a beszélő már a mondat kimondásakor mást akar kommunikálni, mint amit kimondott, de a szándékolt jelentéshez a mondatjelentésen keresztül juthat el. Ezen megnyilatkozások körébe sorolja a metaforát és az iróniát. Az 1. ábrán csupán a metaforikus megnyilatkozás reprezentációja látható, mivel az ábrával a három fő kategória közötti legmarkánsabb különbségek illusztrálása volt a célom. Ugyanakkor Searle (1979: 115) részletesebb ábrája és magyarázata alapján a nem szó szerinti kifejezések, mint az irónia és a metaforikus kifejezések egyes típusai, jól elkülöníthetők a megnyilatkozás-jelentések száma és a mondatjelentéshez való kapcsolataik minősége alapján (lásd. 2.2 alfejezetben a metafora és irónia leírásánál).

Ezektől eltérően kezeli azokat az eseteket (Searle 1975), amikor a beszélő kimond egy mondatot, és úgy is érti, de még valami mást is kommunikálni akar. Ezeket a megnyilatkozásokat a közvetett vagy indirekt beszédaktusok körébe sorolja. Vagyis míg a nem szó szerinti megnyilatkozásoknál a szó szerinti jelentés által meghatározott illokúció csak eszköz egy másik illokúciós szándék felismeréséhez, az indirekt beszédaktusok esetében a mondatjelentés része a megnyilatkozás teljes jelentésének. A közvetett vagy indirekt beszédaktus illokúciós aktusa (pl. kérés – *Adja ide a kabátom!*) egy másik illokúciós aktus (pl. kérdés – *Ide tudná adni a kabátomat?*) végrehajtásán keresztül valósul meg. Ez történhet konvencionálisan vagy nem konvencionálisan.

Searle (1975) szerint a konvencionálisan indirekt beszédaktusok bizonyos nyelvi, formai jelölőkkel rendelkeznek, amelyek egy adott nyelvre jellemzőek, tehát nyelvspecifikusak, s használatukat az udvariasság szabályai motiválják. Egyik legjellemzőbb típusát a kérdés formájú indirekt kérések alkotják (4):

4) Tudna nekem hozni egy sört?

A nem konvencionálisan indirekt beszédaktusok (5) esetében nincsenek az adott nyelvre jellemző nyelvi jelölők, ezért interpretációjuk magyarázatakor Searle (1975: 63) adotttnak veszi a beszélő és hallgató közös (nyelvi és nem nyelvi) háttér-információit, a hallgató általános következtetési képességeit, valamint az együttműködő társalgási elvek (ld. Grice) működését.

5) A: Menjünk el ma este sörözni!

B: Rendet kell raknom a zoknis fiókomban.

Searle (1975: 65) elemzése alapján az 5) példában B által kimondott megnyilatkozás értelmezését rendkívül aprólékosan, 10 lépésben vezethetjük le, melynek során A-nak először meg kell állapítania, hogy B válasza nem releváns, s mivel az együttműködő társalgás elvei alapján releváns választ vár a javaslatára, ezért arra a következtetésre jut, hogy B valami mást, többet is akar közölni vele. Vagyis fel kell ismernie, hogy a másodlagos illokúciós aktus (B-nek pakolnia kell) valamilyen számára releváns elsődleges illokúciós aktust hordoz, ami jelen esetben a visszautasítás lehet. Az interpretáció feldolgozási kérdései, hogyan jut el a beszélő a mondatjelentéstől a megnyilatkozás jelentéséig, az interpretációs modelleknél (2.3. alfejezet) kerül kifejtésre.

Searle jelentésrétegeinek elkülönítése bizonyos esetlegességeket tartalmaz, ahogyan erre Nemesi (2009: 54) korábban már rámutatott. A szó szerint jelentésnél ugyanis a mondatjelentés és a kontextuális függetlenség kérdése tisztázatlan maradt, a nem szó szerinti és a közvetett beszédaktusok elkülönítésénél problémás az, hogy ha mindkét esetben az elsődleges illokúciós aktus eltér a másodlagostól, vagyis mindkét esetben eltér a megnyilatkozás-jelentés a mondatjelentéstől, akkor milyen szempont alapján tudunk közöttük különbséget tenni.

Grice elméleti rendszerében a következtetési műveletekre épülő interpretáció mechanizmusait, a kommunikatív szándékok és nyelvi megvalósulásai közötti összefüggések feltárását helyezi előtérbe. *Meaning* című munkájában (Grice 1957) a természetes (6) és a nem természetes jelentés (7) fogalmait (főként az utóbbit) tárgyalja² a jelent (mean) kifejezés különböző mondatokban való előfordulásával illusztrálva.

6) Azok a foltok himlőt jelentenek. (Grice 1957: 213)

7) Az a három csengetés a buszon azt jelenti, hogy a busz megtelt. (Grice 1957: 214)

A kétféle jelentés megkülönböztetését a „természetes” és „konvencionális” jelek megkülönböztetéséhez hasonlítja, s a tanulmányban főként a nem természetes jelentés pontosabb definiálásával foglalkozik. Egyik megfogalmazása alapján az „A nem természetesen fejezett ki egy jelentést x útján” lényegében azt fejezi ki, hogy „A az x megnyilatkozással valamilyen hatást szándékolt kiváltani egy hallgatóságban ezen szándék felismerése révén

² A természetes és nem természetes jelentés nem vezet közelebb a szó szerinti és nem szó szerinti nyelvhasználat elkülönítéséhez, ezért csak röviden térek ki a fogalmak tisztázására.

(Grice 1957: 220). Vagyis a fő különbség a két jelentésfajta között az elsődleges kommunikatív szándék meglétéből vagy hiányából fakad, vagyis a foltok eredendően nem szándékoznak himlőt jelenteni, míg a buszon a csengetés feltétlenül valamilyen kommunikatív szándékot (azt szándékozik jelenteni, hogy tele van a busz) hordoz.

Az *Utterer's Meaning and Intentions* (Grice 1969) munkájában a nem természetes jelentések különféle kategóriáit igyekszik a formális logika eszköztárának segítségével bemutatni. A mondatjelentést a konvencionalitás és az adott nyelv nyelvi szabályainak megfelelő nyelvi jelentésként vezeti be (Grice 1969: 87), és értelmezésében az időbeli függőség distinkciójával jut el az időtlen megnyilatkozás-típus jelentésétől (nyelv/nem nyelvi, ill. teljes/nem teljes megnyilatkozás-típus) az alkalmi megnyilatkozás-jelentésig (Grice 1969: 89).

A természetes nyelvben előforduló jelentésrétegek feltárását *A társalgás logikája* c. munkájában (Grice 1975/1989) fejti ki részletesen. Rámutat arra, hogy a természetes nyelvnek a formális logikától eltérő érvelése, szabályrendszere, logikája van, és az ő célja a természetes nyelvben a hétköznapi társalgást irányító körülmények megismerése.

Grice (1975/1989) nézete szerint a hétköznapi társalgás résztvevői egy nagyon általános, kölcsönösen elfogadott és elvárt viselkedési mintát, egy ún. együttműködési alapelvet (Cooperative Principle) követnek (8):

- 8) Hozzájárulásod a társalgáshoz legyen olyan, amelyet az adott pillanatban a társalgás elfogadott célja vagy iránya megkíván! (Grice 1975/1989: 26, magyarul vö. Nemesi 2009: 56)

Mivel ez az alapelv önmagában túl általános, további kategóriákat, s a kategóriákhoz társított alapszabályokat (maximákat) is bevezet az alapelv működésének pontosításához (9-12):

- 9) A mennyiség (Quantity) kategóriájához tartozó maximák: 1. Hozzájárulásod legyen a kívánt mértékben informatív. 2. Hozzájárulásod ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges. (Grice 1975/1989: 26, magyarul vö. Pléh és mtsai 1997: 217)
- 10) A minőség (Quality) kategóriájához tartozó maximák: 1. Ne mondj olyasmit, amiről úgy hiszed, hogy hamis. 2. Ne mondj olyasmit, amire nézve nincs megfelelő evidenciád. (Grice 1975/1989: 27, magyarul vö. Pléh és mtsai 1997: 217)
- 11) A viszony (Relation) kategóriájához tartozó maxima: Légy releváns. (Grice 1975/1989: 27, magyarul vö. Pléh és mtsai 1997: 217)

- 12) A mód (Manner) kategóriájához tartozó maximák: 1. Kerüld a kifejezés homályosságát. 2. Kerüld a kétértelműséget. 3. Légy tömör. 4. Légy rendezett. (Grice 1975/1989: 27, magyarul vö. Pléh és mtsai 1997: 217)

Az együttműködési alapelv, valamint a hatálya alá eső maximák azért lényegesek Grice elméletében, mert ezek segítségével magyarázza meg azokat a jelentésfajtákat, amelyeknél a beszélő által sugallt jelentés eltér a kiejtett mondat jelentésétől.

Grice (1975/1989) megkülönbözteti azokat az eseteket, amikor a beszélő pontosan azt akarja közölni, ami a kiejtett mondat konvencionális jelentése (what is said), és amikor a beszélő a kiejtett mondat jelentése mellett valami mást sugall (what is implicated). Vagyis Grice-nál a kiejtett mondat jelentése (what is said) ugyanazt a nyelvi konvención alapuló, igazságfeltételes jelentést jelenti, mint amit Katz (1977) és Searle (1979) elméletében láttunk. Ilyenkor a beszélő követi az együttműködési alapelvet és a maximákat, és az általa szándékolt közlés tartalma megegyezik a megnyilatkozás mondott vagy nyelvi jelentésével, vagyis a beszélő szó szerint értette azt, amit mondott.

Azokban az esetekben, amikor a beszélő a kimondott mondat jelentésén túl valami mást is szándékozik közölni a megnyilatkozásával, a beszélő által sugallt (what is implicated) jelentésével, azaz implikatrúrával van dolgunk (Grice 1975/1989: 26). Grice az implikaturák keletkezését az együttműködési elv és a maximák követésétől való eltéréssel magyarázza. Több olyan lehetőség is van, amikor a beszélő eltér a maximák követésétől: maxima megsértése (*violate*), kibújás (*opt out*) a maxima vagy az együttműködési alapelv érvényesítése alól, maximák ütközése (*clash*), maxima megszegése (*flout*) és kihasználása (*exploit*) (Grice 1975/1989: 30-31). Itt most csak a maxima megszegésének és kihasználásának esetét tárgyalom, mivel az implikaturák létrejöttét Grice ezeknek a fogalmaknak a segítségével vezeti le. Vagyis Grice szerint a beszélő szándékosan megszegi az egyik maximát azért, hogy egy olyan gondolatot ismertessen fel a hallgatóval, amely nincs benne a kiejtett mondat konvencionális jelentésében, mégis kikövetkeztethető az együttműködési szándék felismerése, a kontextus és/vagy bizonyos háttérismeretek megléte segítségével. Ez a sugalmazott gondolat, amelynek a felismeréséhez következtetési műveletre van szükség, a társalgási implikatura (Grice 1975/1989: 30).

Grice a következtetési műveletre épülő társalgási implikaturáktól elkülönülten tárgyalja a konvencionális implikaturákat (13), amelyekben a kifejezés konvencionális jelentése határozza meg, hogy mit implikálunk azzal, amit mondunk (Grice 1975/1989: 25).

13) Ő angol, tehát bátor.³

Grice példája (13) azt a konvencionális implikaturát tartalmazza, hogy 'az illető személy bátorsága az angolságának a következménye', amit az *ezért* kötőszó indukál. Ugyanis ha elhagynánk a kötőszót, az implikatura is eltűnne. A társalgási implikaturáktól abban térnek el, hogy a konvencionális implikaturákat nyelvi elemek indukálják és határozzák meg, vagyis nem a maximák megszegésén alapulnak, így esetükben nincs szükség maximaszegésre épülő következtetésre sem (Németh T. 2006: 232).

A társalgási implikaturák között megkülönbözteti az általánosított (*generalized*) és az alkalmi (*particularized*) társalgási implikaturákat. Azokat az eseteket, amelyekben a sugallt jelentést a megnyilatkozás valamely nyelvi eleme indukálja, Grice általánosított társalgási implikaturának (14) nevezi (Grice 1975/1989: 38).

14) Peti és Pityu tegnap sörözni voltak.

A 14) megnyilatkozás azt az implikaturát hordozza magában, hogy Peti és Pityu is sört ivott, holott elképzelhető, hogy csak egyikük ivott sört, míg a másik csak ásványvizet ivott. Ez az implikatura azért van jelen, mert a beszélő nem volt kellően specifikus a közlésében, azaz megszegte a Mennység maximáját. Az így keletkezett implikatura könnyedén törölhető egy specifikáló kontextus megadásával, amely alapján egyértelművé válik a megnyilatkozás (pl. hozzátesszük, hogy ki mit ivott).

Az általánosított társalgási implikaturák kérdése egyébként az egyik legvitatottabb pontja Grice elméletének, mivel az implikatura és a nyelvi forma pontos viszonyát nem sikerült kellőképpen tisztáznia (vö. Bach 2012), azonban a jelen dolgozat kereteit túlfeszítené e kérdés részletes bemutatása.

A társalgási implikaturák másik típusa az, amikor a társalgásban egyedi módon, alkalmi jelentéstársítással jön létre az implikatura az aktuális kontextus és beszédelőzmény figyelembevételével (15). Ezekben az esetekben a megnyilatkozások nem tartalmaznak indukáló erejű nyelvi jelölőket. Kikövetkeztetésük a társalgás általános jegyeihez köthetők, vagyis az együttműködési elv és a maximák megszegéséhez és kihasználásához (Grice

³ *He is an Englishman; he is, therefore, brave.* (Grice 1975/1989: 25)

1975/1989: 30). Grice szerint a társalgási implikátúra létét le kell tudni vezetni, amit a 15) példával szemléltethetünk:

15) A: Elmegyünk ma este sörözni?

B: Holnap hajnalban kell kelnem, s még csomagolnom is kell. 'nem megyek'

A 15) példában B megnyilatkozásának konvencionális jelentése, a mondatjelentés jelenti a kiindulópontot, vagyis annak felismerése, hogy a szó szerinti jelentés inkonzisztens az adott helyzetben. Ez arra utal, hogy B látszólag megszegte a Légy releváns! maximát, hiszen nem válaszolt egyértelműen igennel vagy nemmel a kérdésre. Ugyanakkor nem feltételezhető, hogy ki akarna bújni az együttműködési elv alól, vagyis B válaszában relevánsnak kell lennie A kérdésére, vagyis az, hogy B nagyon korán kel, és még pakolnia is kell, összefüggésben van az esti programmal. A-nak következtetnie kell arra, hogy B-nek aludni is alig van ideje, tehát nem akar elmenni este sörözni. B feltételezi, hogy A képes ezt következtetni, és így eljutni a szándékolt jelentéshez.

Ha azonban a következtetés során valamelyik premisszához (adott információ) más igazságértéket rendelnek a felek, az implikátúrák félreértelmezése történhet, s ilyenkor a sikeres kommunikáció érdekében az implikátúra törlése válik szükségessé. Vagyis ha a (15) példát újra megnézzük, akkor láthatjuk, hogy akkor történhet félreértés, ha a hajnali kelés és a csomagolás nem ugyanazt jelenti a két fél számára. Azaz a B által szándékolt jelentés (nem akar sörözni menni) helyett A valami más következtetésre jut (pl. azt gondolja, hogy B azt akarja, hogy segítsen neki a pakolásban, vagy B csak egy óráig tud maradni stb.). Mindez azt mutatja, hogy az együttműködési elvre alapuló következtetések a lehetséges implikátumok számát nem determinálják (Grice 1975/1989: 40).

A társalgási implikátúrák részletesebb bemutatását azért tartottam lényegesnek, mert Grice közöttük tárgyalja a klasszikusan nem szó szerinti nyelvhasználati formákat, vagyis a metaforát és az iróniát, valamint más retorikai alakzatokat is (hiperbola, litotés). A közös jellemzőjük Grice modelljében az, hogy valamely maxima megszegése által jutunk el a nem szó szerinti vagy implikált jelentésükhöz pl. a metafora (16) és az irónia (17) esetében a minőség első maximájának megszegésén keresztül juthatunk el a metaforikus, ill. az ironikus jelentésig (Grice 1975/1989: 34):

(16) Te vagy életem sugara.

(17) Ez a nő egy igazi szent! (társaságban egy olyan nőre utalnak, aki szívesen flörtöl)

Grice magyarázata alapján nem tudjuk a 16) és 17) példákat elkülöníteni, az elmélet alapján nem világos, hogy a metaforára épülő implikátúra miben tér el az iróniára épülő implikátúrától. Vagyis Grice az alkalmi társalgási implikátúrák közötti különbségeket nem tárgyalja, leírásából nem derül ki az, hogy az egyediként kezelt formákat milyen alapon lehet explicit módon elkülöníteni egymástól, ha mindegyik forma egyaránt valamely maxima megszegésén és következtetéseken alapul. Mivel az elmélet nem terjed ki a nem szó szerinti formák egzakt elkülönítésére, ill. az alkalmi társalgási implikátúrák differenciálására, így Grice (1975/1989) modelljének magyarázó ereje nem tűnik kellően megalapozottnak.

Leech (1983) *Principles of pragmatics* című munkájában – hasonlóan Katz (1977), Searle (1979), Grice (1975/1989) elméletéhez – a szemantika és a pragmatika szétválasztásával igyekszik megragadni az egyes jelentésrétegeket. Úgy véli, hogy a szemantika nyelvtani szabályokon alapul (Leech 1983: 21), melyek elsődlegesen konvenciókon alapulnak, azaz konvencionálisak, míg a pragmatika alapelvei elsődlegesen nem konvencionálisak és társalgási célok vezérlik (Leech 1983: 24). A konvencionalitást itt az 'önkényes' saussure-i (1959) értelemben használja, vagyis a nyelvi kategóriák és nyelvi szabályok önkényesek, nem következtethetők ki a nyelven kívüli valóságból. Ugyanakkor kétféle konvencionalitást különböztet meg, a nem motivált konvencionalitást, ami teljesen önkényes (pl. nyelvtani szabályok) és a motivált konvencionalitást, ami a nyelvi választásainkat befolyásolja, s melynek alapja valamilyen nyelven kívüli tényező, pl. az udvariasságra való törekvés.

A 18) példáit tekintve, a magyarban is megfigyelhető, hogy bizonyos kérdő szerkezetek nemcsak kérdésként, hanem a kérés udvariasabb formájaként funkcionálnak. A szokásos, grammatikai szabályok alapján generált válasz 18a-b. esetében megfelelő és konvencionálisan elfogadott, viszont 18c-ben nem, mert pragmatikai funkciója miatt már nem tekinthető udvariasnak és odaillőnek az egyébként grammatikus válasz.

- 18) a. Meg tudod oldani ezt a feladatot? Igen, meg tudom oldani.
 b. Át tudnád úszni a Balatont? Igen, át tudnám úszni (hiszen erre edzettem).
 c. Ide tudná adni a kenyeret? #Igen, oda tudnám adni. (estélyen)

A 18) példái jól szemléltetik a konvencionalitás két formáját, a megnyilatkozásokat szervező grammatikai szabályok nem motiváltan konvencionálisak (önkényesek), míg a metagrammatikai – a nyelvi választásainkat motiváló – magyarázatok nem konvencionálisak a

hagyományos értelemben, Leech terminusával élve pedig motiváltan konvencionálisak. Ez azt is jelenti, hogy Leech (1983) elméletében a grammatika bizonyos mértékben a pragmatika által motivált, és hogy a konvencionalizáltság, mivel időben valamilyen nyelvi változásokkal van összefüggésben, fokozatos. A konvencionalitásnak ez a fajta felfogása nagyobb magyarázó erővel bír a searle-i (1975) elméletben intuitíve megkülönböztetett konvencionálisan indirekt beszédaktusok (18c), vagy a poétikai és holt metaforák közötti különbségtételre (Leech 1983: 27-28.) Mindezek figyelembe vételével újradefiniálja az előző grammatika-pragmatika distinkciót, mely szerint a nyelvtan elsődlegesen konvencionális és másodlagosan motivált, míg a pragmatika elsődlegesen motivált és másodlagosan konvencionalizált. A pragmatika feladatát a nyelvi jelentés (*sense*) és az illokúciós erő (*force*) közötti kapcsolat magyarázataként értelmezi.

A nyelvi jelentést szó szerinti jelentésként, szemantikai reprezentációként értelmezi, az illokúciós erőt a megnyilatkozás pragmatikai erejeként, az implikatúrák készleteként jellemzi. Az implikatúra fogalmát szélesebb értelemben használja, mint Grice (1975), hangsúlyozva azt, hogy az implikatúrák csupán valószínűsíthetők, de nem lehetünk teljesen biztosak abban, mit értett a beszélő a megnyilatkozásán (Leech 1983: 30). Bár véleményem szerint erre utalt Grice is, amikor a lehetséges következtetett jelentések (implikátumok) nyitott osztályáról beszélt. A hallgató feladata tehát az, hogy kitalálja, mi lehetett a beszélő által sugallt jelentés. Az implikatúrák kikövetkeztetésében (ami nem logikai, hanem nem formális racionális problémamegoldó stratégiát jelent) nála is első lépésként a szó szerinti jelentésnek, ill. az együttműködési elvvel való inkonzisztenciájának van szerepe. Vagyis Leech elméletében is a szó szerinti jelentésen keresztül vezet az út a sugallt jelentésig, ugyanakkor a konvencionalitás fokozatosságának szemlélete a szó szerinti-nem szó szerinti megkülönböztetésének egyik fontos aspektusára hívja fel a figyelmet.

Brown–Levinson (1987) udvariassági elméletében, mivel az arculat (*face*) nyelvhasználati vonatkozásai jelentik a központi kérdést, nem kap nagy hangsúlyt az egyes jelentésrétegek elkülönítésének kérdése. A szerzőpáros megkülönbözteti a nyelvi struktúrát és a nyelvhasználatot, az előbbihez rendelik a nyelvi formát és a szó szerinti jelentést, míg a nyelvhasználatot a nyelvi formák és szó szerinti jelentések alkalmi kontextusokban egyedi kommunikatív célokra történő alkalmazásaként írják le. Nem tartják problémamentesnek a felvázolt megkülönböztetést, ezért még hozzátesszik, hogy a struktúra és a használat közötti különbségtétel fokozatok szerint lehetséges (Brown–Levinson 1987: 258) Leíró szempontból azonban nem csupán a forma és használat megkülönböztetését tartják megfelelőnek, aminek

demonstrálására bevezetik a 'forma', a 'jelentés' és a 'használat' osztályait. Ezen kategóriák 3 fő kapcsolódási módját tartják különösen fontosnak (Brown–Levinson 1987: 258-262):

1. A struktúra által determinált használat, melyben a forma és jelentés kapcsolata elővetíti minden lényeges jegyét a használatnak. Behelyettesítve a szerzők fogalmait, a nyelvi forma és a szó szerinti jelentés kapcsolata már magában hordozza a forma lehetséges használati lehetőségeit.
2. A használat által determinált struktúra, melyben a nyelvi forma közvetlenül a kontextuális használatához kapcsolódik, vagyis az ilyen típusú nyelvi elemeknek nem jelentésük, hanem csak használatuk van, pl. *hé, ok, jaj*.
3. Ez az 1. típus kiterjesztett változata, amely annyiban különbözik tőle, hogy a használat felől van visszacsatolás a struktúra irányába, vagyis a pragmatikai következtetések hatással vannak a struktúrára. Ez azt is jelenti, hogy a kiterjesztett használat megváltoztatja a szemantikai jelentést, a strukturális jegyeket. Úgy vélik, hogy az implikatívák kulcsszerepet játszanak ebben a folyamatban, amit funkcionálisan az arculatvédő stratégiák mozgatnak.

Az elméleti megfontolásaikat áttekintve úgy tűnik, hogy a formához kapcsolódó szó szerinti jelentés a kiindulópont, s ami alapvetően meghatározza, hogy milyen pragmatikai használata lehetséges, ugyanakkor ez a pragmatikai funkció változhat, ami hatással lehet az eredeti forma-jentés kapcsolatra. Vagyis valamiféle dinamikus kapcsolat van forma és használat között, s talán ezért nem is használják a konvencionalitás fogalmát a szó szerinti jelentéssel kapcsolatban sem.

Mindezek alapján csak az nem világos, hogy mikor marad meg a szó szerinti jelentés, és mikor nem, milyen szerepet játszik ebben a használat, és hogy van-e valamilyen rendszerszerű összefüggés azokban az esetekben, amikor nem szó szerinti használat van, és ha van ilyen összefüggés, hogyan fogalmazható meg explicit módon.

A megnyilatkozások használatát, a nyelvi választást az arculatmegőrzés különféle stratégiái motiválják annak függvényében, hogy a beszélő mennyire kívánja enyhíteni vagy kerülni arculatfenyegető beszédtevékenységének hatásait. E folyamat során racionalitási és udvariassági elveket együttesen figyelembe vesz a beszélő. Ez azt jelenti, hogy az arculatfenyegető tartalmak kifejezésére társalgási implikatívákat használ, melyek valamely maxima (Grice 1975/1989) megszegésével valamilyen arculatvédő beszédaktust eredményeznek. Brown és Levinson (1987) tehát Grice (1975/1989) együttműködési elvét és maximáit tekintik kiindulási alapnak a modellben, amelyben a beszédcselekvések lehetséges körét az udvariasság által motivált arculatvédő stratégiák részletes számbavételével határozzák meg. Ezek szerint az arculatvédés eszközei a társalgási implikatívák, melyek attól függően,

hogy mely maxima megszegéséhez köthetők, különféle interpretációs kulcsok segítségével érik el az arculatvédő hatást. Ilyen interpretációs kulcsként funkcionál a klasszikusan nem szó szerinti nyelvhasználat körébe sorolt metafora és irónia használata (a célzások, valamint több más retorikai alakzat mellett). Vagyis az elmélet alapján nemcsak a szó szerinti és nem szó szerinti jelentés kapcsolata homályos, hanem az egyes implikatúrák és nem szó szerinti jelentések/használatok közötti distinkciók sem világosak, hiszen közöttük csupán az a különbség, hogy a nevükkel fémjelzett, általuk véghezvitt arculatvédő stratégiák mely grice-i maxima megszegésén alapulnak.

Láthattuk, hogy a bemutatott udvariassági elméletek (Leech 1983, Brown–Levinson 1987), mivel céljukat tekintve a beszédtevékenység társas aspektusaira, az udvariasság szerepére fókuszálnak, a szó szerinti és a nem szó szerinti nyelvhasználat közötti összefüggések feltárásában nem hoztak valójában újat.

Bach (2012) neogrice-i elméletként számon tartott *Saying, meaning and implicating* című munkájában, amely Grice-nak (1975/1989) a társalgási implikatúrákkal kapcsolatos elméletét kritikusan, ugyanakkor főbb fogalmi kereteit megőrizve tárgyalja, a szó szerinti jelentés és az implikatúrák dichotómiáját felbontja egy köztes kategória, az implicitúra fogalmának bevezetésével. A Grice-tól (1975/1989) örökölt mondott vagy nyelvi jelentés (*linguistic meaning*) kategóriája mellett, amely a mondat konvencionális jelentését takarja, azaz a mondatot alkotó szavak jelentéséből adódik, a kétértelműség és az indexikalitás kérdésével is foglalkozik a nyelvi és a beszélői jelentés viszonylatában. Bach úgy véli, hogy a nyelvi jelentés limitálja, de nem tudja teljes mértékben meghatározni a beszélői jelentést egyik esetben sem, mert míg a kétértelműség esetében túl sok nyelvi jelentés lehet, addig az indexikális elemek meglétekor túl kevés (Bach 2012: 51).

A beszélői jelentés (*speaker meaning*) az adott kifejezések használata, vagyis a nyelvi jelentésnek, a mondat szemantikai tartalmának kontextusfüggő, a beszélő által szándékolt jelentése. A beszélői jelentés leírása során egyrészt a beszélő szándékának és a hallgatóra gyakorolt szándékolt „hatásnak” (*intended „effect”*) a szerepét tárgyalja, valamint kitér a beszélői szándék reflexivitásának kérdésére is. Bach itt Grice (1957) munkájából indul ki, mely szerint a beszélő kommunikatív szándékkal rendelkezik, vagyis a beszélőnek az a szándéka, hogy a hallgató felismerje az általa szándékolt jelentést. Vagyis a kommunikatív szándék bizonyos értelemben önmagára vonatkozik, azaz önreflexív. Bach az önreflexió jelenségét (vagy ahogyan még nevezi, a reflexív paradoxont) úgy magyarázza, hogy elválasztja a kommunikatív szándékot az informatív szándéktól (bár ez utóbbit nem nevezi meg ebben a

formában). A kommunikatív szándék a beszélőnek az a szándéka, hogy a hallgató észrevegye a beszélőnek az informatív szándékát. A beszélői jelentésnek része a beszélő kommunikatív szándékának a felismerése, ugyanakkor a hallgatóra gyakorolt (perlokúciós) hatás már túlmutat a kommunikáció sikerességén, vagyis a hallgató további reakciói az adott megnyilatkozással kapcsolatosan már nem befolyásolják azt (Bach 2012: 53-54).

Bach a társalgási implikatúrák kérdésénél a már ismertetett grice-i (1975/1989) együttműködési alapelvet és a hozzátartozó maximákat veszi alapul, de Bach és Harnish (1979) munkáját figyelembe véve megelőbbnek véli a maximák helyett a feltételezések (*presumptions*) terminusok használatát, mivel a hallgató következtetéseit inkább feltételezések irányítják. Továbbá az együttműködési alapelv (*Cooperative Principle*) helyett a kommunikatív feltételezések (*Communicative Presumption*) terminus használatát tartja szerencsésebbnek, azzal magyarázva, hogy amikor beszélünk, azt valamilyen kommunikatív szándékkal tesszük, a kommunikációnak pedig sikeresnek és nem kooperatívnak kell lennie (Bach 2012: 57). Bach továbbá rávilágít a grice-i elmélet (1975/1989) interpretációjával kapcsolatos félreértésekre is, például tisztázza a beszélő és a hallgató nézőpontjának különbségét. Vagyis különválasztja azt, hogy a beszélő mit ért egy adott megnyilatkozás jelentésén, ill. mit akar implikálni vele, és azt hogy a hallgató mit ért rajta, és milyen következtetéseket von le belőle. Implikatúrának Grice-hoz (1975/1989) hasonlóan az előbbit, vagyis a beszélő által sugallt jelentést tartja (Bach 2012: 58).

Bach (2012) az implikatúrák grice-i (1975/1989) értelmezéséből kiindulva tárgyalja a szó szerinti és az implikált jelentések közötti jelentéstípusok eseteit (vö. Levinson 2000, Carston 2012). Abból indul ki, hogy Grice (1975) az elméletében a 'beszélő mond valamit', a 'beszélő ért valamit rajta' és a 'beszélő valami mást is ért rajta' eseteit együttesen implikatúráként kezelte, nem tett közöttük különbséget, holott Bach szerint vannak olyan mondatok, amelyek köztes fázist jelentenek az explicit és implicit tartalmak között. Ezeket a köztes eseteket az implicitúrák képviselik, amelyek a mondat jelentésének kiterjesztésével (*expansion*) vagy a mondat jelentésének teljessé tételével (*completion*) válhatnak szemantikailag nem teljes proposíciójú mondattá (Bach 2012: 63). Az első esetben (*expansion*) a beszélő által szándékolt közlés specifikusabb proposíciójú (19), mint a kiejtett mondat nyelvi jelentése.

19) Mari és Peti házaspár. [egymással]

A másik esetben (*completion*) nem pusztán kevésbé terjedelmes, mint amit a beszélő ért rajta, hanem a mondott jelentés nem elégséges a beszélői jelentés eléréséhez (20), vagyis nem éri el a teljes propozíciós szintet, amihez szükség van valamilyen lexikai kiegészítésre.

20) Peti elkésett. [az óráról]

Összefoglalva az elmondottakat, Bach (2012) legfőbb újítása a grice-i (1975/1989) elmélethez képest az utóbb bemutatott implicitúra fogalmának bevezetése. Emellett az eredeti elmélet fogalmi pontosítását (mond, ért és implikál) és elkülönítését (kommunikatív és perlokúciós hatás), a társalgási implikatúrával kapcsolatos félreértések tisztázását valósítja meg. Ugyanakkor az elmélet sem a szó szerinti jelentés, sem pedig a nem szó szerinti formák kérdésében nem mond többet Grice elméleténél.

A post-grice-i elméletként számon tartott relevanciaelmélet (RE) (Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004) a kommunikációt, a megnyilatkozások interpretációját az emberi megismerés felől közelíti meg, melyben egyaránt szerepet kapnak a nyelvi jelek dekódolási és a hozzájuk kapcsolódó következtetési folyamatok is. Grice (1975/1989) korábban bemutatott modelljével egybecseng a relevanciaelmélet azon állítása, mely szerint az interpretáció során következtetéseket végzünk, azonban – Grice (1975/1989) modelljétől eltérően – ezek a folyamatok nem specifikusan a nyelvhasználatot, hanem az emberi megismerést jellemzik.

A verbális kommunikáció leírására Sperber és Wilson (1986/1995: 63, magyarul Németh T. 2003: 247-248, Nemesi 2009: 88) bevezetik az oszteniív-következtetési (rámutató-következtetési) kommunikáció fogalmát, melynek során a beszélő létrehoz egy stimulust, ami kölcsönösen nyilvánvalóvá teszi a résztvevő felek előtt a beszélő azon szándékát (kommunikatív szándék), hogy a stimulussal nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a hallgató számára egy {I} feltevés-halmazt (informatív szándék).

A definícióban az oszteniív fogalma (információfelhívás, szándékjelzés) a beszélő azon viselkedésére utal, mellyel a hallgató figyelmét hívja fel közlési szándékára. A következtetési kommunikáció fogalma pedig arra utal, hogy a modellben a megnyilatkozások interpretációja a nyelvi jelek dekódolásán túl következtetési műveletekre épül (Wilson és Sperber 2004: 5). Az elméletben a kommunikáció interpretációs folyamatait szűkebben értelmezve a kommunikatív relevancia elvére (21), átfogóbb értelemben a kognitív relevancia elvére (22) vezetik vissza, amely az előbbi esetben a kommunikáció, az utóbbi esetben az emberi megismerés alapjául

szolgál (Sperber és Wilson (1986/1995: 260, Wilson és Sperber 2004: 4, 3, magyarul Nemesi 2009: 90):

21) A kommunikatív relevancia elve:

Az osztenzív következtetéses kommunikáció minden megnyilvánulása saját optimális relevanciájának elvárását közvetíti.

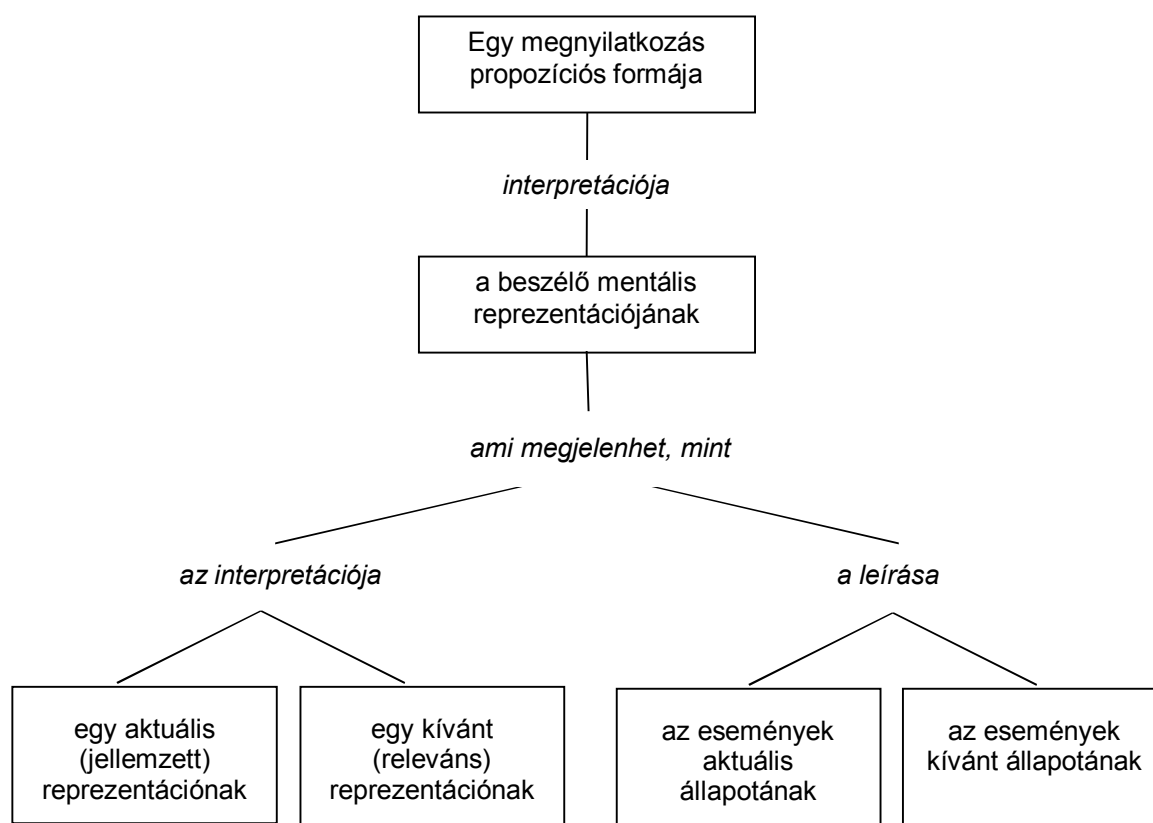
22) A kognitív relevancia elve:

Az emberi megismerés a relevancia maximalizálására törekszik.

Sperber és Wilson (1986/1995) a kommunikáció során egyrészt hatásokat, másrészt erőfeszítéseket feltételeznek. A kognitív hatások az egyén kognitív rendszerében módosítják a világról alkotott reprezentációkat, pl. új információ hozzácsatolása a meglévőkhöz, egy feltevést kísérő meggyőződés erejének a változása vagy egy régi információ átértékelése révén (Sperber és Wilson (1986/1995: 108). Ezen hatások feldolgozása, s közben bizonyos következtetések létrehozása mentális munkateljesítményt (figyelem, memória, gondolkodási folyamatok stb.), azaz kognitív erőfeszítést igényel. A hatás-erőfeszítés (*effect-effort*) működését a jövedelmezőségre való törekvés jellemzi, ami azt jelenti, hogy a kommunikáció során olyan megnyilatkozások létrehozására törekszünk, amely a legkevesebb erőfeszítéssel jár, ugyanakkor kognitív szempontból a legjөvedelmezőbb, legrelevánsabb jelentéssel bír (Wilson és Sperber 2004: 4).

Sperber és Wilson (1986/1995) a megnyilatkozások interpretációjában elkülöníti a megnyilatkozások logikai formájának fogalmát a propozíciós formától. Az előbbit a nyelvi modulban működő interpretáció eredményeként kapjuk a megnyilatkozás nyelvi alapinterpretációjaként, míg az utóbbihoz a logikai formát kiegészítő pragmatikai folyamatok (*pragmatic enrichment*) révén juthatunk el. Vagyis a következtetési művelet egyik premisszáját a logikai forma képezi, amelyben a logikai (a fogalomnak más fogalmakhoz kapcsolódó relációi), az enciklopédikus (a fogalom által megnevezett objektumra vonatkozó információk) és a lexikai bemenet (a fogalom megfelelői a nyelvben) által kapjuk az adatokat. A logikai formából nyert információkat a kontextus egészíti ki, a megelőző szöveggörnyezet, ill. a belőle alkotott predikciók, valamint a fizikai (észlelhető) környezet által meghatározott premisszák, amelyek együttesen az egyén kognitív terét (*cognitive environment*) teremtik meg. A konklúzióhoz vezető következtetések a felsorolt premisszákból indulnak ki, deduktív jellegűek, s céljuk az egyén világról alkotott reprezentációinak létrehozása vagy módosítása (Sperber és Wilson (1986/1995: 38-39).

A reprezentációk használatában a szerzők alapvető különbséget tesznek a leírás (*description*) és az interpretálás (*interpretation*) között, de a különbség mögött nem valamilyen extra műveletet feltételeznek, hanem a megkülönböztetés a relevanciára épülő osztrávkövetkeztetéses kommunikáció természetéből fakad. Úgy vélik, hogy minden megnyilatkozás a beszélő valamely gondolatának interpretatív kifejezése (Sperber és Wilson (1986/1995: 231). Maga a proposíciós formával bíró mentális reprezentáció használható leíró vagy interpretáló módon. Ha a reprezentáció leíró módon van használatban, akkor az aktuális világnak valamely kívánt vagy adott állapotára vonatkozó leírásként (*description*) értelmezik, ha a reprezentáció interpretáló módon jelenik meg, akkor az egy már jellemzett reprezentációnak vagy megnyilatkozásnak az interpretációjaként (*interpretation*) értelmeződik a modellben (2. ábra).



2. ábra A megnyilatkozások reprezentációja (Sperber és Wilson, 1986/1995: 232)

A szerzők szerint minden megnyilatkozás legalább kétféle kapcsolatot tartalmaz a reprezentációban résztvevő elemek között: egyrészt a proposíciós forma és a beszélő gondolata (mentális reprezentációja) közötti kapcsolatot, másrészt a mentális reprezentáció és az általa reprezentált dolog közötti négy lehetséges kapcsolatot valamelyikét, ahogyan azt a 2. ábra mutatja. Így például a metafora a proposíciós forma és az általa reprezentált gondolat közötti

interpretatív relációt tartalmaz, míg az irónia a beszélő gondolata és már jellemzett gondolatok vagy megnyilatkozások közötti interpretatív relációval jellemezhető.

Sperber és Wilson (1986/1995: 231) a szó szerinti és nemszó szerinti elválasztásakor a megnyilatkozás propozíciós formája és a kifejezett gondolat közti hasonlóságot tartja kiindulópontnak. Vagyis egy megnyilatkozás szó szerinti jellegét a beszélő által közölni kívánt gondolathoz viszonyítva határozhatjuk meg. Ezek szerint egy megnyilatkozás szigorúan véve csak teljes hasonlóság esetén szó szerinti, vagyis ha a megnyilatkozás propozíciós formája megegyezik a gondolattal. Azokat az eseteket, amikor nem teljes az egyezés, vagyis a propozíciós forma reprezentálja az adott gondolatot, de nem teljesen szó szerint (23), a megközelítő használat (*loose uses*) körébe sorolja (Sperber és Wilson (1986/1995: 233-234).

23) Még csak 2 óra van. (13:59 a pontos idő)

A 23) példában található megnyilatkozás akkor lenne szó szerinti, ha pontosan 14:00 lenne, ha azonban csak megközelítőleg van két óra, vagyis pár perccel kevesebb vagy több az idő, akkor valójában a megnyilatkozás megközelítő használatával van dolgunk.

A megnyilatkozás szó szerinti vagy megközelítő használata valójában azon múlik, hogy az adott kontextusban milyen pontosságra vonatkozó elvárásoknak kell megfelelnie a megnyilatkozásnak az optimális relevancia eléréséhez. Ha például rohanunk a 14:02-kor induló vonathoz, akkor elvárásainknak az idő megjelölésére csak a szó szerinti használat felel meg, míg ha arról lenne szó, hogy készülődni kell egy esti programra, és a beszélő (23) megnyilatkozással érvel amellett, hogy még ráér, akkor megnyilatkozásának laza értelmezése is eléri az optimális relevanciáját. Mindez azért érdekes, mert a szerzők azt állítják, hogy a megközelítő használat és a metaforák között nincs éles határvonal, sőt több ponton közös vonásokkal rendelkeznek, ugyanis mindkét esetben eltér a megnyilatkozás propozíciós formája az interpretált gondolattól (vagyis nincs teljes hasonlóság), illetve az interpretációjuk is hasonlóan működik (Wilson és Sperber 2004: 9, vö. 2.2.2. Metafora alfejezetében).

Az interpretáció kérdéseit, az explikatúra és implikatúra fogalmainak meghatározását az interpretációs modellekről szóló 2.3.4. alfejezetben fogom részletesen tárgyalni.

A fejezetben eddig bemutatott elméletek alapján is láthatóvá vált, hogy a nem szó szerinti jelentések kérdése azért tűnik problémásnak, mert már a szó szerinti jelentés definiálásában sem tapasztalhattunk egyetértést az egyes szerzők között. Erre a problémára reflektál Ariel (2002), aki egyrészt rámutat arra, hogy a szó szerinti és nem szó szerinti jelentés dichotómiája nem

tartható, mivel a szó szerintiiséget meghatározó aspektusok – mint a teljes igazságfeltételeesség, kontextusfüggetlenség, kompozicionalitás – problematikusnak mutatkoznak a nem szó szerintiiséggel való oppozíciójuk tekintetében, ahogyan azt az egyes szerzők (Searle 1983, Recanati 1993, Bach 1994, Bartsh 1996) állításai alapján számba veszi.

Mindezek alapján Ariel (2002) eljut arra a következtetésre, hogy mivel az ellentmondásokat az okozza, hogy a szó szerinti jelentést nem egyetlen dimenzióban való megfelelés szerint igyekeznek megragadni a szerzők, ezért célszerűbbnek találná a szó szerinti jelentés egyetlen fogalomban történő megadása helyett a minimális (szó szerinti) jelentések három eltérő aspektusának számbavételét.

Ariel javaslata alapján a szó szerinti jelentés első aspektusa a nyelvi jelentés, amelynek egyetlen világosan meghatározott jegye az, hogy kódolt jelentés (szemben a következtetett jelentéssel), és pusztán (*bare*) nyelvi jelentés, vagyis mentes bármiféle (pragmatikai, kontextuális) felgazdagítástól (*unenriched*), ugyanakkor az igazságfeltételeességet és kompozicionalitást nem tartja szükségszerűnek e jelentési szint meghatározásához (Ariel 2002: 392).

A minimális (szó szerinti) jelentés második aspektusa a jelentések megkülönböztetésének pszicholingvisztikai motiváltságából fakad, amely a szó szerinti és nem szó szerinti jelentéseket az interpretációjuk szerint klasszifikálja. A figuratív és nem figuratív jelentések abszolút megkülönböztetését elutasítva, a kiemelkedés (*salience*) fokozati skálája alapján igyekszik különbséget tenni a jelentések között (vö. Giora 2003, ld. 2.3.3. alfejezet). Minimális jelentésnek a pszichológiai feldolgozás tekintetében a vezérjelentést (*the most salient*) tartja, amelyet az értelmezés során elsőként érünk el, még akkor is, ha az adott kontextusban irreleváns lesz. Rámutat arra, hogy ez a minimális jelentés nem feltétlenül egyezik meg a nyelvi szó szerinti jelentéssel, mivel ezen a szinten nem a konvencionális (önmagában), hanem az elérés gyorsasága a fő kritérium, jóllehet a konvencionális jelentés elérése gyorsabb, mint a következtetett jelentésé (Ariel 2002: 393, vö. még Giora és Fein 1999).

A szó szerinti jelentés harmadik aspektusa a diskurzusban létrejövő minimális kontextuális jelentést takarja, amelynek igazsága és őszintesége mellett a beszélő minimálisan és szükségszerűen elkötelezett, és amely releváns hozzájárulást jelent az adott diskurzusban (Ariel 2002: 396). Vagyis ez a jelentés abban tér el a pszicholingvisztikai jelentéstől, hogy míg az a kontextustól függetlenül aktiválódó jelentés, addig ez az adott kontextusban megfelelő jelentést takarja.

Ariel szerint az empirikus kutatások számára gyümölcsöző lehet a szó szerinti jelentéseknek ez a hármas megkülönböztetése, bár kételyeit fejezi ki arra nézve, hogy a nyelvfilozófusok számára kielégítő lenne az ő javaslata. Munkájában a háromfajta minimális jelentés közötti

különbséget (és egyben összefüggést) egyetlen példán (*five*) keresztül szemlélteti. Vagyis a *five* nyelvi szó szerinti jelentése 'öt' általánosságban, a vezérjelentése 'pontosan öt', míg a kontextuális jelentése az adott kontextustól függően lehet 'legalább öt', 'legfeljebb öt', 'körülbelül öt' vagy 'pontosan öt' (Ariel 2002: 397-398).

Ariel rendszere alapján csupán az nem teljesen érthető, hogy e dimenziók mentén hogyan tudnánk az általa felvázolt szó szerinti jelentésektől eltérő jelentésrétegeket (implikatívák, indirekt beszédaktusok, metaforikus és ironikus jelentések), ill. az egyes szó szerinti jelentésfajtákat (más nyelvi példák esetében is) egzakt módon meghatározni e viszonyrendszerben.

Gibbs és Colston (2012: 29) egyetértenek azzal, hogy hasznos lehet a háromféle szó szerinti jelentés megkülönböztetése a későbbi empirikus kutatások számára. Munkájukban nem is mennek tovább Ariel (2002) minimális vagy szó szerinti jelentésdefiníciójánál, hanem arra a következtetésre jutnak a különböző figuratív jelentések elemzését követően, hogy a pszicholingvisták számára célszerűbb lenne elhagyni a szó szerinti terminust a nyelvi interpretációs folyamatok leírásából, és helyette inkább a metaforikus és nem metaforikus, idiomatikus és nem idiomatikus, ironikus és nem ironikus jelentések megkülönböztetését tartanák megfelelőnek (Gibbs and Colston 2012: 56). Ezzel a felvetéssel csupán az a probléma, hogy a szó szerinti és nem szó szerinti jelentés elhatárolásának kérdésében nem jelent valódi választ, csak megkerüli azáltal, hogy a meghatározás alapján az egyes nem szó szerinti formákat tekinti.

A szó szerinti jelentés terminusának az interpretációban való inadekvátságát fogalmazza meg a vezérjelentés-elmélet (Giora 2003) a vezérjelentés fogalmának bevezetésével, és lényegében a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) is a pragmatikai folyamatok szerepének hangsúlyozásával (ld. részletesen 2.3. alfejezet).

Nemesi (2009: 102) kompromisszumos megértésmo­delljében a szó szerinti jelentés terminusától megszabadulva a konvencionális jelentést használja, amelyet a konvencionális nyelvhasználatban történő jelentésgenerálás jelöletlen eseteként jellemez. Ugyanakkor ezt a konvencionális jelentést szinonim módon használja a vezérjelentés (ld. 2.3.3. alfejezet) terminusával is, amit Ariel (2002) többdimenziós szemléletéhez képest visszalépésként értelmezek, mivel a két jelentésfajta a jelentésrétegeknek más-más aspektusát ragadják meg (konvencionális a nyelvi jellemzőkre vonatkozik, a vezérjelentés az interpretáció feldolgozási folyamataihoz köthető).

Összefoglalásképpen elmondható az, hogy a bemutatott elméletek szó szerinti jelentés definíciójában a nyelvileg kódolt és konvencionális jelentésaspektus tekinthető közös jegynek.

A kontextusfüggetlenség tekintetében ugyanakkor nincs konszenzus, egyes elméletek úgy vélik, hogy a szó szerinti jelentés szükségszerűen kontextusfüggetlen (Katz 1977, Ariel 2002), míg Searle (1979) szerint egészen egyszerű megnyilatkozások szó szerinti jelentésének meghatározását sem tudjuk kontextus nélkül megvalósítani. Ez utóbbi elképzelést elfogadhatóbbnak vélem, mivel minden nyelvi megnyilatkozásunknak van valamilyen fizikai, kognitív vagy nyelvi „közege” (vö. Sperber és Wilson 1986/1995), amely kontextusként értelmezhető.

2.2. A nem szó szerinti nyelvhasználat egyes formái

A szó szerinti és a nem szó szerinti nyelvhasználat kérdéséhez kapcsolódóan számos elméleti munka született a nem szó szerinti nyelvhasználat egyes típusainak kategorizációjára, leírására vonatkozóan nemzetközi (vö. Gibbs és Colston 2012) és hazai szinten (Nemesi 2009) egyaránt – ez utóbbi inkább retorikai és nem pszicholingvisztikai indíttatású. Eltérések mutatkoznak abban, hogy hányféle nem szó szerinti jelentést különböztetnek meg – Barlow (1971) 14 félért, Kreuz és mtsai (1996) 8 kategóriát különböztetnek meg (ld. Gibbs and Colston 2012) –, ugyanakkor klasszikusan a nem szó szerinti nyelvhasználat körébe soroljuk az indirekt beszédaktusokat (pl. célzás), a metaforát és az iróniát is (vö. Ariel 2002). A továbbiakban az empirikus kutatásaim alapjául szolgáló nem szó szerinti jelentésfajták, a célzás, a metafora és az irónia pragmatikaelméleti megközelítéseit mutatom be.

2.2.1. Célzás

A beszédaktusok kérdése és tipológiája központi helyet foglalt el a beszédaktus-elméletben (Austin 1962/1990, Searle 1975). Searle (1975) elmélete szerint az indirekt beszédaktusok esetében a beszélő által mondott megnyilatkozás illokúciója (másodlagos illokúció) csupán eszköz egy attól eltérő szándék (elsődleges illokúció) felismertetésére.

A kérések vagy direktívumok megjelenési formáit Ervin-Tripp (1976, magyarul 1997) a searle-i (1975) elméletből kiindulva vizsgálja az egyes formális változatok szociális jegyei, a társadalmi kontextus és az udvariasság függvényében. Ervin-Tripp a kérések alternációit tekintve úgy találta, hogy a formai változatok az explicittség, a szövegkorlát és a neutralizáció

dimenziói mentén variálódnak, s az explicitégi skálán a direkt felszólítások jelentik az egyik végpontot, míg a célzások a másikat (Ervin-Tripp 1976). A két végpont között a konvencionálisan közvetett direktívumok (Searle 1975) körébe tartozó szükségkijelentések (*Kellene nekem egy gyufa.*), beágyazott felszólítások (*Tudnál gyufát adni?*), engedély direktívumok (*Kaphatnék gyufát?*), kérdő direktívumok (*Van apród?*) helyezkednek el, és ezek közös jellemzője, hogy felszíni szerkezetükben valamilyen formai jeggyel rendelkeznek.

A célzások legfőbb jellemzője ezzel szemben az, hogy nem direktívumok a felszínen, vagyis szemben a direkt felszólítással (24), és a konvencionálisan indirekt kérésekkel (25), felszíni szerkezetükben nem tartalmaznak olyan explicit összetevőt, amely jelezné az indirekt kérési szándékot (26):

24) Csukd be az ablakot!

25) Be tudnád csukni az ablakot?

26) Egy kicsit hideg van már itt bent.

A 26) példában megfogalmazott kijelentés, azaz célzás indirektsége abból adódik, hogy a beszélő megnyilatkozása nem tartalmaz olyan nyelvi elemet, amely vagy az elvárt cselekvés (*Csukd be az ablakot!*) megnevezésére, vagy az elvárt viselkedésre explicit módon utalna.

A célzás tehát a kérések legindirektebb megjelenési formája, amikor a megnyilatkozás semmilyen nyelvi (felszólító mód, segédige, konvencionális kérdő forma) explicit „kulcsot” sem tartalmaz a hallgató számára, ezért a kérés beszédaktusának felismeréséhez következtetésekre van szükség.

Míg az indirekt kérések tipológiája nagy súllyal bírt a beszédaktus-elméletben (Searle 1975), addig a relevanciaelmélet megkérdőjelezi pragmatikai jelentőségüket (Sperber és Wilson 1986/1995: 243). Sperber és Wilson (1986/1995) szerint a hallgatónak a sikeres interpretációhoz nem szükséges azonosítania a beszédaktus típusát ahhoz, hogy megfelelően interpretálhassa a beszédaktust. Úgy vélik, hogy erre csak a beszédaktusok egyik típusánál, az intézményesített (*institutional*) beszédaktusoknál (pl. keresztelés, hadüzenet stb.) van szükség, mivel esetükben kulcsfontosságú az illokúciós erő típusának felismerése. A többi beszédaktus esetében egyáltalán nem tartják fontosnak az illokúciós erő pontos meghatározását, ezért nem is tartják szükségesnek ezek csoportosítását. Mindössze három nagy csoportot javasolnak a beszédaktusok megkülönböztetésére: a mondást (*saying*), a kérést (*telling*) és a kérdést (*asking*) kifejező beszédaktusok kategóriáit (Sperber és Wilson 1986/1995: 246). Az első csoportba a különféle kijelentések, állítások tartoznak, a másodikba a felszólítások és a kérések különféle

típusai, míg a harmadikba értelemszerűen a különféle kérdésfajták. A relevanciaelmélet a kérések direkt és indirekt típusainak megkülönböztetését abban látja, hogy az elérni vágyott állapot a direkt kérések esetében a hallgató szempontjából, addig az indirekt típusok esetében a beszélő szempontjából reprezentálódnak (Sperber és Wilson 1986/1995: 251). Ezek szerint az indirekt típusok esetében, mint a célzás is, a hallgatónak szüksége van a beszélő szempontjának, vágyának felismerésére ahhoz, hogy a nyelvileg nem explicit formák esetében célzásként értelmezze a beszélő megnyilatkozását.

Bár a relevanciaelmélet nem foglalkozik azzal a kérdéssel – leírásuk és a metafora valamint az irónia esetében megfogalmazott összefüggések feltételezése (ld. bővebben 2.2.2. és 2.2.3 alfejezet) alapján mégis felmerül a kérdés –, hogy a célzások, mivel a beszélő vágyának implicit kifejezési formái, a szándéktulajdonítási (Theory of Mind, vö. Premack–Woodruff 1978, ld. 3.1.1. alfejezet) képességünk mely fejlettségi szintjével állnak kapcsolatban. Ez a felvetés jelenti az elméleti motivációját saját vizsgálataink (4. fejezet) kutatási kérdéseinek megfogalmazásához.

2.2.2. Metafora

Míg az indirekt kérések, s köztük a célzások leírása főként a beszédaktus-elmélet (Austin 1962/1990, Searle 1975) számára volt központi kérdés, addig a metafora természetének leírása már az ókortól kezdődően a tudományos érdeklődés (filozófia, retorika, pragmatika, pszicholingvisztika) fókuszában helyezkedik el. Jelen dolgozat keretei között csupán a két utóbbi tudományterület főbb megközelítéseinek bemutatására vállalkozom.

Searle (1979) megkülönbözteti a nem szó szerinti jelentéseket az indirekt beszédaktusoktól (vö. 2.1 alfejezet), s az előbbiekre sorolja a metaforát is. Nem szó szerinti jelentésnek azokat az eseteket tartja, amikor a beszélő már a mondat kimondásakor mást akar kommunikálni, mint amit kimondott, de a szándékolt jelentés eléréséhez a mondatjelentésen keresztül juthat el. Vagyis a megnyilatkozás jelentése nem azonos a mondatjelentéssel, de rajta keresztül juthat el a hallgató a metaforikus megnyilatkozás jelentéséhez vagy jelentéseinek sorához, attól függően, hogy egyetlen (*simple*) vagy több, nem meghatározható számú (*open ended*) metaforikus jelentéssel kell számolnunk.

A metafora interpretációja Searle szerint a következő lépések szerint történik, ahol P a mondat jelentése, R a megnyilatkozás jelentése, S pedig a kiejtett mondatot jelöli (1979: 114-116):

1. Amikor a megnyilatkozás szó szerint véve hibás (*defective*), akkor keress egy olyan megnyilatkozás-jelentést, ami eltér a mondat jelentésétől!
2. Ha azt hallod, hogy ‘S egy P’, keress lehetséges értékeket R-hez, melyekben S hasonló lehet P-hez, s ennek eléréséhez keresd P-nek a legjellemzőbb, legismertebb és leginkább megkülönböztető jegyeit (a kereséshez 8 elvet is megad, amelyek segíthetnek a $P \rightarrow R$ szisztematikus kapcsolata(i)nak megtalálásában)
3. Menj vissza S-hez, és nézd meg, melyik jelöltek (R1, R2, R3) lehetnek lehetséges jegyei S-nek.

Grice (1975/1989) modelljében a metaforát az alkalmi társalgási implikatúrák (ld. bővebben 2.1. alfejezet) egyik típusaként írja le, amely a minőség első maximájának látszólagos megszegésére épül. Interpretációja szerinte egy „kétlépcsős” folyamat, melynek első lépéseként detektáljuk a kifejezés szó szerinti értelmezésének hamis voltát, amely elindítja második lépésként a nem szó szerinti interpretáció keresését.

Brown és Levinson (1987) udvariassági elméletében a metaforák használatát az arculatvédelem motiválja, és a metaforikus kifejezéseket az alacsony arculatfenyegetettségi kockázattal járó arculatfenyegető megnyilatkozások közé sorolják. A metaforikus jelentés a grice-i (1975/1989) elmélethez hasonlóan szintén a minőség első maximájának megszegésén alapul, és szó szerint értelmezve hamis.

Lakoff és Johnson (1980/2003) kognitív nyelvészeti megközelítésből közelíti meg a metaforát, melyet a mindennapi életünket átszövő, a gondolkodásunkból eredő és a megismerésünket nélkülözhetetlenül befolyásoló eszköznek írnak le. Fogalmimetafora-elméletükben a metafora asszociatív fogalmi leképezések eredménye, pontosabban konkrét fogalmi tartományok absztraktabb fogalmi tartományokra való leképezése révén jön létre. Elméletük szerint a konkrétabb fogalmi tartományok, vagyis a forrástartományok fogalmaival történik az absztraktabb fogalmi tartományok, azaz a céltartományok értelmezése, lehetővé téve azt, hogy elvont, absztrakt dolgokról is tudjunk gondolkodni és beszélni. A tartományok közötti leképezések többnyire szisztematikus megfeleltetésekkel történnek, melyet a *szerelem* és *háború* vagy a *szerelem* és *utazás* (Lakoff és Johnson 1980/2003: 50, 45) példái jól mutatnak (vö. még Szamarasz 2014: 784).

Lakoff és Johnson (1980/2003) a metaforákat a leképezésük mikéntjét tekintve három nagy csoportra osztja. A strukturális metaforák esetében egy fogalmi tartomány struktúráját

képezzük le egy másikra (*elme és gépezet*), az orientációs metaforáknál nem egyetlen fogalom, hanem fogalmak készlete szervezi a céltartomány fogalmát (*boldogság – felfelé*). Az ontológiai metaforáknál fizikai objektumok (pl. testünk) képezik az alapot ahhoz, hogy eseményeket, cselekvéseket, érzelmeket, gondolatokat entitásként, létezőként tudjunk leírni, pl. nem emberi dolog emberi tulajdonságokkal, cselekvési potenciállal való megjelenítésével (*az élet megcsalta őt*).

A konvencionalitást tekintve megkülönböztetik a konvencionális, köznapi használatú (*az asztal lába*) és a kreatív vagy újszerű metaforákat (*lélekdonor*), melyek, mivel nem köznapi használatúak, új értelmet, jelentést tudnak kifejezni tapasztalataink leírására (Lakoff és Johnson 1980/2003: 140). Az elmélet egyik hiányosságának tartják azt, hogy a kétféle metafora feldolgozási folyamatai között nem tesznek különbséget, pedig több vizsgálati eredmény is azt az elképzelést támogatja, hogy különbség van közöttük e tekintetben (vö. Gentner 1983).

Komplexitásukat tekintve is van eltérés az egyes metaforák között, vannak az egyszerű vagy elemi (primary) metaforák, melyek a fizikai valóság tapasztalatán alapulnak, így mindenki képes elsajátítani őket, és vannak a komplex metaforák, melyek az egyszerű metaforákból épülnek fel (ld. konvencionális-újszerű metafora példák) (Grady 1997).

Természetüket tekintve a metaforák lehetnek tudáson (fogalmak ismeretén) alapuló (*A processzor a számítógép lelke*), illetve képi sémán alapuló metaforák (*dunna a felhő*) (vö. Lukács és Szamarasz 2014).

A fogalmimetafora-elmélet érdeme, hogy a metaforikus megnyilatkozásokat alkotó nyelvi jelentések közötti fogalmi összefüggéseket igyekszik feltárni, ugyanakkor ebből fakadóan több kritika is érte. Egyrészt problémásnak tartják azt, hogy csak a metaforára vonatkoztatható az elképzelés, más nyelvi formák kezelése nem illeszthető a rendszerbe (pl. a hasonlaté), másrészt mivel nem pragmatikai elmélet, nem képes számot adni a kontextusfüggő metaforahasználatról, interpretációról a kommunikáció folyamatában (Carston 2012), valamint pszichológiai modellként való tesztelhetősége – a rendszer nem kellő részletességgel való kidolgozottsága miatt – is problémás (Szamarasz 2014: 787).

A relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995: 231-237) a grice-i (1975/1989) nézőponttól eltérő módon közelíti meg a metafora fogalmát, hangsúlyozva azt, hogy a metaforikus kifejezés igaz vagy hamis volta egyáltalán nem lényegi ismérve a metaforának. A (27–28) példák jól illusztrálják azt, hogy egy igaz kifejezés, ill. a kifejezés tagadása – igazságértéktől függetlenül – egyaránt metaforikus.

27) Az élet nem habos torta.

28) Az élet habos torta.

A szerzők a metafora interpretációját a megközelítő használat (loose uses) való összevetés révén határozzák meg, és úgy vélik, hogy nincs szükség a maximaszegés felfogásának megőrzésére, mivel a metaforát (a megközelítő használat és a hiperbolával együtt) pusztán az optimális relevancia elérésének egyik alternatív útvonalaként kezelik (Wilson és Sperber 2004: 8).

Elméletük szerint a megközelítő megnyilatkozások és a metaforák interpretációja gyenge implikaturák „feltárása” révén lehetséges. Wilson és Sperber (2004: 12) az interpretáció kimenetét tekintve megkülönbözteti az erős implikaturákat, melyek lényegesek, és feltétlenül szükségesek az interpretációhoz való eljutáshoz, és a gyenge implikaturákat, amelyek önmagukban véve nem lényegesek, mivel a megnyilatkozás más hasonló implikaturák lehetőségét is magában hordja. Vagyis ez utóbbiak a megközelítő használat és a metaforák esetében lehetőséget nyújtanak arra, hogy a beszélő a kevésbé biztos, közvetettebb információ és a többféle lehetséges implikatura révén csökkentse a mondottaknak a hallgatóra gyakorolt hatásának a felelősségét.

Sperber és Wilson (1986/1995) szerint megközelítő megnyilatkozásokat „takarékoságból” használunk akkor, amikor az optimális relevancia eléréséhez egy kevésbé egzakt, pontatlanabb proposíciót is elégségesnek tartunk. Például ha azt kérdeznénk a barátunktól, hogy mennyit költ havonta ruhára, és ő azt feleli, hogy húszezer forintot, akkor a válasza megközelítő megnyilatkozásnak számít minden olyan esetben, amikor nem pontosan ennyit költ el. A relevanciaelmélet ezeket a megnyilatkozásokat nem hamis kijelentésként értelmezi, mivel céljuk nem a hallgató megtévesztése, hanem az, hogy a hallgató a kijelentés által releváns következtetést tudjon levonni.

A szerzők úgy vélik, hogy a metafora és a megközelítő használat több közös vonással rendelkezik, egyrészt mindkét esetben eltér a proposíciós forma attól a gondolattól, amit ábrázol (részleges hasonlóság), továbbá a hallgató logikai és kontextuális implikációk révén juthat el az interpretációhoz, valamint az értelmezés hasonlóan történik, egyik sem kíván speciális interpretálási képességet és folyamatot (Sperber és Wilson 1986/1995: 235).

Lényeges különbség van azonban a kétféle használati forma között abban, hogy míg a megközelítő használat parafrázálható, vagyis mindig kifejezhető vagy helyettesíthető egy szó szerinti megnyilatkozással (29), addig a metafora nem parafrázálható jelentésvesztés nélkül (30).

29) Öt óra lesz mindjárt. → Öt óra lesz két perc múlva.

30) Ez a lány egy energiabomba. → Ez a lány tele van energiával (???)

A (29) parafrázálása bonyolultabb és kevésbé sikeres, mivel a metaforikus kifejezés sokkal összetettebb gondolatokat sűrít magába, amelyeket a hallgató különféle gyenge implikátúrák feltárása révén tud interpretálni. E jelenség mögött az az alapgondolat húzódik meg, mely szerint bizonyos (komplex) gondolatokat csak nem szó szerinti megnyilatkozásokkal tudunk kifejezni. Továbbá minél kreatívabb egy metafora, annál többféle implikátúra interpretációját teszi lehetővé, ezáltal növelve a stílushatást valamint a hallgató felelősségét az implikátúrák „helyes” értelmezésében (Sperber és Wilson 1986/1995: 236).

A relevanciaelméletben tehát a metaforikus kifejezések interpretációja gyenge implikátúrák kikövetkeztetésére épül, és megértésükhöz a hallgatónak elsőfokú tudatelméleti képességgel (Theory of Mind, vö. Premack–Woodruff 1978, ld. 3.1.1. alfejezet) kell rendelkeznie (vö. Wilson és Sperber 2004: 10, Happé 1993).

Az elméleti leírások között részletesen taglaltam a fogalmimetafora-elméletet, mivel a metafora fogalmi sajátosságainak bemutatása szempontjából nélkülözhetetlennek tartottam. Ugyanakkor a metafora interpretációjának fejlődésbeli összefüggéseire irányuló kutatásaink során az egyik szempontunk az volt, hogy a vizsgált nem szó szerinti formák (célzás és irónia) eredményei is összehasonlíthatók legyenek, így a speciálisan csak a metafora fogalmi leképezését érintő kérdésekkel jelen kutatás keretei között nem szándékozunk foglalkozni.

A fejezetben bemutatott elméletek közül a relevanciaelmélet jelenti a metaforával kapcsolatos vizsgálataink alapját (4.3. alfejezet).

2.2.3. Irónia

Az irónia a metaforához hasonlóan nagy érdeklődésre tett szert már az ókortól kezdődően, és az ókori retorikai indíttatású leírások még napjaink pragmatikai megközelítéseiben is fontos kiindulópontnak számítanak. Részletes retorikai és pragmatikaelméleti áttekintést nyújt számunkra az irónia elméleti vonatkozásában Komlósi (2008, előkészületben) és Tátrai (2011), ugyanakkor jelen tanulmány kereteit túlfeszítené ezek részletes bemutatása, így itt a

legmarkánsabb pragmatikai – köztük a vizsgálataink alapját képező – megközelítések bemutatására vállalkozom.

Searle (1979) elméletében az irónia – a metaforához hasonlóan – a nem szó szerinti jelentések közé sorolódik (elkülönülve az indirekt beszédaktusoktól), melynek interpretációja a mondatjelentésből indul ki, s rajta keresztül vezet a megnyilatkozás jelentése felé, ami szerinte a mondatjelentés ellentéte (a retorikai hagyományból öröklött módon). Úgy véli, hogy az ironikus megnyilatkozások kulturálisan mutatnak változatosságot a tekintetben, hogy milyen mértékben használnak nyelvi és extra/metanyelvi „kulcsokat” (intonáció vagy más metanyelvi elemek) az interpretáció során. (Interpretációjának lépéseit a 2.3.1. alfejezetben, a hagyományos pragmatikai modellnél találjuk.)

Grice (1975/1989) elméletében az irónia olyan társalgási implikátúra, amely a minőség maximájának megszegésén alapul, a mondott jelentés ellentétét implikálva ezzel (a retorikai hagyományoknak megfelelően). Grice (1978) később újragondolva és kiegészítve ezt a leírást, foglalkozik a mondat használatára vonatkozóan az ismerőség, valamint az intonáció szerepével, melyeknek egyébként lényeges szerepe van az egyes interpretációs modellekben (pl. Giora 2003 elméletében az ismerőség, Filippova és Astington 2008, az intonáció szerepe). Az intonáció szerepével kapcsolatban Grice (1978) úgy véli, hogy nem lehet speciális, konvencionalizált iróniát jelölő intonációról beszélni. Továbbá megkülönbözteti más, hasonlóan tekintett nyelvhasználati formáktól (játékosság, cinizmus). Az iróniát olyan színlelésként értelmezi, amit a hallgatónak anélkül kellene felismernie, hogy a beszélő explicit módon felfedné előtte ezt a szándékát. Ez azt jelenti, hogy a kommunikáció során a beszélő olyasmiről mond, amiben nem hisz, vagyis az általa közölt dologgal valami mást, a mondott dolog ellentétét akarja kifejezni.

Grice (1975/1989) az irónia interpretációjában, mint a társalgási implikátúrák esetében, kétlépcsős feldolgozást feltételez, melynek első lépéseként a hallgató megérti a megnyilatkozás elsődleges értelmét, és felismeri, hogy az kontextuálisan nem megfelelő, második lépésként a hallgató valódi értelmét keresi, és így következtetés útján jut el a beszélő által szándékolt ironikus jelentéshez (részletesebben az 2.3.1. alfejezetben, a sztenderd pragmatikai modellek leírásánál).

Leech (1983) személyközi pragmatikaelméletében, amely a grice-i (1975/1989) együttműködési alapelv mellett az udvariasság alapelvét és más társas elveket is számításba

vesz, az irónia magyarázatához önálló másodrendű elvként bevezeti az iróniaelvet, mely szerint, ha sértést kell okoznod, azt legalább úgy tedd, hogy ne kerülj nyilvánvaló konfliktusba az udvariassági alapelvvel, de a hallgató megérthesse a megjegyzésed valódi szándékát indirekt módon, az implikátúra segítségével (Leech 1983: 82). Vagyis ha a beszélő nem tudja kikerülni a hallgató számára kellemetlen vagy negatív vélemény kinyilvánítását, akkor az irónia segítségével indirekt módon megértetheti a hallgatóval a valódi szándékát, s egyben – az implikátúra révén – tompítani tudja a kritika élet, a nyílt verbális támadást.

Brown és Levinson (1987) udvariassági elméletében az irónia (a metaforához hasonlóan) olyan alacsony arculatfenyegetettségi kockázattal járó arculatfenyegető aktus, amely a minőség maximájának a megszegésén alapszik, és amelynek használatát az arculatvédelem motiválja. Maga az ironikus megnyilatkozás valamiféle kritikát fejez ki, indirekt módon (prozódiai, mimikai, kontextuális jelzések segítségével) közvetítve a szándékolt jelentést, ami ellenkezője a beszélő által kiejtett mondat jelentésének.

Attardo (2000) modelljében, amely a grice-i modell továbbfejlesztése (a legkisebb felfüggesztés elvével és az elfogadhatóság fogalmával kiegészítve), az irónia bármelyik maxima szándékos megszegésén alapulhat.

Kétlépcsős modelljében egy észlelési és egy interpretációs fázist különít el, mely szerint a hallgató először felfogja, hogy a kapott jelentés nem fogadható el, de releváns az adott kontextusban, melyet a beszélő azzal a szándékkal hozott létre, hogy a hallgató mindezt felfogja, majd szembesül azzal, hogy ironikus megnyilatkozással van dolga.

Az eddig bemutatott pragmatikaelméletek az irónia jelenségének értelmezésében annyiban mutatnak eltérést, hogy az irónia keletkezését opozíció alapuló megnyilatkozásként vagy maximaszegésen alapuló társalgási implikátúraként vagy konfliktus, ill. arculatfenyegetés elkerülésére alkalmas implikátúraként értelmezik, viszont az irónia interpretációjának kérdéseivel vagy nem foglalkoznak (pl. udvariassági elméletek) vagy hasonlóképpen kétlépcsős (ld. sztenderd pragmatikai modell, 2.3.1. alfejezet) modellben írják le.

Ezzel szemben a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) az irónia fogalmának és interpretációjának értelmezésében szakít mind a klasszikus retorikai – az ironikus jelentés ellentéte a szó szerinti jelentésnek – felfogással, mind pedig a maximaszegésen alapuló kétlépcsős interpretációt feltételező megközelítésekkel. Az elmélet szerint az irónia egy külső

személy (vagy a beszélő egy korábbi) gondolatának az interpretációja, vagyis egy „másodfokú” vagy visszhangszerű (echoic) interpretációja egy bizonyos gondolatnak (vö. 2. ábra), amihez mindig valamilyen attitűd társul. Egy megnyilatkozás szerintük akkor visszhangszerű (echoic), ha maximális relevanciáját azáltal éri el, hogy hordozza a beszélő valaki más gondolatával kapcsolatos attitűdjét (Wilson és Sperber 2004: 10). Nézzük meg a (31–32) példát, amellyel a szerzők illusztrálják állításaikat!

31) Péter: Fantasztikus volt ez a buli!

32) Mari: (gúnyosan) Fantasztikus! (Wilson és Sperber 2004: 9)

Mari (31) visszhangszerű válasza kifejezi egyrészt azt, hogy Mari számára nem volt fantasztikus a buli, másrészt jelzi (hanglejtéssel vagy más nem verbális eszközökkel) Mari Péter állításához kötődő disszociatív (gúnyos) attitűdjét.

A szerzők az irónia funkcióját lényegében ezeknek az attitűdöknek a közvetítésében látják. Ugyanakkor nem kívánják meghatározni ezen attitűdök pontos körét, mivel úgy vélik, hogy ez nem a pragmatika, hanem a lexikográfia számára lehet érdekes. Pragmatikai nézőpontból azt tartják lényegesnek, hogy a beszélő visszhangszerű megnyilatkozásai implicit módon egy sor attitűd és emóció kifejezésére alkalmasak (kezdve a nyílt elfogadástól a teljes elutasításig), és ezeknek az attitűdöknek a felismerése szükséges az ironikus interpretáció létrejöttéhez (Sperber és Wilson 1986/1995: 240). Ezeknek az implikaturáknak az interpretációja több tényezőtől függ: egyrészt szükség van a megnyilatkozás visszhangszerű voltának felismerésére, másrészt a visszhangzott vélemény forrásának azonosítására, valamint a visszhangzott véleményhez kapcsolódó beszélői (kritikai, távolságtartó, keserű, gúnyos, szarkasztikus vagy elutasító) attitűd felismerésére. Így az irónia interpretációjához magasabb, vagyis másodrendű metareprezentációs képességek meglétére van szükség, mivel a hallgatónak fel kell ismernie azt, hogy a beszélő indirekt módon fejezi ki más valakinek a gondolatát.

Nemesi szerint (2009: 99) az iróniának csak jellemző, de nem lényegi tulajdonsága az, hogy egy gondolat visszhangszerű ismétlése legyen, továbbá nem látja kellően megalapozottnak az irónia és a metafora közötti radikális különbségtételt sem az elméletben.

Wilson egy későbbi munkájában (2013) részletesebben foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy miként tudja a visszhangszerű (echoikus) használat magyarázni az irónia interpretációját. Elemzésében az echoikus nyelvhasználat fő funkciója nem az, hogy a hallgatót informálja egy bizonyos gondolat tartalmáról, hanem az, hogy a beszélőnek az adott gondolattal kapcsolatos attitűdjét vagy reakcióját mutassa. Az iróniát a benne kifejeződő disszociatív attitűd

különbözteti meg más echoikus használatoktól, ami azt jelenti, hogy a beszélő elutasítja az adott gondolatot annak nyilvánvaló hamissága vagy inadekvátsága miatt. Ezek alapján tehát az iróniának lényegi jegye a specifikus visszhangszerű (echoikus) használat, vagyis az, hogy kifejezze vagy hordozza a beszélőnek az általa kiejtett megnyilatkozásával kapcsolatos disszociatív attitűdjét.

Mindez megerősíti a relevanciaelmélet korábbi állítását is, mely szerint az irónia interpretációja magasabb rendű metareprezentációs képességeket igényel, mint a metafora, ugyanis míg a metaforánál nem része az interpretációnak a beszélői attitűd felismerése, addig az irónia interpretációjához elengedhetetlen a megnyilatkozáshoz szervesen kapcsolódó beszélői attitűd detektálása. A kétféle megnyilatkozás interpretációs különbségeinek illusztrálására vessünk össze egy pusztán metaforikus (33) és egy metaforára épülő ironikus megnyilatkozást (34).

(33) Az élet csak móka és kacagás.

(34) A: Ma is sokáig kell bent maradnod dolgozni?

B: Ja, hisz az élet csak móka és kacagás! (ironikusan)

A (33) példa esetében a két fogalom gondolati hasonlósága alapján meg tudunk fogalmazni bizonyos gyenge implikaturákat (az élet tele van vidám dolgokkal, vidámsággal, nevetéssel). A (34) példában ugyanaz a metaforikus megnyilatkozás szerepel, amihez azonban a beszélő keserű, önironikus attitűdje is társul, s így a megnyilatkozás jelentése megváltozik (az élet nem csak vidám dolgokkal jár, főleg ha munkáról van szó), s amelynek felismerését a kontextus és a szituáció (beszélő nem verbális eszközei) segítik (s amelyet írásban csak valamilyen metalingvisztikai (ironikusan) jelöléssel tudunk érzékeltetni. Vagyis míg az irónia interpretálása megkívánja a beszélői attitűdök felismerését, a metaforikus megnyilatkozásoké nem, s ez okozza a kétféle megnyilatkozás értelmezéséhez szükséges pragmatikai, ill. mentalizációs képességek eltérését, vagyis azt, hogy az irónia megértéséhez magasabb szintű, másodrendű tudatelméleti képességek szükségesek.

Az irónia megértésére irányuló vizsgálatainkban szintén a relevanciaelméletben megfogalmazott állításokat tekintjük kiindulópontnak, vagyis az irónia és a másodrendű tudatelméleti képességek összefüggéseit tekintjük egyik fő kérdésünknek (4.3. alfejezet).

2.3. A nem szó szerinti nyelvhasználat interpretációs modelljei

2.3.1. A sztenderd pragmatikai modell

Ez a címke vagy terminus (Gibbs 2002, Gibbs and Colston 2012) együttesen – figyelmen kívül hagyva a nézetek között fennálló fogalmi különbségeket⁴ – Searle (1979) és Grice (1975/1989) pragmatika-felfogását takarja. A kétféle szemlélet közös mozzanata a kétlépcsős interpretációs séma, amely szerint a figuratív megnyilatkozások megértése következtetésekre épül, feldolgozásuk két lépésben történik, s mentálisan nagyobb erőfeszítést igényel, mint a nem figuratív megnyilatkozásoké. Első lépésként a megnyilatkozás szó szerinti jelentésének elemzése kötelezően végbemegy. Ha a szó szerinti jelentés valamiképpen rossz vagy tökéletlen az adott kontextusban vagy szituációban, akkor indul csak meg második lépésként a figuratív értelmezés keresése. A figuratív jelentés nem is aktiválódik, ha a szó szerintinek van értelme az adott kontextusban. Az indirekt és a figuratív nyelv feldolgozása épp ezért mindig bonyolultabb, mint a kompozicionális nyelvhasználaté, mivel a kompozicionális nyelvhasználat megértése szemantikai információkra épít, a beszélő implikációinak megértéséhez pragmatikai információkra is szükség van.

A modell pszichológiai realitását tekintve úgy tűnik, hogy a legtöbb empirikus kutatási eredmény ellentmond az elmélet jóslatainak (Gibbs 1994, 2006, Recanati 1995, Glucksberg 2001), rámutatva arra, hogy a szó szerinti jelentés nem élvez elsőbbséget a figuratív jelentéssel szemben, vagyis a szó szerinti jelentés megértése nem előfeltétele a figuratív jelentés feldolgozásának.

2.3.2. A közvetlen hozzáférés modellje

A hagyományos, kétlépcsős pragmatikai modell legélesebb kritikáját a pszicholingvisztikai alapokra építő Gibbs (1994, 2002) közvetlen hozzáférés elméletében (*direct access view*) adja meg. Az elmélet korábbi megfogalmazása valójában a hagyományos interpretációs modell cáfolata, melynek központi gondolata az, hogy a szó szerinti jelentés nem élvez elsőbbséget a figuratív jelentésekkel szemben. Vagyis azt állítja, hogy a hallgató nem minden esetben

⁴ Searle a szó szerinti és nem szó szerinti jelentés, Grice a mondott és implikált jelentés distinkcióját használja

értelmezi teljes mértékben a megnyilatkozás szó szerinti jelentését, hanem adott kontextus megléte esetén a hallgató képes megérteni a nem szó szerinti jelentést anélkül, hogy a kompozicionális jelentést aktiválta volna. Elméleti megfontolásait olvasási időmérések és frázis-klasszifikációs vizsgálatok eredményeire alapozza, melyek azt mutatják, hogy a figuratív formák megértése (metafora, irónia, idióma, közmondás és indirekt kérdés) ugyanannyi vagy esetleg rövidebb olvasási idővel jár, mint a szó szerinti megnyilatkozásoké (Gibbs 1986, 1994). Mindezt úgy értelmezi, hogy a nem szó szerinti jelentés elérése nem mindig vagy feltétlenül jár együtt plusz kognitív ráfordítással, tehát feldolgozásához nem szükséges a teljes szó szerinti jelentés értelmezése.

Az elmélet újabb megfogalmazásában Gibbs (2002) – reflektálva az elméletet ért kritikákra és ragaszkodva a hagyományos modellel szemben tett állításaihoz – kiegészíti és finomítja az álláspontját. Ezek szerint a közvetlen hozzáférés elmélete nem állítja azt, hogy a hallgató nem értelmezi a megnyilatkozás egy-egy szavának a szó szerinti jelentését, csupán annyit állít, hogy nem szükségszerű a teljes megnyilatkozás szó szerinti jelentésének az elérése ahhoz, hogy eljusson a nem szó szerinti jelentéshez. Másrészt arra is rámutat, hogy az elmélet nem zárja ki annak a lehetőségét sem, hogy a figuratív jelentés elérése tovább tarthat, pl. újszerű metaforák értelmezésekor, csupán azt állítja, hogy nem minden esetben jelent extra kognitív erőfeszítést. Munkájában értelmezi az úgynevezett „szó szerinti” jelentés szerepét a beszélő által mondott és az implikált jelentés megértésében. Úgy találja, hogy a szó szerinti jelentés nem egyenlő a beszélő által mondott jelentéssel, s bár nem derül ki pontosan, hogy miért, valójában mellőzi a szó szerinti jelentés használatát és a mondott és az implikált jelentés fogalmaival, ill. megkülönböztetésével igyekszik magyarázni az interpretáció folyamatát. Gibbs (2002) emellett érvel, hogy kétféle pragmatikai információ vagy tudás aktivizálódik az interpretáció során, egyrészt amit a beszélő mond, másrészt az, amit implikál. Vagyis van egy elsődleges pragmatikai ismeret (*background knowledge*), ami valamiféle nem megfogható háttértudást jelent, s létezik egy másodlagos pragmatikai tudás (közös ismeret, attitűd, kölcsönös vélekedés), vagyis a kontextusból származó információ, ami segít interpretálni azt, amit a beszélő implikál a diskurzusban. Ezek közül az első sokkal könnyebben és gyorsabban elérhető. Az ezzel kapcsolatos olvasási időmérési vizsgálatok (Hamblin és Gibbs 2003) alapján úgy véli, hogy a pragmatika nem csupán a szándékolt jelentés megértésekor játszik szerepet, hanem már a megnyilatkozás interpretációjának korai fázisában is. Abban az értelemben egyetért Grice-szal (1975), hogy először azt elemezzük, amit a beszélő mond, s aztán következtetünk arra, amit implikál, viszont azzal nem, hogy a pragmatikai műveletek csak a társalgási implikaturák levezetésében játszanak szerepet. Az általa felvázolt elméleti és empirikus

bizonyítékok alapján amellel érvel, hogy 1) el lehet különíteni azt, amit a beszélő mond, és amit implikál, 2) a mondott és az implikált jelentés megértése is pragmatikai tudást foglal magában, 3) a feldolgozás során a mondott jelentés megértése része az implikált jelentés megértésének. Gibbs (2002) szerint tehát a pragmatikai információ teljes egészében áthatja egy megnyilatkozás megértését.

Gibbs és Colston (2012) az elmélet főbb állításait bemutatva, tüzetesen elemzik az elméletet ért kritikai észrevételeket. Az egyik kritikai – empirikus adatokon alapuló – megfogalmazás szerint a figuratív jelentések feldolgozása tovább tart, mint a szó szerinti jelentéseké, ami a sztenderd modell érvénye mellett szól, és nem a közvetlen hozzáférés elmélete mellett (Giora és Fein 1999). Egy másik kritikai megfogalmazás szerint problémás az, hogy a közvetlen hozzáférés elméletét csak konvencionális beszédaktusokon (pl. indirekt beszédaktus, idióma) vizsgálták, mivel ezek nem feltétlenül reprezentálják az újszerű nem szó szerinti formák interpretációját (Giora 2002). További kritika fogalmazódik meg az elmélet egylépcsős elképzelésével szemben (Attardo 2000). Ezeket a kritikai észrevételeket tételesen igyekeznek cáfolni a szerzők, empirikus érveket felsorakoztatva. Ugyanakkor az a tény, hogy a modell legfőbb állításai ellen és mellett is számos empirikus érv szól, meglehetősen gyengíti a modell magyarázóerejét. A szerzők álláspontja szerint (Gibbs és Colston 2012: 64) a közvetlen hozzáférés modellje interaktív módon írja le a nyelvi feldolgozást, amelyben a különböző irányú (bottom-up és top-down) információk folyamatos interakcióban állnak egymással, ugyanakkor ennek részletesebb leírásával – például hogyan jutunk el a különböző megnyilatkozások nem szó szerinti jelentéséig – adósok maradnak.

2.3.3. A vezérjelentés-elmélet

Giora (1997, 1999, 2003) vezérjelentés-elmélete egy többlépcsős megértési modell, amely egészen más irányból közelíti meg a nem szó szerinti jelentések interpretációját, és amelyben a kiindulópontot nem a szó szerinti és nem szó szerinti jelentés oppozíciója jelenti, hanem az értelmezésben résztvevő, „versengő” jelentések közötti különbségtétel.

Az elmélet szerint a nyelvhasználat során a kifejezések vezérjelentése (*most salient meaning*) az, ami irányítja az interpretációs folyamatot, és ami elsőbbséget élvez a többi jelentéssel és a kontextussal szemben. Meghatározásában a vezérjelentés a lexikai egység legismertebb, legkonvencionálisabb, leggyakoribb és prototipikus jelentése, ami egyébként lehet a nem szó szerinti vagy a szó szerinti jelentése is a kifejezésnek. A vezérjelentés mindig kódolt és tárolt,

míg a nem vezérjelentés egyaránt lehet kódolt és tárolt, valamint következtetett és nem tárolt. Ez azt is jelenti a nem szó szerinti formákra nézve, hogy a jól ismert idiómák, a gyakran használt indirekt kérések vagy metaforák nem szó szerinti jelentése vezérjelentésként szolgálhat az egyének számára. Ebből azonban az derül ki, hogy a vezérjelentéssé válás nagyban függ az egyéntől, vagyis attól, hogy az egyes nyelvhasználók mentális lexikonjában melyik jelentés emelkedik a vezérjelentés rangjára. A vezérjelentéssé válás folyamatában kitüntetett szerepe van a gyakoriságnak (*frequency*), az ismertségnek (*familiarity*), a konvencionalitásnak (*conventionality*) és a prototipikusságnak (*prototypicality*), melyek hozzájárulnak az adott jelentésnek a mentális lexikonban való elsőbbségéhez.

Az interpretáció során a lexikonban tárolt vezérjelentés vagy vezérjelentések aktivációja és a kontextuális információk feldolgozása párhuzamosan zajlik. Giora (2003) feltevése szerint az elsődleges fázisban a vezérjelentés aktiválódik, (függetlenül attól, hogy kompatibilis-e az adott kontextussal). Ugyanis a kontextussal való egyeztetés csak ezt követően, az integrációs feldolgozás fázisában történik. Ebben a fázisban a kontextus szerepe az aktivált vezérjelentés megerősítése (megőrzése) vagy elnyomása (felülírása) attól függően, hogy az integrálható-e az adott kontextusba, vagy sem. Ha a vezérjelentés beleillik az adott kontextusba, akkor a vezérjelentés megőrződik további feldolgozásra. Ha viszont nem illik bele, akkor a kontextus elnyomja a vezérjelentést, és aktiválja a nem vezérjelentés(ek)e)t, egyeztetve a kontextussal való kompatibilitásukat. Vagyis a kontextus szerepe akkor válik igazán meghatározóvá az aktuális jelentés kialakításában, ha több vezérjelentés is lehetséges, vagy az adott vezérjelentés nem illik az adott kontextusba.

A vezérjelentés-elmélet elképzelése tehát a hagyományos pragmatikai modellhez annyiban hasonlít, hogy több interpretációs fázist különít el, ugyanakkor a fázisok nem a szó szerinti jelentésből a nem szó szerinti jelentéshez való eljutás lépéseinek megfelelően következnek egymás után – sőt Giora nem is számol ezekkel a fogalmakkal –, hanem a fázisok a vezérjelentés aktiválása és a kontextussal történő egyeztetésnek megfelelően alakulnak két- vagy többlépcsősé.

Ez az elmélet annyiban egyeztethető össze a közvetlen hozzáférés modelljével és a relevanciaelmélettel, hogy mindegyik számol a kontextus szerepével, de míg a két utóbbi elméletben kitüntetett a kontextus szerepe az implikált jelentés létrehozásában már a korai szakaszban is, addig a vezérjelentés-elméletben a kontextus csak a feldolgozás második szakaszában játszik (elnyomó/megőrző) szerepet a vezérjelentés aktiválódását követően.

Giora (2002) az *Optimal Innovation and Pleasure* című tanulmányában – amely szorosan kapcsolódik az eredeti vezérjelentés-elmülethez (Giora 2003) –, a vezérjelentés jelentősége

mellett számításba veszi a jelentésképzés motiváltságát, s benne az újszerűség (*novelty*) szerepét is. Azzal egészíti ki az eredeti elméleti megfontolásokat, hogy az élvezetességre való (*pleasure*) törekvés sok esetben fontosabb, mint az ismerőség, ami a vezérjelentés szempontjából az egyik legfontosabb tényező. Vagyis bizonyos stimulusokat azért aktiválunk gyorsabban, mert újszerűek, ráadásul optimálisan újszerűek, s ez egyfajta esztétikai élvezettel jár. Az optimális újszerűség azt jelenti, hogy az adott megnyilatkozás egy már ismert stimulusra adott újszerű válasz, ami megengedi az új és a vezérjelentés közötti hasonlóságok és eltérések felismerését. Giora és mtsai (2004) az elképzelés érvényét vizuális stimulusok értékelésén keresztül vizsgálták, és úgy találták, hogy sem az ismerőség, sem a teljes újszerűség önmagában nem volt élvezetes a résztvevők számára. A legélvezetesebbnek az optimálisan újszerű stimulust tartották. Megállapítják, hogy az ismertség bizonyos szinten hozzátartozik ahhoz, hogy valamit élvezetesnek véljünk, s ugyanígy az újszerűség is. Az elmélet és a figurativitás összefüggését tekintve azonban megjegyzik, hogy az optimális újszerűség nem kötődik sem a szószerintiséghez, sem a nem szószerintiséghez, hanem valójában az ismert és az új közötti egyensúly megteremtésében játszik szerepet. Összességében tehát a vezérjelentés motiváltsága az eredeti ismertség, gyakoriság, prototipikusság, konvencionalitás tényezői mellett kiegészült az újszerűségre való törekvéssel is, ami azt jelenti, hogy az interpretáció során a vezérjelentés (kódolt) elsőbbséget élvez a másik (következtetett) jelentéshez képest, hacsak a megnyilatkozás optimális újszerűsége nem tűnik „érdekesebbnek”.

Bár a vezérjelentés-elmélet pszichológiai érvényét több tanulmány is igazolja, Gibbs és Colston (2012) több kritikai észrevételt is megfogalmaznak. Módszertanilag problémásnak találják például Giora and Fein (1999) empirikus adatait, mivel tesztjeikben szerintük nem megfelelő az egyes szó szerinti és ironikus célszavak kapcsolata a megadott ironikus kifejezésekhez, ezért a kapott adatok nem feltétlenül az elmélet érvényét mutatják. Másrészt az egyes szavak és a kifejezések vezérjelentésének esetleges konfliktusát is tisztázatlannak látják az elméletben. Vagyis az elmélet alapján nem tudjuk eldönteni, hogy mi történik azokban az esetekben, amikor egy szó (pl. *dob*), melynek vezérjelentése ('hangszer') automatikusan aktiválódik, egy kifejezés (pl. *nagy dobra ver*, amelynek a vezérjelentése 'nyilvánossá tesz') részeként szerepel. További problémát jelent a vezérjelentés fogalmi meghatározásának bizonytalansága is. Problémásnak látszik az is, hogy mivel a vezérjelentések az egyéntől, az egyének mentális lexikonjától függenek az elmélet szerint, meghatározásuk egy adott kifejezéssel kapcsolatban egyénekenként, térben és időben egyaránt változhat. Vagyis nehezen feltérképezhető az, hogy melyik jelentés lehet egy kifejezés vezérjelentése akár egyetlen személy esetében is. Gibbs és Colston (2012) hasonlóképpen kétségeiket fejezik ki arra nézve, hogy a különféle sztenderd

módszerek, amelyekkel a kifejezések vezérjelentését (a leggyakoribb, -ismertebb, -konvencionálisabb és -prototipikusabb jelentés) megkaphatjuk, ugyanahhoz a vezérjelentéshez vezetnének-e akár egyetlen egyén esetében is.

2.3.4. A relevanciaelmélet

A relevanciaelmélet szerint (Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004) a szó szerinti és a nem szó szerinti megnyilatkozások interpretálási folyamatait nem tudjuk élesen elválasztani egymástól, értelmezésük ugyanúgy zajlik. Ugyanis bármely megnyilatkozás interpretációja a kommunikatív relevancia elve által vezérelt, melynek során a hallgató célja olyan hipotézis felállítása a beszélő által közöltekről, amely megfelel a relevanciaelvárásainak (mivel a hallgató az optimális relevancia elérésére törekszik). A beszélő által mondottak (legyen szó szerinti vagy figuratív) interpretációja nem nyelvi, hanem pragmatikai kérdés, és nem a mondatok, hanem a megnyilatkozások szintjéhez köthető. A beszélő által elmondottak értelmezésekor ugyanis nem lehet csupán a nyelvi interpretációra hagyatkozni – a nyelvi aluldetermináltság miatt –, hanem a teljes interpretáció eléréséhez szükség van pragmatikai folyamatokra (*pragmatic enrichment*), következtetési műveletekre. Az interpretációs folyamat egésze több, egymással párhuzamban működő on-line részfolyamatból épül fel (Wilson és Sperber 2004: 6):

- a, Az explicit tartalmakról való megfelelő hipotézis (explikatúra) felállítása (nyelvi dekódolás, kétértelműségek kiküszöbölése, referenciák feloldása és egyéb pragmatikai "felgazdagítás" (*pragmatic enrichment*) révén)
- b, A szándékolt kontextuális feltevésekről való hipotézis felállítása (implikált premissza)
- c, A szándékolt kontextuális implikációkról való hipotézisek felállítása (implikált konklúzió)

Mindegyik részfolyamat (az explicit és implicit szint egyaránt) tartalmaz nem demonstratív következtetési folyamatokat, s ezek sorrendje nem szekvenciális, hanem parallel, s bármelyik fázisnál leállhat.

Nézzük meg egy példán keresztül az interpretáció lehetséges folyamatait (35):

35) Anya: Megcsináltad már a házit?

Peti: *A matek már kész.*

A gyerek válaszána k explikatúraként való értelmezése után a következő propozíciót (36) kapjuk:

36) 'Peti a kérdés időpontjáig a matematika házi feladatával elkészült.'

Az eldöntendő kérdésben a befejezett ige és a gyűjtőnévként használt *házi* az összes tantárgyból kapott házi feladatra vonatkozik, míg a *matek* szónak az aktuális matematika házi feladat a referenciája. A válaszból explicit módon az is kiderül, hogy az összes házi feladat közül a matematika van készen, és Peti készítette el. Ezek az explicit tartalmak premisszaként szolgálnak az anya lehetséges implikatúrájához (37):

37) 'Peti a matek házi feladattal már elkészült, de a többivel nem.'

A 37) implikált premisszában a 35) válaszában a *matek kész* propozíciós tartalom nyújtja az alapot a további implikáció szükségességéhez, mely szerint a *kész(en) van* nem vonatkozik más házi feladatokra. Amennyiben Peti édesanyja tudja, hogy Peti mennyi idő alatt végzett a matek házi feladattal (egy óráig írta), s vannak előzetes tapasztalatai Peti tanulási metódusáról (lusta, lassan old meg egy feladatot, játszik közben stb.), a házi feladat mennyiségéről (magyarból van már csak házi feladat), a propozíció alapján kapott premisszát ki tudja egészíteni a kontextuális premisszákkal, s a következő implikált konklúziókhöz juthat el (38a-c):

38 a) 'Peti nagyon lassan fog az összes házi feladattal elkészülni.'

b) 'Megint oda kell ülnöm mellé, hogy segítsek neki.'

c) 'Mivel csak magyar van hátra, vacsoráig remélhetőleg készen leszünk.'

Az explicit módon közölt tartalmak (*explicatures*) és az implicit módon közölt tartalmak (*implicatures*) végeredményben az interpretáció eltérő kimeneteinek tekinthetők, maga az implicit konklúzióhoz való eljutás pedig az explicit és implicit premisszák implikált kombinációja révén valósul meg.

Wilson és Sperber (2004: 12) szerint egy propozíció implikálásának erőssége eltérő lehet. Erős implikációnak nevezik azokat, melyek lényegesek, s feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy eljussunk az interpretációhoz, s a hallgató relevanciaelvárásainak eléréséhez. Ezzel szemben a gyenge implikációk felfejtése segíthet az interpretációban, de ez önmagában nem lényeges, mivel a megnyilatkozás más hasonló implikációk lehetőségét is magában hordja. Vagyis ez

utóbbiak lehetőséget nyújtanak arra, hogy a beszélő a kevésbé biztos, közvettebb információ és a többféle lehetséges implikáció révén csökkentse a felelősségét a mondottak hallgatóra gyakorolt hatásáért. A (35) példánál maradva (37) erős implikációnak tekinthető, mivel a megnyilatkozás propozíciójából egyértelműen kikövetkeztethető. Míg (38a-c) inkább gyenge implikatúrák, hiszen egyáltalán nem egyértelműek, s csak közvetett módon (előfeltevések, kontextus révén) jönnek létre. A gyenge implikatúrák az implikációk széles skálájának lehetősége folytán alkalmasak poétikai és stílushatás keltésére. Használatuk tipikusan a megközelítő (*loose uses*) nyelvhasználatban gyakori, és ahogyan erre már utaltam, a metaforikus kifejezések interpretációja szintén gyenge implikatúrák kikövetkeztetésére épül, s a megértésükhöz a hallgatónak elsőfokú tudatelméleti képességgel (Theory of Mind, ToM) kell rendelkeznie. Mivel az ironia interpretálása a beszélői attitűdök felismerését is magában foglalja, így megértéséhez magasabb szintű tudatelméleti képességek szükségesek az elmélet szerint (Wilson és Sperber 2004: 10).

A relevanciaelv működésének – és egyben a relevanciaelméletnek a – pszichológiai realitása mellett Van der Henst és Sperber (2004) vizsgálatai szolgálnak érveket. A relevanciaelméletben az emberi kommunikáció működését meghatározó alapelv a kommunikatív relevancia elve, mely szerint minden megnyilatkozás saját optimális relevanciájának elvárását közvetíti. A szerzők a kommunikatív relevancia elvének működését, pszichológiai érvényét a pszichológiai kutatásokban közismert Wason szelekciós teszt (1966) és egy beszédprodukciós teszt sorozat segítségével vizsgálták. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy a Wason-tesztben a megfelelő kártya kiválasztását nem a deduktív okság, hanem a relevanciára való törekvés eredményezi. Ezért a vizsgálataikban úgy változtatták meg a teszt instrukcióinak megfogalmazását, hogy az erőfeszítés (+/-) és a hatás (+/-) tényezőit szétválasztották, majd egymással kombinálták, és azt figyelték, hogy az egyes esetekben milyen teljesítményt nyújtanak a résztvevők, melyik lesz a leginkább preferált kondíció, s mennyiben igazolódik az említett tézis. Arra az eredményre jutottak, hogy a relevancia mindkét tényezője fontos szerepet játszik külön-külön is, az együttes hatásukat tekintve pedig akkor volt a legjobb a résztvevők teljesítménye, amikor a kis erőfeszítés pozitív hatással járt együtt, vagyis ami a relevancia maximalizálására való törekvést igazolta.

A beszédprodukciós vizsgálatokban arra fókuszáltak, hogy mennyiben befolyásolja az embereket a válaszadásban az optimális relevanciára való törekvés, ha a pontos időt kérdezik meg tőlük. Az első vizsgálatban az óra típusa (analog/digitális) szerint vizsgálták a hatás/erőfeszítés dinamikáját. Az eredmények azt mutatták, hogy az analog órák majdnem

100%-a közelítő időt adott meg, ugyanakkor a digitális órák nagy része is, növelve a saját erőfeszítéseiket, ám csökkentve ezzel a hallgatóságét. A második vizsgálatban két csoport szerepelt. A kontroll csoportnak ugyanaz volt a dolga, mint az első vizsgálatban. A vizsgált csoport esetében azonban olyan kontextust találtak ki, amelynél csak a pontos idő megadása számított relevánsnak, és csak az analóg órák válaszait vizsgálták. Az eredmény azt mutatta, hogy a vizsgált csoport 51%-a törekedett a pontosságra. Vagyis az emberek többsége megértette, hogy a pontosság relevánsabb abban a szituációban, és hajlandó is volt többlet erőfeszítést befektetni a relevánsabb válaszadásba. A harmadik vizsgálatban egy megbeszélés időpontja jelentette a referenciaidőt. Az volt a kérdés, hogy a találkozó időpontjához képest hogyan alakul a megbeszélés előtt és a megbeszélés után megkérdezett csoport válaszainak a pontossága. Az eredmények szerint a megbeszélés után 22%-kal kevesebben adtak megközelítő választ, mint az előtte megkérdezett csoportban. Bár ez a különbség nem tűnt túl nagyknak, mégis azt jelezte, hogy az emberek többnyire hajlandók extra erőfeszítést tenni a releváns válaszadás érdekében.

Összességében tehát a vizsgálatssorozat eredményei mellett szólnak, hogy a kommunikáció során a kognitív erőfeszítés minimalizálására és a kognitív hatás maximalizálására való törekvés egyaránt szerepet játszik az optimális relevancia elérésében.

Az elmélet kognitív architektúrával kapcsolatos – a korábbi moduláris (Fodor 1983) felfogásukhoz (Sperber és Wilson 1986/1995) képest – újabb nézőpontja szerint (Sperber és Wilson 2002, Wilson and Sperber 2004) a tudatelmélet az alapja annak, hogy kommunikatív szándékok kikövetkeztetése révén képesek vagyunk mások megnyilatkozásainak releváns értelmezésére. Maga a tudatelmélet (ld. naiv tudatelmélet, intencionalitás, mentalizáció vagy elmeolvasás terminusai vö. Kiss 2005) fogalma összetett, mivel számos összetevőt tartalmaz. Működése azt feltételezi, hogy képesek vagyunk másoknak különféle motivációs és episztemikus intencionális tudatállapotokat (vágyakat, vélekedést, érzelmeket) tulajdonítani, mások mentális állapotát megbecsülni, reprezentálni, illetve a mentális állapotok reprezentációját és azok oksági összefüggéseit megérteni (Gergely 2003: 314). Sperber és Wilson (2002) elvetik azt az elképzelést, mely szerint a megnyilatkozások interpretációja csupán egy általános tudatelméleti modul működésén keresztül valósul meg, és helyette azt állítják, hogy a tudatelméleti modulban az osztrénív-következtetési kommunikáció megértésére specializálódott almodul működik, és ez állhat a tudatelméleti képességek és a nyelvhasználat összefüggéseinek hátterében.

Bár az elmélet kritikusai a modularitásnak még ezt az enyhébb változatát sem tartják igazán megfelelőnek a nyelvi megértés online folyamatainak leírására (Tendahl and Gibbs 2008, Gibbs and Colston 2012), számos empirikus bizonyíték szól amellett, hogy a kommunikáció különböző szintjei, bizonyos formái – különös tekintettel a pragmatikai jelenségekre –, a nyelvi fejlődés és a tudatelméleti képességek között kapcsolat van (Tomasello és mtsai 1993, Bloom 2000, Tomasello 2003).

Happé (1993, a vizsgálat részletes leírása a 3.2.3 alfejezetben) autizmussal élő személyekkel végzett vizsgálata világos összefüggéseket mutat a nem szó szerinti nyelvhasználat egyes formáinak megértése és a tudatelmélet egyes fejlettségi szintjei között, igazolva ezzel Wilson és Sperber (2004) elméleti téziseit, mely szerint a metafora megértése elsősztintű tudatelméleti képesség meglétét feltételezi, míg az iróniáé másodrendű tudatelméleti képességek meglétét igényli. Ugyanakkor az egyes patológiás nyelvhasználókkal végzett vizsgálati eredmények (3.2.2. alfejezet), valamint a későbbi fejlődéses vizsgálatok (3.2.3. alfejezet) nem tudták ezt az egyértelmű megfeleltetést teljes mértékben igazolni, vagyis nyitott a kérdés, hogy az elmélet kognitív architektúrára vonatkozó elképzelése tartható-e, s ha igen, milyen módosításokra van szükség az elméletben a nyelv és a tudatelméleti képességek összefüggéseinek pontosításához. A következő részben e témakör teljesebb bemutatásával igyekszem közelebb kerülni a kérdés megválaszolásához, és a kutatásaimat motiváló problémák, kérdések felvázolásához.

2.4. Összefoglalás

Ebben a fejezetben először a szó szerinti és nem szószerinti jelentések kérdését a nyelvi leírás, nyelvi reprezentáció oldaláról közelítettem meg a főbb pragmatikaelméletek bemutatásán keresztül. Az elméleti leírások alapján láthattuk, hogy a szó szerinti jelentés terminusa, fogalmi meghatározása és leírása meglehetősen változatoságot mutat az egyes pragmatikaelméletekben, kezdve a kontextusfüggetlen, igazságfeltételes mondatjelentéstől, a mondott jelentésen át az explikatúra fogalmáig. Az empirikus kutatások eredményeit is számításba vevő modellek pedig egyrészt kerülnek a szó szerinti jelentés egyetlen terminussal való jellemzését, ehelyett a szó szerinti jelentéseket nyelvi, pszicholingvisztikai és interakciós dimenzióból próbálják meghatározni (vö. Ariel 2002, Gibbs és Colston 2012).

Ezt követően a nem szó szerinti nyelvhasználati formák közül a célzás, a metafora és az irónia fogalmának pragmatikaelméleti felfogásait, valamint interpretációjuk kérdéseit,

mechanizmusait taglaltam. A három nyelvhasználati forma pragmatikaelméleti bemutatása során nem törekedtem a teljességre, hanem igyekeztem a legmarkánsabb pragmatikaelméletektől elindulva a pszichológiai realitásokkal bíró és a saját vizsgálataink elméleti kiindulópontjául szolgáló elképzeléshez eljutni. Majd a következő nagyobb alfejezetben azokat az átfogó interpretációs modelleket mutattam be, amelyek empirikus adatokra támaszkodva fogalmazzák meg állításaikat az egyes jelentésfajták interpretációs mechanizmusaira nézve, kezdve a hagyományosnak tekintett sztenderd pragmatikai modelltől a relevanciaelméleti modell leírásáig. Ez utóbbit pszichológiai alátámasztottsága, valamint a nyelvhasználat – különös tekintettel a nem szó szerinti nyelvhasználat egyes formáira – és a szándéktulajdonítási képességek összefüggéseivel kapcsolatos vélekedései miatt kiindulópontnak tekintem a nyelvfejlődéses vizsgálataim számára.

3. A nem szó szerinti nyelvhasználat elsajátításának kérdései

Az első fejezetben áttekintést nyújtottam a nem szó szerinti nyelvhasználat általános pragmatikaelméleti és pszicholingvisztikai kérdéseiről. Ebben a fejezetben a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének fejlődésével kapcsolatos nyelvelsajátítási modellt, az elsajátításban szerepet játszó tényezőket, ill. e tényezőknek és a célzás, a metafora valamint az irónia megértésével kapcsolatos összefüggéseit kívánom bemutatni.

Bár a gyermeknyelv kutatásának nyelvészeti és pszichológiai hagyományai a 19. század végére nyúlnak vissza, a viselkedés, így a nyelvi viselkedés objektív, kísérleti módszerekkel történő megfigyelése csak a 20. században a behaviorizmus révén valósult meg. Skinner (1957) nyelvelsajátítási modelljében a megerősítést tartja kulcsfontosságúnak, ami mellett a felnőtt minta, az utánzás és gyakorlás szerepét hangsúlyozza, ugyanakkor a kognitív folyamatok szerepét figyelmen kívül hagyja. A század második felében kibontakozó kognitív pszichológiai modellek igyekeztek számot adni a nyelvelsajátítás kognitív tényezőiről és folyamatairól is, melyek között a fő különbség az, hogy mire is helyezik a fő hangsúlyt modelljükben. Az innátizmusban a velünk született nyelvelsajátító rendszer és a nyelv univerzális elveinek a genetikailag kódolt volta jelenti az elmélet központi magját, s a nyelvi rendszert a generatív szintaxis elméleti keretéből közelíti meg (Chomsky 1968/1995, 1980). A kognitív-szemantikai modell a velünk született szintaktikai tudással szemben a megismerés, a kogníció szerepét hangsúlyozza a nyelv elsajátításában (Slobin 1973/1980, 1978, 1985, MacWinney 1981)⁵. Bár a kognitív modellek jóval nagyobb szerepet adnak a nem nyelvi tényezőknek az elsajátításban, a gyermek környezetének, ill. a társas létéből fakadó hatásoknak nem tulajdonít különösebb szerepet. Ezt az űrt pótolja a használatalapú megközelítés, amely a nyelv elsajátítását a nyelv használatából vezeti le, és amelyben elsődleges szerepet kap a nyelv kommunikatív funkciója, ill. az ehhez szorosan kapcsolódó kognitív képességek (pl. szándékolvasás) szerepének hangsúlyozása.

A fejezet első részében tehát ezt a modellt, ill. a modell tényezőit mutatom be. A fejezet második felében elsőként a gyermekek tudatelméleti és nyelvi fejlettségének szerepét mutatom be a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésére vonatkozóan. Majd a

⁵ Mivel ezek a modellek nem érintik a pragmatikai tényezők elsajátításának kérdését, így a dolgozat keretei között nem foglalkozom részletes bemutatásukkal (magyarul ld. Babarczy és mtsai 2014)

munkamemória-kapacitás és a metapragmatikai tudatosság lehetséges szerepét taglalom e három nem szó szerinti forma megértésével kapcsolatosan.

3.1. A nyelvészajátítás funkcionális vagy használatalapú megközelítése

A relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004) az emberi kommunikáció interpretációs folyamatainak és a kommunikáció különféle jelenségeinek leírására az osztrénv-következtetési kommunikáció elméletét kínálja. A modell a nyelvészajátítás szempontjából egyrészt azért lehet – a korábbiakon túl – kiindulópontja az összefüggések feltárásának, mert a kommunikációnak már a korai, preverbális korszakát is értelmezhetővé teszi. Másrészt az osztrénv vagy (rá)mutatás – az a viselkedés, ami nyilvánvalóvá teszi valami nyilvánvalóvá tevésének a szándékát (Sperber és Wilson 1987: 700) – a szándékos kommunikáció egyik elemi formájaként fontos tényező lehet a tudatelmélet fejlődésében, míg a szándékok, mentális állapotok tulajdonításának a képessége (tudatelmélet) előfeltétele a verbális kommunikációs szándékok felismerésének. Az osztrénv viselkedés megértése és produkciója érdekében a gyermekeknek társas interakciókban, ún. közös figyelmi jelenetekben kell részt venniük a felnőttel, amelyek során egyre inkább megértik a másik személy figyelmi folyamatait és az egyes szituációbeli szándékait is (vö. Baroh-Cohen 1991, Tomasello 2002).

A nyelvészajátításnak ezt a fajta nyelvhasználatból, a gyermekek társas-kommunikatív tevékenységeiből kiinduló megközelítését Tomasello (2002, 2003) kognitív-funkcionális nyelvészajátítási modellje képviseli. A generatív nyelvszemléletű nyelvészajátítási hagyománnyal (Chomsky 1968/1995, 1980) szakítva visszatér a Chomsky által kritizált utánzásos felfogáshoz, hangsúlyozva azt, hogy a gyermek társas interakciókban, a környezettel való szociális kapcsolata révén sajátítja el az anyanyelvét. Elveti a nyelvi reprezentációk univerzalitásának és velünk születtségének a gondolatát, és cáfolja a nyelvi fejlődésben a kritikus periódusos szerepét, a paraméterbeállítás működését. Úgy véli, hogy a nyelvtan, a nyelvi szerkezetek a nyelvhasználatból alakulnak ki, és elsajátításukat meghatározott – az emberre kizárólagosan jellemző – képességek teszik lehetővé (Tomasello 2003, 2-4. részletesen magyarul Babarczy és mtsai 2014):

1. A szándékolvasási (tudatelméleti) képességek

2. Sematizáció és analógia: azokat a képességeket érinti, amelyek segítségével a gyermekek absztrakt konstrukciókat tudnak létrehozni a konkrét nyelvi elemekből.

3. Funkcionális alapú disztribúciós elemzések képessége: arra a képességre vonatkozik, amellyel a gyermekek paradigmatis kategóriákat (szófajok, frázisok) tudnak kialakítani a különféle nyelvi összetevőkhöz.

4. Az általánosítás korlátozása: Arra vonatkozik, hogy a gyermekek hogyan korlátozzák absztrakcióikat a típus- és tokengyakoriság és a kontraszt alapján (körülbástyázás és versengés). Tomasello (2003) megközelítésében a fentebb bemutatott mechanizmusok játsszák a legfontosabb szerepet, melyek közül az utóbbi három inkább a nyelvi rendszer elsajátítása szempontjából, ezért ezekkel nem foglalkozom a továbbiakban. Ugyanakkor a modell nagy jelentőséget tulajdonít a szándékolvasási (tudatelméleti) képességnek, ill. prekursorainak a kommunikatív szándékok értelmezésében, elsajátításában, ezért a tudatelméleti képesség fogalmát, fejlődési fázisait egy kisebb alfejezetben tárgyalom, mielőtt a nyelvelsajátításban játszott szerepével, ill. a pragmatikai képességekkel, a nem szó szerinti nyelvhasználattal való összefüggéseit, valamint az ezzel kapcsolatos álláspontokat értelmezném.

3.1.1. A tudatelmélet fogalma, fejlődése, tesztelése

A tudatelmélet (naiv tudatelmélet, Theory of Mind) fogalma meglehetősen összetett, mivel számos összetevőt tartalmaz. Működése feltételezi azt, hogy képesek vagyunk másoknak különféle motivációs és episztemikus intencionális tudatállapotokat (vágyakat, vélekedést, érzelmeket) tulajdonítani, mások mentális állapotát megbecsülni, illetve ezeket reprezentálni. A különféle mentális állapotok reprezentációs természetét, s ennek szisztematikus oksági összefüggéseit (a mentális állapotok cselekvést generáló oksági potenciálját, a mentális állapotoknak az oksági következmény voltát) is a tudatelmélet segítségével vagyunk képesek megérteni (Gergely 2003: 314).

Az érett tudatelmélet kialakulásának hátterében álló kognitív és neurális folyamatok, ill. azok fejlődésével kapcsolatos főbb elméletek a szimulációs hipotézis (Goldman 1993, Gordon 1995), az „elmélet elmélet” megközelítés (Gopnik és Wellman 1994), az innát modularista elmélet (Fodor 1992, Leslie 1995, German és Leslie 2000), valamint a szociális konstruktivizmus (Garfield és mtsai, 2001). Ezek az elméletek igyekeznek választ adni a mentális fogalmak eredetére és szerveződésére vonatkozóan, valamint arra, mely tényezőknek tulajdonítanak kulcsszerepet a tudatelmélet elsajátításában, hogy mit tartanak a fejlődés

hajtóerejének. Megítélésükben és a közöttük való választás során az lehet a döntő szempont, hogy az adott elmélet mennyiben konzisztens azokkal az adatokkal, amiket a kognitív fejlődésről és annak neurális alapjairól tudunk. (Az elméletek részletes ismertetése, összehasonlítása és értékelése megtalálható Kiss (2005) tanulmányában, a jelen dolgozat keretei között nincs mód a részletes bemutatásra.)

A tudatelmélet fejlődésében az egyik fő kérdés az, hogy a gyermekek milyen fázisokon keresztül jutnak el ahhoz, hogy másokat intencionális ágensként tudjanak értelmezni, valamint az, hogy a kisgyermekek milyen módon alakítják ki a személyek és cselekvéseik, valamint a cselekvések és az azokat követő környezeti változások között fennálló fizikai és mentális oksági kapcsolatokat (Miller 2006, Kiss 2005).

A tudatelmélet teljes kifejlődése a szelf és az ágencia értelmezésének szempontjából különböző fejlődési fázisokon keresztül halad (vö. Gergely 2003: 286-317):

1. A születést követően a szelf „fizikai ágens”-ként fogható fel, amikor a test, mint a környezetben fizikai változást előidézőni képes különálló és dinamikus entitás differenciált reprezentációját tartalmazza.

2. A szelf mint „szociális ágens”, mely a csecsemő és a gondozói között születéstől fogva meglévő fajspecifikus érzelmi-kommunikatív interakciókat (és azok szubjektív érzelmi-intencionális vonatkozásait) reprezentálja.

3. A szelf mint „teleologikus ágens” a célirányos racionális cselekvések 9 hónapos kor körül megjelenő minőségileg új, de még mindig nem mentalista képességére utal (Gergely és mtsai 1995, Csibra és Gergely 1998). Ezt az időszakot a célok és az azokhoz szükséges eszközök elkülönülése jellemzi. Új helyzetben a gyermekek adaptívan megváltoztatják eszköz-cselekvéseiket, képesek kiválasztani a leghatékonyabb eszközt. A cselekvés, a célállapot és a fizikai valóság releváns korlátai között állít fel sajátos magyarázati viszonyt, és a célvezérelt cselekvéseket ennek formájában reprezentálja.

4. A szelf mint „intencionális ágens” a második életév folyamán alakul ki, és egyes oksági intencionális mentális állapotok (vágyak és intenciók) mentális értelmezésének képességét tartalmazza, ami egyrészt az előzetes intenciók tulajdonítására való képességet, másrészt az oksági intenciók mentalista megértését jelenti.

5. A másik személy mint „reprezentációs ágens” megértése, a tudatelmélet kifejlődése 3-5 éves kor között zajlik. Vagyis ebben az életkori szakaszban a gyerekek képessé válnak a vélekedések epiztemikus állapotainak reprezentációs értelmezésére, amit egyrészt a hamis vélekedésen alapuló cselekvések megértésének képessége jellemez. Másrészt a gyermekek

képesse válnak idői és oksági kapcsolatok felállítására a szelf korábbi tapasztalatai között, és így a szelf korábban egymástól független állapotainak emlékeit egy szervezett, koherens és egységes autobiografikus szelf-reprezentációvá tudják integrálni.

A tipikus fejlődés során tehát már igen korán megjelennek mentalizációra utaló jelek – teleológiai hozzáállás (Gergely és Csibra 1998), intencionális hozzáállás (Tomasello és mtsai 1993), szándék megértése és kifejezése (Dunn és mtsai 1991 – a gyermekek viselkedésében, de ezekben az esetekben még nem beszélhetünk az „érett” tudatelmélet működéséről. Premack és Woodruff (1978) csimpánzok tudatelméletének létezésével foglalkozó vizsgálatára alapozva alkották meg az első hamisvélekedés-tesztet (Wimmer és Perner 1983), amely arra a megfontolásra épült, hogy csak akkor tudjuk egy személy tudatelméletének működését bizonyítottan tekinteni, ha képes egy másik személynek az adott szituációra vonatkozó, sajátjától eltérő vélekedést tulajdonítani. Vagyis, ha az egyén képes egy tévedésből eredeztethető viselkedés előrejelzésére, azaz hamis vélekedésre, akkor valóban rendelkezik „érett” tudatelmélettel.

Wimmer és Perner (1983) – klasszikus – hamis vélekedési feladatában – a későbbiekben elsőfokú hamisvélekedési feladatként nevezzük – a történetben szereplő Maxi viselkedését egy korábbi – Maxi jelenlétében még valós, de távollétében megváltozott helyzet miatt –, de tévessé vált tudás alapján kell bejósolni. Ez a tudás (Maxié) azonban eltér a történetet figyelő gyermeknek a szituációra vonatkozó vélekedésétől. Wimmer és Perner eredményei szerint a téves vélekedési paradigmában a gyermekek négyéves kor körül mutatnak mentalizációra utaló megoldási mintázatokat, míg a 3 évesek még nem képesek a saját tudásuktól eltérő hamis vélekedés tulajdonítására. Ehhez hasonló áthelyezési paradigmára épül a Sally and Anne teszt (Baron-Cohen és mtsai 1985).

Közben napvilágot látott az elsőfokú hamisvélekedés-teszteknek az a változata is, amely a téves tartalom paradigmájára épül, vagyis nem a hely változik meg a feladatban, hanem a tartalomra vonatkozóan kell a másik személynek a – saját vélekedésünktől eltérő – hamis vélekedését megjósolni. Ez a – szintén klasszikussá vált – Smarties teszt (Hogrefe és mtsai 1986).

A tudatelmélet még komplexebb működését a másodfokú hamis vélekedés tulajdonításával, a vélekedés rekurzív tételével jellemzik. Ez azt jelenti, hogy a gyermek képessé válik egy másik személy vélekedésének bejósolására egy harmadik személy vélekedésére vonatkozóan (*Peti azt hiszi, hogy Mari nem hiszi el, hogy esik az eső.*). Ez a komplex hamis vélekedés tulajdonítási képesség a gyerekek 6-7 éves kora körül alakul ki, amit másodfokú hamisvélekedés-tesztekkel (Perner és Wimmer 1985, Coull és mtsai 2006) szoktak vizsgálni.

A hamis vélekedés idői kereteivel, a kialakított sztenderd tesztekkel kapcsolatosan több észrevétel is megfogalmazódott. Egyrészt több vizsgálatban rámutattak arra, hogy már a 3 évesek is képesek lehetnének hamis vélekedés tulajdonítására bizonyos performancia-korlátok (nyelvi, idői, emlékezeti, előrejelzési stb.) redukálása révén (vö. Bartsch és Wellmann 1989, Siegal és Beattie 1991).

Győri és mtsai (2004) – akik autizmussal élő gyermekek nyelvi és szociális képességeinek differenciált vizsgálatát kívánták megvalósítani – szerint a sztenderd hamisvélekedés-tesztek megértése és teljesítése relatíve komplex nyelvi képességeket igényelnek, és ezért szerintük nem alkalmazhatók a tudatelméleti és a nyelvi fejlődés elkülönült vizsgálatára. Arra is rámutatnak, hogy a tesztek eredményét csupán aszimmetrikusan értelmezhetjük, vagyis sikeres teljesítések esetén bizonyítottnak tekinthetjük a gyermekek tudatelméletének működését, viszont a sikertelen teljesítésekből nem következik az, hogy a gyermek nem rendelkezik tudatelmélettel. Céljuk pedig egy nem verbális hamisvélekedés-teszt kidolgozása volt, amely grammatikai inputtól/outputtól, tréningezéstől mentesen alkalmazható más kisgyermekeknél is pusztán a tudatelmélet jelenlétének tesztelésére (Győri és mtsai 2004), és amelynek tanulságait későbbi munkájukban részletesen elemzik (Győri és mtsai 2007).

3.1.2. A nyelvelsajátítás társas-kognitív alapjai

Tomasello (2002, 2003) szerint annak a ténynek, hogy az ember rendelkezik a szándéktulajdonítás képességével, döntő jelentősége van, mivel ennek köszönhető az emberi kommunikáció szimbolikus természete. Ez azt jelenti, hogy a társas interakciók során elsajátított nyelvi szimbólumok egyrészt interszjektívek, vagyis az interakcióban részt vevők „osztóznak” rajtuk, valamint perspektivikusak, azaz a beszélő kommunikációs céljától függ a nyelvi választása egy entitás megjelölésére (pl. *kutya*, *vau-vau*, *blöki* szóval nevezi meg az adott négylábút) (vö. Lukács 2004). A gyermek kogníciójában kb. 9-10 hónapos kora körül végbemenő változások, vagyis hogy másokat kezd intencionálisan cselekvő ágensként értelmezni, biztosítják az alapot e szimbolikus reprezentációk elsajátításához, ugyanakkor mások szándékainak a megértése önmagában nem elegendő hozzá (Tomasello és mtsai 2007). Ennek társas-kognitív hátterét az biztosítja, hogy a gyermek a felnőtellel különféle társas interakciókban, ún. közös figyelmi jelenetekben vesz részt, melyek során a beszélő kommunikatív szándékainak megértésére válik képessé, a szerepcserés utánzások révén pedig e képességek elsajátítására, releváns alkalmazására. Mivel ezeknek a tényezőknek nagy a

jelentősége a korai nyelvelsajátítás magyarázata szempontjából – és majd a konklúzió alapján látható lesz, hogy a nyelvhasználat más formái szempontjából is –, ezért kicsit részletesebb áttekintést nyújtok az említett tényezők szerepéről.

A közös figyelmi jelenetek olyan társas interakciók, amelyekben a gyermek és a felnőtt bizonyos ideig közösen figyelnek egy harmadik dolgot, valamint figyelemmel kísérik egymásnak e dologra irányuló figyelmét is. Az egyik fő jellemzője e figyelmi jeleneteknek az, hogy köztes helyet foglalnak el a szociális és nyelvi valóság között. Ez azt jelenti, hogy nem pusztán perceptuális vagy nyelvi események, hiszen a perceptuális világnak csak egy részletét tartalmazzák, míg a nyelvi szimbólumokkal kifejezhető nyelvi eseményeknél pedig többet foglalnak magukban. A másik fő jellemző az, hogy a gyermek szemszögéből nézve mindhárom elem (felnőtt, a közös figyelem tárgya, maga a gyermek) azonos fogalmi síkon jelenik meg. Vagyis a gyermeknek a közös figyelmi jelenetről alkotott értelmezésében integráns részként szerepel az a perspektíva, amelyben saját magát és az interakcióban betöltött szerepét ugyanabból a „külső” szempontból nézi, mint amelyből a másik személyt és a tárgyat.

Emellett a közös figyelmi jelenet (triadikus cselekvés) az érzékelt jelenet entitásainak és tevékenységeinek egy részhalmazára fókuszálja a közös figyelmet (szelektív figyelem), amelyben a gyermek a felnőttel és a közös figyelmi objektummal azonos résztvevőként látja önmagát (Tomasello 2002, Tomasello és mtsai 2007). Ahhoz, hogy a közös figyelmi jelenet a nyelvelsajátítás „kerete” lehessen, az is szükséges, hogy a gyermek a közös jelenetben zajló intencionális cselekvéseket, azaz a kommunikációs szándékot hordozó kommunikációs aktusokat is megértse.

Amellett, hogy a gyermek képes másokat intencionális ágensként értelmezni, és közös figyelmi jelenetben vesz részt, az is szükséges, hogy a közös figyelmi jelenetben részt vevő másik személy kommunikációs szándékát is megértse. A hangok, hangsorok – melyek kezdetben összemosódó hangeffektusoknak tűnnek csupán – akkor válnak nyelvvé a kisgyermek számára, amikor megérti, hogy a felnőtt azzal a szándékkal adja ki őket, hogy közösen figyeljenek oda valamire. Ehhez szükséges az, hogy a gyermekek másokat intencionális ágensként, önmagukat pedig a közös figyelmi jelenetekben más intencionális ágensekhez hasonló módon résztvevő intencionális ágensként fogják fel. A kommunikatív szándék megértése pedig a szándékok megértésének az a speciális esete, amikor valaki másnak az „én” figyelmi állapotára irányuló szándékát értjük meg. Vagyis az a gyermek érti meg mások kommunikációs szándékát, amelyik

követni tudja a másik intencionális állapotait az ő saját intencionális állapotaira vonatkozóan (Tomasello 2002).

A tudatelméleti képességek, ill. azok prekursorainak (tekintet követése, testhelyzet, szemöldökráncolás stb.) – mint társas-pragmatikai jeleknek – a szerepét a szótanulás korai szakaszára nézve több kutatási eredményt (Tomasello és Barton 1994, Tomasello és Akhtar 1995, Tomasello és mtsai 1996) – ezek bemutatására nem térek ki – értelmezve mutatja be Tomasello (2000, 2002). Ezek szerint a gyerekek a szótanulásban ténylegesen alkalmazzák társas-pragmatikai készségeiket a beszélő kommunikatív szándékának a felismeréséhez, rugalmasan alkalmazkodva a különböző kommunikációs helyzetekhez.

A szótanulás társas-pragmatikai keretben történő hazai vizsgálata (Lukács és Pléh 2003b) megerősítette a pragmatikai jelzések szerepét atipikus fejlődésű Williams-szindrómával élők szótanulásában is. Vagyis egyszerűbb (a beszélő tekintetének követése) és komplexebb (a beszélő céljának értelmezése) társas-pragmatikai jelzésekre egyaránt tudtak támaszkodni a szótanulás során az atipikus fejlődésű csoportban is.

Mindezek alapján az látszik, hogy a nyelvelsajátítás korai szakaszában a társas-pragmatikai jelzések kulcsként értelmeződnek a beszélő kommunikációs szándékainak felismerésében arra nézve, hogyan tudja meghatározni egy adott helyzetben azt, hogy mire (tárgy, cselekvés, tulajdonság stb.) utal a beszélő. Amikor a gyermek rendelkezik már mások kommunikatív szándékainak megértésének képességével, maga is képessé válik arra, hogy használni tudja azt a nyelvi elemet, amit megértett, ami egyfajta tanulási folyamaton, szerepcserés utánzáson keresztül történik.

A szerepcserés utánzás során a gyermeknek azt kell elsajátítania, hogy ugyanúgy és ugyanolyan kommunikációs szándékkal kell használnia a nyelvi szimbólumot, mint ahogyan azt a felnőtt vele szemben használta. A gyermek és a felnőtt szerep egyaránt „kívülről” értelmeződik, így felcserélhetők egymással. E szerepcserés utánzás eredményeként jön létre a nyelvi szimbólum, ami tulajdonképpen az interakcióban szereplő mindkét fél által interszjektíven értelmezett kommunikációs eszköz. A nyelvi szimbólumok használatának elsajátítása során – ami nem csupán a nyelvi konstrukció formájának, hanem kommunikatív funkciójának az elsajátítását jelenti – a gyermekek már nemcsak megértik a másik kommunikatív szándékát, hanem a szerepcserés játékokban megtanulják mindkét szerepet (beszélő és hallgató) eljátszani. Vagyis megtanulják úgy használni a szimbólumokat mások irányában, ahogyan mások használták irányukban azokat, ezzel együtt azt is, hogy közös nézőpontból, ugyanakkor sokféle módon

szemléljük és magyarázzuk a dolgokat (Tomasello és mtsai 2007) azért, hogy a kommunikációs helyzetben releváns módon tudjunk közreműködni (Sperber és Wilson 1986/1995).

Tomasello (2003) használatalapú nyelvelsajátítási modelljében a nyelvi szerkezetek kiépülése a használatból történik, amely a kommunikatív funkciók szerinti használatot jelenti, vagyis a gyerekek alapvetően nem formális szerkezeteket sajátítanak el, hanem a konstrukciókkal együtt a kommunikatív funkciót is. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek nem csupán a nyelvet mint formai szerkezetek tárházát kell elsajátítania, hanem a kommunikációhoz kapcsolódó intencióik megértését és közvetítését is, melyben a megismeréshez szükséges képességeik (szándékolvasás, sematizálás, analógia stb.) nyújtanak számukra segítséget.

Tomasello (2002, 2003) a nyelv központi vonásának tartja a szimbolikus funkciót. Felfogásában a nyelv nem szavak és morféimák összeillesztésének a folyamata, hanem konstrukciókból épül fel. Modelljének alapját Goldberg (1995) és Croft (2001) konstrukciós nyelvtani elveire építi. A konstrukciós nyelvtan⁶ lényege, hogy egy konstrukció egy olyan szimbolikus egység, amely egy adott formát egy adott jelentéshez kapcsol bizonyos kommunikatív funkcióval. A nyelv szimbolikus volta azért lényeges, mert általa különféle kognitív és társas interakciók létrehozása válik lehetővé a gyermek számára, amelyek teljesen átalakítják a gyerekek világlátását. A másokkal folytatott társas interakció során tanult szimbolikus reprezentációk egyrészt interszubjektívak, vagyis a gyermek osztozik rajtuk (mint kulturálisan felgyülemlett tudáson) másokkal szociálisan, másrészt perspektivikusak, mivel minden egyes szimbólum egy meghatározott módon láttat egy jelenséget.

A nyelvelsajátítás szempontjából a lényeg az, hogy az eltérő absztraktsági szintű konstrukciók esetében nem kell különböző elsajátítási mechanizmusokat, sem pedig velünk született tudást feltételezni. Mivel a konstrukciók kezelését egyfajta szimbólum-manipulációnak tekinti, a nyelvelsajátítást nem tekinti speciálisan a nyelvi készségek elsajátítási formájának, hanem az általános emberi megismerési folyamatok egyik eseteként írja le, amelyben a szándékolvasás speciális típusának, a kommunikatív szándék felismerésének van döntő jelentősége (Tomasello 2003).

A kommunikatív szándékok kifejezését, ill. megértését különféle nyelven kívüli, ún. társas-pragmatikai jelzések támogatják a nyelvelsajátítás korai szakaszában a szótanulás során

⁶ Részletes leírás Tomasello 2003, magyarul összefoglalva Babarczy és mtsai 2014, a téma szempontjából nem tűnik relevánsnak a nyelvtan kiépülésének részletes jellemzése.

(Tomasello és Barton 1994, Tomasello és Akhtar 1995, Tomasello és mtsai 1996, Lukács és Pléh 2003b). Felmerül a kérdés, hogy a társas-pragmatikai jelzések szerepe a nyelvelsajátításban csupán a korai szakaszban és a szótanulásban lehet-e csak releváns, vagy később és más nyelvi formák elsajátításában is szerepet játszhatnak. E kérdésből kiindulva tárgyalom a 3.6.1. alfejezetben a metapragmatikai tudatosság – a társas-pragmatikai jelzések tudatos értelmezése értelemben – szerepét az irónia megértésének fejlődésében. Ugyanakkor az is érdekes, hogy a nyelv más formái, ill. a fejlett tudatelmélet vagy annak előzményei milyen kapcsolatban állhatnak, és e kapcsolatrendszerrel illetően milyen adatok láttak napvilágot, ill. milyen elméletek születtek.

3.2. A nyelv és a tudatelmélet összefüggései

Az előző fejezetek alapján már láthattuk, hogy a nyelv elsajátításának kezdeti szakasza valamint a tudatelmélet fejlődése között szoros funkcionális viszony van, mivel mindkettőre szükség van a nyelv kommunikatív használatához (Tomasello 2002, 2003, Györy és mtsai 2004). Konszenzus van a tekintetben, hogy a két képesség fejlődése között szoros analógiák mutathatók ki, ugyanakkor a két rendszer viszonyát tekintve számos kérdés még ma sem teljesen tisztázott.

Mielőtt a két rendszer viszonyával kapcsolatos kérdésekbe bonyolódnék, a nyelv és tudatelmélet közötti analógiákat, fejlődésbeli összefüggéseket, az egyes nyelvi szintek és a tudatelmélet fejlődése közötti párhuzamokat szeretném bemutatni.

3.2.1. A tudatelmélet és a nyelvi fejlődés életkori szakaszai és tényezői közötti összefüggések

A nyelv és a tudatelmélet jellemző közös jegye egyrészt a humánspecifikusság, vagyis mindkét képesség komplex rendszerként csupán emberre jellemző, másrészt az univerzalitás, vagyis e képességeink lényegében kultúrától függetlenül, általánosan elsajátíthatók (vö. Tomasello 2003). További közös jellemzőjük a kognitív komplexitás, amely magában foglalja a végtelen flexibilitás (szituációk varianciájának végtelensége), valamint a végtelen produktivitás (rekurzív „szintaxis”-on alapuló szerkesztés) tényezőit. Ezeken túl elsajátításukat a

roboztusság is egyaránt jellemzi, vagyis a már elsajátított képességek többnyire ellenállónak bizonyulnak a kognitív hanyatlásnak (vö. Györi és mtsai 2004).

A felsorolt általános vonásokon túl a legmarkánsabb összefüggéseket az elsajátítás menetében, fontosabb mérföldköveik egybeesésében érhetjük tetten.

A tudatelmélet és a nyelv fejlődésének fontosabb szakaszait címszavakban az 1. táblázat adatai mutatják.

Életkor	Tudatelméleti fejlődés	Nyelvi fejlődés
6–12 hónap	Közös figyelmi jelenetekben való részvétel	Első szavak megjelenése, használata
13-24 hónap	Mások intencióinak felismerése, korai mintha- játékok	Szótári robbanás
24-36 hónap	Egyre bonyolultabb mintha-játékok	Mentális igék használata
3,5–4 év	Perspektívaváltás megértésének fejlődése Elsőfokú hamisvélekedés-tesztek teljesítése	Komplementumszerkezetek megértésének kezdete
6-7 év	Másodfokú hamisvélekedés-tesztek teljesítése	Teljes grammatika elsajátítása lezárul

1. táblázat A tudatelméleti és a nyelvi fejlődés általános menete (Miller 2006, Györi és mtsai 2004 alapján)

Az 1. táblázat első két sorában található összefüggéseket Tomasello (2002, 2003) nyelvelsajátítási modellje kapcsán már részletesen tárgyaltam. Ezen túlmenően a táblázat a két képesség fejlődésének további mérföldköveit, ill. ezek egybeesését mutatja. Ugyanakkor a táblázatban látható egybeesések nem önmagukban érdekesek, hanem abban a tekintetben, hogy a két rendszer fejlődése egymástól elkülönülten vagy kölcsönhatásban történik-e, és ha ez utóbbi, akkor melyik rendszer valamely mozzanata előfeltétele a másik rendszer adott fázisának.

A kérdés első felével kapcsolatban az elméleti vita akörül zajlik, hogy a nyelv és a tudatelmélet milyen architektúrába rendeződik, és fejlődésüket önmagukban is lefutó (autonóm) rendszerként fogjuk fel, vagy a két kognitív alrendszer közti interakcióban. A nativista-moduláris felfogás képviselői (Baron-Cohen 1995, Leslie 1994) szerint a két rendszer genetikai

meghatározottságot, területspecifikusságot és funkcionálisan és fejlődésében is autonóm moduláris szerveződést mutat. Ennek értelmében a két képesség egymástól függetlenül is lefutó, autonóm fejlődési sémát mutat. E felfogás mellett a két rendszer disszociációjára – azaz ép nyelvi képességek sérült tudatelméleti képesség mellett – utaló eredmények is vannak (Happé és mtsai 1999, 2001), melyekre a későbbiekben még részletesebben kitérek.

Ezzel szemben a konstruktivista modellt képviselők (Gopnik és Melzoff 1996) az emberi kognitív architektúrát – amely genetikailag általános megismerési, tudáselsajátítási képességeket biztosít a számunkra – a két képesség egymást támogató, fejlődésükben kölcsönösen egymást feltételező, folyamatos interakcióban lévő rendszerként írják le.

Lényegében ez utóbbi elméletet támogatják a Tomasello (2003) modelljében leírtak is, hiszen láthattuk, hogy a két rendszer között interakció van, s a tudatelméleti képesség gyökerei kiindulási alpnak tekinthetők a nyelv elsajátításához (és nem fordítva).

Vagyis a korábbi kérdésünk, mely szerint a két rendszer fejlődése között lehet-e kölcsönhatás, további lehetőségeket tár fel a kölcsönhatás irányát illetően. Az egyik lehetőség a mentalizáció fejlődésének valamely fázisát tekinti a nyelv feltételének (ld. 2.1.2 alfejezet). Emellett szól tehát az első szavak megjelenése, és funkcionális használata, amely előfeltételezi a gyermek társas és kognitív fejlődésében a közös figyelmi jelenetekben való részvételt, valamint azt, hogy képes legyen mások intencióinak, köztük a kommunikatív szándékainak a felismerésére (Tomasello 2002, 2003). A fejlődés korai szakaszára nézve Baldwin és Moses (1994), ill. Baldwin (1995) eredményei szintén a közös figyelmi jelenetek szerepét mutatták ki a szójelentés elsajátításában. Úgy találták, hogy 18 hónapos kisgyerekek már képesek mások mentális állapotát érzékelni, és azokat kommunikatív szándékként értelmezni, vagyis mások figyelmi preferenciáit (tekintet iránya, emocionális reakciók) felhasználni a szavak referenciájának nyelvi címkézése során.

Rollins és Snow (1998) longitudinális vizsgálatában tipikus és magasan funkcionáló autista csoportok tudatelméleti és grammatikai fejlődésének összefüggéseit kutatták. Eredményük szerint erős korreláció mutatkozott a korábbi közös figyelmi viselkedés valamint a későbbi grammatikai teljesítmény között mindkét csoportban, ami szintén a tudatelméleti fejlődés nyelvelsajátításban játszott szerepe mellett szól.

Hasonló összefüggés mutatkozik atipikus fejlődésből származó eredményekben is, ahol Baron-Cohen és mtsai (1997) a közös figyelmi viselkedések szótanulásban betöltött szerepét hasonlították össze autizmussal élő és tipikus nyelvi fejlődésű gyermekek esetében. Az eredmények szerint, míg a tipikus nyelvi fejlődésűek helyesen tudták értelmezni a beszélő tekintetének követése stratégiáját a szójelentések tanulásakor, az autista gyerekek esetében e stratégia alkalmazásának deficitje nagy elmaradást okozott a szójelentés elsajátításában.

A tudatelmélet és nyelv ok-okozati összefüggésének másik lehetősége az, hogy a nyelv (vagy a nyelvnek valamely komponense) előfeltétele a tudatelméleti fejlődésnek. E mellett az elképzelés mellett is számos empirikus érvet találhatunk a szakirodalomban.

Astington és Jenkins (1999) longitudinális vizsgálaton alapuló tanulmányukban 3 éves gyerekeket vizsgáltak 7 hónapos periódusokban, azért, hogy a két fenomén egymásra gyakorolt fejlődésbeli összefüggéseiről alkothassanak képet. A szerzők a nyelvi fejlődést egy sztenderdizált teszt segítségével vizsgálták, melyben a szintaktikai és a szemantikai megértést elkülönülten lehet nézni, míg a tudatelméleti fejlettségét hamis vélekedés tesztek eredményei alapján állapították meg. Astington és Jenkins (1999) korrelációt találtak a korai nyelvi képességek és a későbbi hamisvélekedés-tesztek eredményei között. A nyelvi képességeket szeparálva úgy találták, hogy csupán a szintaktikai képesség prediktív, a szemantikai teljesítmény nem az a későbbi hamisvélekedés eredményekre nézve. Összességében úgy találták, hogy a korai nyelvi képességek előrejelzik a későbbi tudatelméleti teljesítményt, viszont a korai tudatelméleti képesség alapján nem bejósolható a későbbi nyelvi teljesítmény. Ezzel szemben Ruffmann és mtsai (2003) a szintaktikai és szemantikai teljesítményt vetették össze a későbbi vélekedés és vágy megértésében nyújtott teljesítménnyel, és az ő eredményeik alapján csupán a szemantikai teljesítmény korrelált a későbbi hamis vélekedések megértésével. Ugyanakkor második vizsgálatuk konklúziója szerint az általános nyelvi képesség erősebb összefüggésben van a tudatelméleti fejlettséggel, mint a két nyelvi teljesítmény külön-külön. A nyelvi képességek szerepét a hamis vélekedés tulajdonítás képességének kialakulásában tipikus és atipikus fejlődésűek eredményei egyaránt mutatják. Tipikus fejlődésű 3 és 5 év közötti gyerekek longitudinális vizsgálatában de Villers és Pyers (2002) a hamis vélekedés tulajdonítása valamint a szintaktikai fejlődés eredményeit vetette össze. Eredményeik szerint a szintaxison belül kifejezetten a komplementumszerkezetek – mentális igék (*hisz, tud, gondol*) és kommunikációs igék (*mond*) – elsajátítása előrevetíti a hamis vélekedés tesztek 3-4 hónappal későbbi teljesítését, vagyis helyes kezelésük előfeltétele az érett tudatelmélet megjelenésének. Tager-Flusberg (2000) autizmussal élők esetében vizsgálta a nyelvi és a tudatelméleti fejlődés interakcióját, és úgy találta, hogy náluk a grammatika szerepe még nagyobb súllyal bír, mint tipikus fejlődés esetén. A komplementumszerkezetek esetében pedig különösen a kommunikációs igéknek (pl. *mond, tud*) van nagy jelentősége a hamis vélekedés tulajdonításának elsajátításában.

Siket gyermekekkel végzett vizsgálatok (de Villiers és de Villiers 2000) eredményei szintén a nyelvi fejlődés jelentősége mellett érvelnek. A siket gyerekeket a szerint hasonlították össze,

hogy korán vagy későn kezdték el a jelnyelv jeleinek elsajátítását. Úgy találták, hogy azok a siket gyerekek, akik későn kezdtek el jelelni, nem csupán nyelvileg mutattak késést, hanem tudatelméleti fejlődésükben is.

Ezek az eredmények amellettszólnak, hogy a nyelv alapvető a tudatelmélet fejlődésének kibontakozásában.

A két rendszer viszonyát tekintve vannak olyan eredmények is, amelyek kölcsönös, kétirányú interakciót feltételeznek. Slade és Ruffman (2005) tipikus nyelvi fejlődésű gyerekek (átlagéletkor 3;8) hamis vélekedési, nyelvi (külön szintaxis és szemantika) és verbális munkamemória teljesítményét hasonlította össze. Úgy találták, hogy a nyelvi teljesítmény szoros korrelációt mutat a hamis vélekedés teljesítménnyel, de Astington és Jenkins (1999) eredményétől eltérően, közöttük kétirányú kapcsolat van, vagyis nem csak a nyelvi teljesítmény van hatással a mentalizációs teljesítményre, hanem fordítva is. A szintaxis-szemantika viszonylatában egyiket sem találták a szerzők kitüntetett szerepű nyelvi faktornak, hanem mindkét tényezőt egyaránt fontosnak találták.

Milligan és mtsai (2007) az eddigiektől lényegileg eltérő, ún. metaanalízist végeztek a két rendszer összefüggéseinek feltárására. Ez azt jelenti, hogy 104 tanulmány adatait és módszereit felhasználva és statisztikailag újraelemelve végeztek elemzéseket, melyekben a különféle nyelvi és hamis vélekedéses tesztek, és a tanulmányokban kimutatott hatások, ill. azok irányai képezték a változókat. Természetesen az elemzés megerősítette a két tényező szoros kapcsolatát. Az egyes tényezőket tekintve az látszik, hogy a receptív szókincs szerepe mutatkozott a legkisebbnek a nyelvi tényezők közül, megjegyezve azt, hogy a mérését szolgáló PPVT⁷ tesztet találták a legkevésbé komplex nyelvi képesség meglétét igénylő eljárásnak. A nyelv és tudatelmélet ok-okozati viszonyában mindkét irányba mutató hatást találtak, ami a két képesség kétirányú hatása mellett érvként szólhat. Ugyanakkor azt is megjegyzik, hogy szignifikáns különbséget találtak a két hatás nagysága között, mégpedig a nyelv hatásának nagyságát lényegesen nagyobbak találták, mint visszafelé.

Összevetve a két rendszer között talált korrelatív adatokat és konzekvenciákat, csupán annyi látszik bizonyosnak, hogy a két rendszer között valamiféle kölcsönhatás lehet. A kölcsönhatás irányát tekintve megoszlanak a vélemények, bár a két nézőpont nem feltétlenül összeegyeztethetetlen (amit lényegében a harmadik képvisel, vagyis a két fenomén közötti

⁷ Peabody Pictures Vocabulary Test (Dunn és Dunn 1959), részletesen a 3.4.1. és a 4.2.3. alfejezetben

kétirányú kapcsolat meglétét). Ugyanis láthattuk, hogy a tudatelméleti fejlődés szükségessége a nyelvelsajátítás korai szakaszában – kb. 18 hónapos kor körül – jellemző, míg a nyelvi fejlődés szerepe a tudatelméleti fejlődésben egy későbbi életszakaszban, a gyerekek 3-4 éves kora körül érhető tetten, különös tekintettel a komplementumszerkezetekre, amelyekben mind a szintaktikai, mind pedig a szemantikai tényezőknek szerepe van a szerkezetek helyes értelmezésében. Vagyis a két tényező kétirányú kölcsönhatásának feltételezése, mely szerint az egyik fenomén valamely állapota bemeneti tényezőjeként, előfeltételeként szolgál a másik fejlődésének egy következő fokozatához, elfogadhatónak tűnik, ugyanakkor az interakció részletei nem teljesen tisztázottak még (de Villiers 2007).

Ugyanakkor az analógiára vagy együtt járásra utaló eredmények mellett vannak olyan disszociatív – pl. tudatelméleti képesség fejlődési zavara mellett ép nyelvi képességek – eredmények is, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül. A két képesség disszociációja lehet valamilyen szerzett idegrendszeri sérülés következménye, vagyis szerzett disszociáció (vö. Győri és mtsai 2004, 2007). Erre nézve Varley és Siegal (2000) és Varley és mtsai (2001) esettanulmányai szolgáltatnak adatokat agrammatikus afáziával élő páciensek (2 fő) nyelvi és hamisvélekedés-tesztben nyújtott teljesítményén keresztül. Eredményeik szerint a páciensek erős grammatikai sérülése – grammatikalitási ítéletekben, igék jelentésének meghatározásában, ill. képekkel való párosításában nyújtott alacsony teljesítmény – mellett a hamisvélekedés-tesztek teljesítése jellemző, amit a két képesség funkcionális autonómiájaként értelmeznek. Ezen kívül a disszociáció előállhat fejlődési zavar következményeképpen, ilyenkor fejlődési disszociációról beszélünk, amikor a két képesség valamelyike vagy mindkettő atipikus fejlődésmentet követ. Győri és mtsai (2004, 2007) ezekre az esetekre a specifikus nyelvi zavart (SLI) és az autizmust hozzák példaként. Az előbbinél az ép tudatelméleti fejlettség mellett fordulhat elő szelektíven a grammatikai elmaradás, míg autizmusban viszonylag fejlett nyelvi képességek mellett találkozhatunk a tudatelmélet fejlődésének zavarával, késésével. Autizmusban ugyan jól dokumentált a tudatelméleti fejlődés zavara, ugyanakkor az is látható, hogy nem ez az egyetlen kognitív sérülés az esetükben, valamint a nyelv érintetlen volta csak a szigorúan vett grammatikára vonatkozik (Győri 2006). Miller (2004) hamisvélekedés-tesztek eredményeit és a komplementumszerkezetek megértését vizsgálta specifikus nyelvi zavarral élő gyerekek esetében. Eredményei részben igazolják a disszociatív elképzelést, mivel a gyerekek jó hamisvélekedés-teszteredmények mellett jóval gyengébb nyelvtani teljesítményt nyújtottak korban illesztett tipikus fejlődésű társaiknál. Ugyanakkor a hamis vélekedésben nyújtott teljesítmény az összes gyereket tekintve korrelált a komplementumszerkezetek megértésével,

és ha a hamisvélekedés-tesztek nyelvileg kevésbé voltak megterhelők az SLI csoportba tartozó gyerekek számára, akkor a teljesítményük is magasabb volt ezekben a tesztekben. Vagyis ezek az eredmények nehezen értelmezhetők a két képesség teljes disszociációjaként.

Győri és mtsai (2004, 2007) is felhívják a figyelmet ezeknek a disszociatív adatoknak az óvatos kezelésére, mivel ezek – ahogy láthattuk – atipikus fejlődésből származnak, ahol a tipikustól teljesen eltérő fejlődési mintázattal érdemes számolnunk, és ahol valójában az „ép” képesség teljes érintetlenségéről sem lehet beszélni. Vizsgálataik (Győri és mtsai 2007) eredménye egyébként azt mutatja, hogy autizmusban a hamisvélekedés-tulajdonítási képesség erősebben függ a nyelvi mechanizmusoktól, mint tipikus nyelvi fejlődés esetén, ami összességében a tudatelméleti fejlődés és a nyelvelsajátítás kapcsolatának árnyaltabb megfogalmazására sarkall, amit a nyelvelsajátításnak a nyelvhasználatra, a pragmatikai tényezőkre való kiterjesztésével, számba vételével tudjuk megvalósítani.

3.2.2. Pragmatika és tudatelmélet összefüggései felnőtt klinikai populációkban

A legkorábbi vizsgálatok tudatelméleti deficittel rendelkező populációk nyelvhasználatában detektálták a tudatelmélet sérülésének pragmatikai következményeit. A tipikus nyelvfejlődés kapcsán láthattuk, hogy a mások mentális állapotainak, szándékának, a beszélő kommunikatív intencióinak felismerése, vagyis a tudatelmélet gyökerei jelentik a nyelv elsajátításának alapját. Ugyanakkor ez a kognitív képesség hiányzik vagy erősen sérült autizmusban, ezért az autizmussal élő személyek nem képesek mások implicit kommunikatív szándékait felismerni, ami legmarkánsabban a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének deficitjében mutatkozik meg (Happé 1994, Minschew és mtsai 1995, Baron-Cohen és mtsai 1997, Tager-Flusberg és mtsai 2005, Győri 2014).

Az egyik legkorábbi, autizmussal élő személyekkel végzett vizsgálat (Happé 1993, a vizsgálat részletes leírása a következő alfejezetben) egyrészt azt mutatta, hogy a hasonlat, a metafora és az irónia megértése nem egyformán jelent nehézséget a számukra, s e nem szó szerinti formák megértése és a tudatelmélet fejlettségi szintjei között a relevanciaelmélet megfogalmazásainak (Sperber és Wilson 1986/1995) megfelelő összefüggések vannak. Az eredmények világos összefüggést demonstrálnak arra nézve, hogy a metafora megértése az elsőszintű tudatelméleti képesség meglétét, az iróniáé magasabb szintű szándéktulajdonítási szint meglétét feltételezi. Hasonló összefüggések mutatkoztak még magasan funkcionáló autisták körében is. Ozonoff és Miller (1996) szintén nyelvi nehézségeket talált magasan funkcionáló autista vagy Asperger

szindrómás egyének, valamint jobbfélteke sérültek esetében a figuratív nyelvhasználat, a humor és az indirekt kérések megértésének vizsgálata során. Györi (2009) szintén a tudatelméleti képesség és az irónia megértésének összefüggéseiről, mintázatairól számol be magasan funkcionáló autista személyekkel végzett vizsgálataik eredményei alapján.

A jobbfélteke sérültek nyelvi nehézségeivel kapcsolatban több tanulmány (Champagne-Lavau és mtsai 2007, Martin és McDonald 2003) is rámutatott arra, hogy a figuratív nyelvhasználat (metafora, humor, irónia és indirekt beszédaktusok) megértésében deficitet mutatnak. Mentális állapotokra vonatkozó eredmények szerint (Happé és mtsai. 1999, Siegal és mtsai 1996, Winner és mtsai 1998, Surian és Siegal 2001) a balfélteke sérültekhez képest nagyobb nehézséget jelent számukra mások intenciójának meghatározása a tudatelméleti feladatok során, továbbá a másodrendű hamis vélekedés is problémát okozott számukra. Egy későbbi tanulmány (Champagne-Lavau és Joannette 2009) e két tényező – figuratív nyelvhasználat és tudatelmélet – közötti összefüggéseket vizsgálja, s eredményeik megerősítik a tudatelmélet és figuratív nyelvhasználat megértésének korábban már adatolt összefüggéseit (Happé 1993). Ugyanakkor rámutatnak egyrészt arra is, hogy nem minden jobbfélteke sérült mutat deficitet a pragmatikai vagy a tudatelméleti feladatokban, s a betegek a nyelvi megértésbeli mutatóik szerint (ép, sérült nem szó szerinti értelmezés, sérült szó szerinti értelmezés) csoportokat alkotnak, másrészt hogy a pragmatikai deficit hátterében a tudatelmélet sérülése mellett a végrehajtó működésének zavara is áll.

Gyakran traumás agyi sérülés (traumatic brain injury) következtében alakul ki pragmatikai deficit. Azoknál a traumás agyi sérülteknél, akiknél a frontális területeket érte a károsodás, a pragmatika egyes aspektusainak (társalgási implikatívák, szarkazmus, humor, kétértelműség megértése és produkciója) deficitjét találták (McDonald 1992, McDonald és Pearce 1996, Docking és mtsai 1999, McDonald és Pearce 1998, McDonald és van Sommers 1993). Emellett a sérültek a szociális interakciókban egyáltalán nem, vagy kevéssé mutatnak a másik személy iránt érdeklődést (egocentrizmus). A betegek tudatelméleti képességeit illetően úgy találták (Santoro és Spiers 1994), hogy számukra mind az első-, mind a másodrendű tudatelméleti feladatok nehézséget okoznak. Martin és McDonald (2003) szerint a traumás agyi sérülteknél hasonló kapcsolat áll fenn a pragmatikai és tudatelméleti képességek között, mint amit autizmusban és jobbfélteke sérülteknél mutattak ki, jóllehet az összefüggés irányát, a kauzalitást nem tartják tisztázottnak.

Egy szkizofréniával élő személlyel készített esettanulmány (Fine és mtsai 2001) azt mutatta, hogy a páciens erőteljes szándéktulajdonítási deficittel az átlagnak megfelelő teljesítményt nyújtott a metaforák megértésében, ugyanakkor az irónia interpretálása súlyosan sérültnek mutatkozott. Langdon és mtsai (2002) arról számolnak be, hogy az általuk vizsgált szkizofréniás személyek mind a hamisvélekedés-tesztekben, mind pedig a metafora és irónia megértésében szignifikánsan gyengébben teljesítenek, mint a kontroll csoport tagjai. Ugyanakkor azt is megállapítják, hogy míg a metaforikus kifejezések megértése csupán alapvető mentalizációs szintet feltételez, addig az irónia megértéséhez elengedhetetlennek tűnik a hamisvélekedés magasabb szintjének az elérése, és eredményeiket konzisztensnek találják a relevanciaelméletben (Sperber és Wilson (1986/1995) megfogalmazott tételekkel. A hazai vizsgálatokban (Herold és mtsai 2000, 2002, Herold 2005) egyrészt arra keresték a választ, hogy a tudatelméleti zavar magához a szkizofrénia betegségéhez kapcsolódik-e, vagy csupán annak akut fázisához kötődik, másrészt milyen összefüggést mutat a pragmatikai készségekkel. Kimutatták, szemben a korábbi eredményekkel, hogy a mentalizációs deficit jelen van a szkizofrénia remissziós fázisában is – az akut fázistól független jelenséggént –, ami a tudatelméleti deficit „trait marker” jellegét sugallja. Az eredmények szerint a szkizofréniások szignifikánsan rosszabbul dekódolták a relevancia maxima megsértését, és rosszabbul értelmezték az iróniát, mint a nem pszichotikus depressziós betegek. Vagyis az irónia megértését vizsgáló feladatokban nyújtott gyenge teljesítmény jelezte legérzékenyebben a pragmatikai deficitet. Ugyanakkor megállapították azt is, hogy szkizofréniában nem érvényesültek az elméletileg elvárható, és az összpopulációra jellemző mentalizációs és nyelvpragmatikai összefüggések (miszerint a metafora az elsőrendű, az irónia a másodrendű tudatelméleti feladattal mutat korrelációt).

A klinikai adatokból származó eredmények jól mutatják, hogy a szándéktulajdonítási képesség működése és a nem szó szerinti nyelvhasználat között valamiféle összefüggés van. Ugyanakkor az eredmények heterogenitása azt is mutatja, hogy ennek az összefüggésnek a minősége, erőssége, valamint az egyes patológiás eltérésekre jellemző sajátosságai még nem teljesen tisztázottak, melynek hátterében az állhat, hogy az atipikus működések mögött valószínűleg más kognitív működési zavarok – végrehajtó működés zavara – (is) állhatnak (vö. Győri 2014).

3.2.3. A tudatelmélet, valamint a célzás, a metafora és az irónia megértésének atipikus fejlődéses összefüggései

A nem konvencionálisan indirekt beszédaktusok között a legindirektebb típust a célzások jelentik, ugyanis esetükben a kijelentések nem tartalmaznak expliciten direktív elemeket, vagyis a beszélő valódi szándékai rejtettek. Így megértésükhöz a beszélő szándékainak kikövetkeztetésére van szükség, vagyis a tudatelmélet bizonyos szintű fejlettségére (Pinker és mtsai 2008).

A szándéktulajdonítás és a célzások fejlődése közötti lehetséges összefüggésekre keresi a választ disszertációjában De Mulder (2011). Longitudinális vizsgálatában két időpont között vizsgálja – a mentális állapotok kifejezései mellett – a célzások megértésének fejlődését a hamisvélekedés-tesztek eredményeivel való összevetésben. Eredményei szerint egyrészt a holland gyerekek 4 évesen mutatnak bizonyos szintű megértést, ami 4 és 5 év között szignifikánsan javul, de nem mutat plafonhatást. Ez arra utal a szerző szerint, hogy ez a fejlődés tovább folytatódik 5 éves kor után. A társas-kognitív tényezőkkel való összevetésben úgy találja, hogy a gyerekek korábbi tudatelméleti szintje előrevetíti a későbbi teljesítményt a célzások megértésében, vagyis a korábban magasabb tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekek jobban teljesítenek a későbbi célzások megértését vizsgáló tesztben. Viszont ha a vizsgált tényezőket együttesen – a tudatelmélet mellett az életkor és a nyelvi tényezők hatását is – számításba veszi, akkor a tudatelmélet szerepe eltűnik (vagyis nem szignifikáns). Eredményei amellet érvelnek tehát, hogy a gyermekek nyelvi fejlettsége fontosabb szerepet játszik a célzások megértésének fejlődésének ebben a fázisában, mint a hamis vélekedés megértésének a kialakulása.

A tudatelméleti fejlődés és a metafora megértésének összefüggéseit tekintve kicsit gazdagabb az eredményeket tekintve a szakirodalom. Az egyik legkorábbi és legtöbbet idézett munka – a már említett – Happé (1993) tanulmánya, amely relevanciaelméleti keretben vizsgálja azt, hogy milyen összefüggéseket lehet találni autizmussal élő fiatalok sérült szándéktulajdonító képessége és a figuratív nyelvhasználat megértését célzó feladatokban nyújtott teljesítmény között. Feltételezései szerint a hasonlat megértése egyszerű, nem igényli a beszélő szándékainak felismerését, mert az állítás szó szerint véve igaz (pl. *A szoba olyan volt, mint egy kemence.*). Ugyanakkor mivel a metafora szó szerint véve nem igaz (pl. *A szoba egy kemence.*), a jelentésének megértéséhez szükség van a beszélő szándékainak kikövetkeztetésére, vagyis a hallgatónak elsőrendű tudatelméleti képességekkel kell rendelkeznie. Vagyis az autizmussal élő

gyermek, akiknél a tudatelméleti képességek deficitje jellemző, képesek használni és megérteni a hasonlatokat, ezzel szemben a metafora megértésében az elsőfokú hamisvélekedés-teszteket nem teljesítő egyének esetében deficit várható. Az eredmények igazolták a feltételezéseket, ugyanis a hasonlat megértése a hamisvélekedés-teszteket nem teljesítő autisták esetében csak kevéssé marad el a teszteket teljesítő autista csoport, ill. a kontroll csoport átlagától. Ugyanakkor a metafora megértésében szignifikáns különbség mutatkozott a hamis vélekedést megértő és nem megértő autista csoport között, amiből arra következtetett, hogy a metafora megértése előfeltételezi az elsőfokú tudatelméleti képességet.

Schnell (2006, 2007) hasonló eredményeket kapott magyar nyelvű, tipikus fejlődésű gyermekek esetében. Vizsgálatában az elsőrendű tudatelméleti képességgel rendelkező, ill. nem rendelkező óvodáskorú gyermekek hasonlat és metaforaértelmezését hasonlította össze. A pragmatikai kompetencia és tudatelmélet kapcsolatára vonatkozóan Happéhoz (1993) hasonlóan azt feltételezte, hogy a tudatelmélet előfeltétele az implikációk helyes értelmezésének, azaz a pragmatikai kompetencia elsajátításának, vagyis a hamisvélekedés-tesztet teljesítő gyermekek jobban teljesítenek a metaforikus kifejezések megértésében. Eredményei igazolták feltételezéseit, ugyanis míg a hasonlatok értelmezésében egyaránt jó teljesítményt nyújtott a két csoport, addig a metafora megértésében szignifikánsan jobban teljesítettek a hamisvélekedés-tesztet teljesítő gyermekek, mint a nem teljesítő csoport tagjai.

Bár Happé (1993) világos eredményeket demonstrált az elsőrendű tudatelméleti képesség és a metafora megértésének összefüggésével kapcsolatban, a későbbi vizsgálatokban nem sikerült megismételni Happé eredményeit, sőt módszertanával kapcsolatosan több észrevétel is megfogalmazódott (vö. Szamarasz 2014), amelyek miatt megkérdőjeleződik az általa felvázolt összefüggés egyértelmű volta.

Nippold (1998) felvetése Happé eredményei kapcsán az, hogy mennyiben tükrözi az eredmény a két fenomén kapcsolatát, és elégséges-e az elsőrendű tudatelméleti szint a metafora megértéséhez. Ugyanis a hamisvélekedés-teszteket 4 éves kor körül sikeresen teljesítik a tipikusan fejlődő gyerekek, ugyanakkor a metafora megértésének fejlődése viszont elhúzódik, sőt még serdülőkorban is tart (Lengyel és mtsai 2011), vagyis a vizsgálatban résztvevő autista fiatalok jó teljesítménye nem feltétlenül (csak) a tudatelméleti fejlettségükkel való párhuzam, hanem a magasabb életkoruk (és az ezzel járó egyéb kognitív tényezők) következménye.

Nyelvi deficittel élő gyerekek eredményeit figyelembe véve Highnam és mtsai (1999) szintén amellet érvelnek, hogy az elsőrendű tudatelméleti képesség megléte önmagában nem biztosítja

a metafora megértését, hiszen a gyerekek jó tudatelméleti képességek megléte mellett is deficitet mutatnak a metafora megértésében.

Norbury (2005) nyelvi zavarokkal (NyZ) és/vagy autizmussal (AU) élő gyermekekkel végzett vizsgálatai szintén a tudatelmélet és a metafora megértése közötti összefüggésekre irányultak. Eredményei szerint a nyelvi zavarokkal küzdő gyermekek szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtottak a metafora megértésében – függetlenül attól, hogy mutattak-e vagy sem autizmusra utaló jegyeket –, mint a kontroll és a csak autisztikus jegyeket mutató csoportban. Másrészt – Happé (1993) eredményeitől eltérően – úgy találta, hogy az elsőrendű tudatelméleti tesztek nem teljesítő és a csak elsőrendű tudatelméleti tesztet teljesítő NyZ és/vagy AU gyermekek teljesítménye a metaforák megértésében hasonló volt, s egyaránt sérülést mutatott a másodrendű tudatelméleti feladatokat is teljesítő NyZ és/vagy AU csoport és a kontroll gyermekekhez képest. Az eredményeire alapozva úgy találta, hogy az elsőrendű tudatelméleti szint bár szükséges, de önmagában nem elegendő a metaforák megértéséhez. Ugyanakkor szerinte az általános nyelvi képességek és különös tekintettel a szemantikai fejlettség nagyobb szerepet játszik a metafora megértésében.

Szamarasz és Babarczy (2006) Williams szindrómával (WSZ) élő fiatalokkal végzett vizsgálataiban arra keresték a választ, hogy a metaforák értelmezése mennyiben tér el a tipikus fejlődésű (mentális életkorban vagy szókincs alapján illesztett) gyermekekéhez képest, másrészt a metaforák értelmezésének alapja inkább a tudatelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995, Happé 1993, Winner és Gardner 1993) vagy az analógiás illesztés (Gentner 1983, Gentner és mtsai 2001). Mivel a Williams szindrómára a jó nyelvi képességek mellett a tudatelmélet társas-kognitív komponensének deficitje jellemző, alkalmasnak látszott az elméletek tesztelésére. Az eredmények azt mutatták, hogy a WSZ-val élők mindegyik feladatban (metaforaértelmezés, hamisvélekedés-tesztek, analógia feladatok) szignifikánsan gyengébben teljesítettek az életkorban és a szókincs alapján illesztett kontroll csoportoknál. Azonban a szerzők szerint a metafora értelmezésében jobban teljesítettek, mint ahogyan a fogyatékoságuk alapján várható volt, bár az nem derült ki, hogy milyen előzetes adatra épült az elvárás. Ugyanakkor mind a tudatelméleti, mind az analógiás feladatban véletlen szintű teljesítményt nyújtottak, vagyis a kapott eredmények alapján nem lehet eldönteni, hogy melyik tényező áll a metafora megértésének hátterében.

Az irónia attitűdjének felismerésével kapcsolatban Winner és Leekam (1991) azt feltételezte öt-hétéves tipikus fejlődésű gyermekekkel végzett vizsgálataiban, hogy a másodrendű tudatelméleti képesség megléte előfeltétele annak, hogy a gyermekek meg tudják különböztetni

az ironikus megnyilatkozást a megtévesztéstől, továbbá az ironikus intonáció facilitáló tényező lesz a megkülönböztetésben. Eredményei az utóbbi feltételezést cáfolták, vagyis az ironikus intonáció nem segítette a hazugságtól való megkülönböztetést. Az első hipotézisük azonban igazolódott, ugyanis azok a gyermekek, akik nem tudtak helyesen válaszolni a másodrendű tudatelméleti kérdésre, az ironikus megnyilatkozásokat sem tudták megkülönböztetni a megtévesztéstől, amiből arra következtettek, hogy az irónia és a hazugság megkülönböztetéséhez szükséges a másodrendű tudatelméleti szint megléte.

Ehhez hasonló, s a relevanciaelméletben világosan megfogalmazott (Sperber és Wilson 1986/1995) feltételezésekből kiindulva Happé (1993) fentebb említett vizsgálatában azt vizsgálta az irónia megértésével kapcsolatban, hogy a másodrendű tudatelméleti feladatokat teljesítő autizmussal élő fiatalok jobb megértést produkálnak, mint akik még nem teljesítik a másodrendű teszteket. A hipotézisei beigazolódtak, mivel az irónia feladatokban is szignifikáns különbség mutatkozott az első és másodrendű tudatelméleti feladatot teljesítő csoportok között, vagyis azok a gyermekek nyújtottak szignifikánsan jobb teljesítményt, akik sikeresen teljesítettek a másodrendű hamisvélekedés tesztekben. Második vizsgálatában tipikus fejlődésű gyermekek esetében másodrendű hamisvélekedési feladatokat teljesítő és nem teljesítő csoportok eredményét hasonlította össze a metafora, ill. az irónia megértésében. Az eredmények szerint a metafora megértésében nem volt különbség a két csoport között, az irónia megértésében viszont szignifikánsan alacsonyabb eredményt értek el a másodrendű tudatelméleti feladatokat nem teljesítő csoport tagjai. Vagyis tipikus fejlődésű gyermekek és autizmussal élő fiatalok esetében is azok teljesítettek jól az irónia megértésében, akiknek sikerült a másodrendű hamisvélekedés-teszt teljesítése is. Vizsgálatában a hangsúly a metafora és irónia megértéséhez szükséges tudatelméleti szintek megkülönböztetése volt, így az irónia megértésekor csak az ironikus megnyilatkozások (*Milyen okos fiú vagy, Dávid!*) jelentésének megértésével foglalkozott (*Úgy gondolta az apja, hogy Dávid okos vagy buta?*), de az iróniához kapcsolódó beszélői attitűd megértése nem volt számításban véve.

Ugyanakkor az irónia megértését vizsgálták abból a szempontból, hogy a gyerekek (vagy valamilyen rendellenességgel élők) meg tudják-e különböztetni más beszélői szándékoktól, jellemzően a hazugságtól, amelyhez a megtévesztés szándéka társítható. Ezek az eredmények sokkal árnyaltabb képet mutatnak mind a populációnak, mind pedig a tudatelmélet és irónia megértésének összefüggéseit illetően.

Sullivan és Mtsai (1995) vizsgálatai, figyelembe véve a korábbi eredményeket, amellyel érvelnek, hogy másodrendű tudatelméleti képesség szükséges ahhoz, hogy tipikus fejlődésű

gyermek meg tudja különböztetni a hazugságot az ironikus viccektől. A szerzők úgy találták, hogy azok a gyermekek, akik nem tudtak különbséget tenni a hazugság és a vicc között, hajlamosabbak voltak minden nem szó szerinti formát hazugságként kezelni. Továbbá a gyermekek tudatelméleti szintje kb. 2 évvel megelőzte a hazugság és vicc közötti különbség felismerését, amihez – mindebből az következik – a komplex szándéktulajdonítás képessége szükséges, de önmagában nem elegendő.

Karmiloff-Smith és mtsai (1995) Happé tesztjeit adaptálva, Williams szindrómával (WSZ) diagnosztizált gyermekek esetében vizsgálja a tudatelmélet összefüggését a metafora és az irónia megértésével. Az autista egyéneknél talált jegyekkel ellentétes tendenciát találtak, ugyanis a WSZ csoport 88%-a sikeresen teljesített a másodrendű hamisvélekedés tesztben, s 50%-uk sikeresen teljesítette mind a metafora, mind pedig az irónia feladatokat. Ugyanakkor, akik hibásan teljesítettek, azok vagy mindkét feladattípusnál vétettek, vagy jobb teljesítményt nyújtottak az ironikus megnyilatkozások megértésében, mint a metaforáéban.

Sullivan és mtsai (2003) azt kifogásolták ezekkel az eredményekkel kapcsolatban, hogy nem derül ki világosan a tanulmányból, hogy ugyanazok a vizsgálati személyek teljesítettek-e jól a megértésben, akik a hamisvélekedés tesztekben is. Másrészt eltérő eredmények születtek, melyek szerint nem lehet teljesen ép tudatelméletről beszélni sem WSZ gyermekek (Tager-Flusberg és Sullivan 2000), sem WSZ fiatalok esetében (Sullivan és Tager-Flusberg 1999), s erre alapozva azt feltételezik, hogy WSZ fiatalok nem képesek a nem szó szerinti formákat elkülöníteni, főként azokat, amelyek mások magasabb szintű szándékait fejezik ki, jelen vizsgálatukban a hazugságot az ironikus viccelődéstől. A vizsgálatban Prader-Willi szindrómás (PWSZ) és nem specifikus mentálisan retardált (NSMR) fiatalok eredményeivel hasonlították össze a WSZ fiatalok eredményeit. Az eredmények azt mutatták, hogy a WSZ fiatalok számára nehézséget okozott a két jelenség megkülönböztetése, közülük senki sem tudta jól azonosítani mindkét jelenséget. Az ironikus megnyilatkozásokat szinte minden résztvevő (WSZ 88%, PWSZ 91%, NSMR 92%) hazugságként definiálta, míg fordítva senki sem, vagyis hasonló hibamintázatot tapasztaltak, mint korábban a tipikus fejlődésű gyermekek esetében. Ugyanakkor a résztvevők többsége – mindhárom csoportot figyelembe véve – képesnek mutatkozott az elsőrendű és a másodrendű szándék megértését tesztelő kérdések megválaszolására. Az eredményeket úgy értelmezték a szerzők, hogy a vizsgálatban résztvevő, eltérő fejlődési zavarral küzdő fiataloknál a másodrendű szándéktulajdonítási képesség megléte előfeltétele annak, hogy meg tudja különböztetni a hazugságot az iróniától. Mindez konzisztens a tipikus fejlődésű gyermekeknél kapott eredményekkel (ld. fentebb Happé 1993, Winner-Leekam 1991, Sullivan és mtsai 1995). Ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a fejlődési

zavarokkal küzdő csoportok esetében a másodrendű szándékok megértése a résztvevők nagy részénél sikeres volt, a megnyilatkozások megkülönböztetése mindössze 10%-uknál volt sikeres, s döntéseiket is inkább a valósághoz való viszonyítás alapján, s nem a beszélő szándékaihoz mérten hozták meg. Amit úgy értelmeztek, hogy a WSZ személyek számára nehézséget okoz a mentális állapotok tulajdonítása és a nem szó szerinti nyelvhasználat közötti kapcsolat alapjainak megértése. A konklúziójuk az, hogy a tudatelmélet és a nem szó szerinti nyelvhasználat közötti kapcsolat nem olyan szoros fejlődési zavarral élők esetében, mint a tipikus fejlődésű gyermekeknél.

3.2.4. Összefoglalás

A fejezet első felében láthattuk, hogy a használatalapú nyelvelsajátítási modell már a nyelvelsajátítás korai szakaszában nagy jelentőséget tulajdonít a nyelven kívüli tényezőknek, vagyis a társas-pragmatikai jelzések valamiféle kulcsként értelmeződnek a beszélő kommunikációs szándékainak felismerésében ahhoz, hogy meg tudja határozni egy adott helyzetben azt, hogy mire (tárgy, cselekvés, tulajdonság stb.) utal a beszélő.

Arról is részletesen beszámoltam, hogy a tudatelmélet, ill. prekursorai milyen interakciókat mutatnak a nyelvhasználat egyes tényezőivel a nyelvelsajátítás meghatározott korszakaiban, és hogy ez interakciók természetével és irányával kapcsolatosan milyen nézetek és eredmények születtek.

A pragmatika – beleértve a nem szó szerinti nyelvhasználat megértését is – és a szándéktulajdonítási képesség összefüggését a klinikai adatokból származó eredmények demonstrálták. Ugyanakkor az eredmények heterogenitása miatt az összefüggésnek a minőségét, erősségét, valamint az egyes patológiás eltérésekre jellemző sajátosságait még nem tartjuk kellően tisztázottnak.

A divergencia jellemezte a tudatelmélet, valamint a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődéses eredményeit is, vagyis az egyes formákra nézve nem találtunk egy irányba mutató összefüggéseket. A célzás esetében ugyan a hamisvélekedés-tesztek eredménye előrevetíti a későbbi megértési teljesítményt, ugyanakkor a nyelvi tényezőket is számításba véve a tudatelmélet szerepe háttérbe szorul. A metafora esetében az elsőfokú hamisvélekedéssel való egyértelmű megfelelést (Happé 1993) a későbbi vizsgálatok eredményei tipikus fejlődésűek (Schnell 2006) esetében igazolták ugyan, atipikus fejlődésűek esetében viszont nem. A másodfokú hamisvélekedés és az irónia megértésének világosan demonstrált összefüggését

(Happé 1993) a későbbi vizsgálatok eredményei nem erősítették meg sem tipikus, sem atipikus fejlődésűek esetében, arra készítetve bennünket, hogy árnyaltabban kezeljük a kérdést, esetlegesen más (nyelvi és nem nyelvi) tényezők bevonásával.

3.3. A célzás, a metafora és az irónia tipikus fejlődésének életkori sajátosságai

A fejlődéses irodalomban a kommunikáció direkt és indirekt formáinak megkülönböztetéséhez kiindulópontként Searle (1975, 1979) elmélete és klasszifikációja szolgál (ld. részletesen 2.2.1. alfejezet). A direkt felszólítások esetében a beszélő által kiejtett mondat jelentése pontosan megegyezik a megnyilatkozás szándékolt jelentésével. Az indirekt beszédaktusok esetében a beszélő által mondott megnyilatkozás illokúciója (másodlagos illokúció) csupán eszköz egy attól eltérő szándék (elsődleges illokúció) felismertetésére. A közös háttérismeretre, a hallgató együttműködési szándékára és következtetési képességeire támaszkodva a beszélő többet kommunikál a hallgató felé, mint amit a szó szerinti mondatjelentés hordoz.

Searle (1975) elemzésében a direkt felszólítás megértése egyszerű, nem igényel extra megértési műveletet, míg az indirekt beszédaktusok megértéséhez szükség van valamennyi közös háttérismeretre és az indirektségi szinttől függően bizonyos számú következtetési lépésre. Az elsődleges illokúció (a valódi közlési szándék) elérése a másodlagos illokúció megértésén át a hallgató következtetési által történik. A következtetés első szakaszában a hallgatónak meg kell állapítania, hogy az elsődleges illokúciós mondanivaló eltér a szó szerintitől, majd ki kell derítenie az együttműködő társalgás elveit követve, háttértudását aktivizálva és következtető képességeit latba vetve, hogy mi a valódi közlési szándék. Mindezek alapján az indirekt formák megértése bonyolultabbnak tűnik a direkt formákhoz képest, ami az elsajátítás sorrendjét tekintve is meghatározó lehet.

A searli elmélet (1975) alapján egy olyan lineáris fejlődési modell képzelhető el, amelyben – a fejlődés általános menetének megfelelően – elsőként a direkt formák jelennek meg, s később nyelvi és kognitív komplexitásuk, valamint indirektségi fokuk szerint az egyes indirekt formák. E fejlődési modell szerint a gyerekek elsődlegesen a direkt formákat használják explicit módon kérés szándékaik kifejezésére. Második lépcsőként a kérések kifejezőeszközeként a konvencionizált indirekt beszédaktusok jelennek meg, amelyek valamilyen kérdés vagy kijelentés formájában a kérés teljesítésével kapcsolatosak, és a hallgatónak a teljesítés

megtételére való képességét, vagy a beszélő vágyait érintik. Harmadik szinten jelennek meg a nem konvencionalizált indirekt beszédaktusok, amelyekben jellemzően nincs expliciten kifejezett ágens vagy cselekvési aktus, és konvencionálisan nem kötődnek a direktív funkció kifejezéséhez. Ezek többnyire olyan kijelentések, amelyek a kérés okára, motivációjára vagy valamiféle szabályra utalnak, vagy valamilyen célzásként értelmezhetők.

Ennek a fejlődési sémának azonban több kutatási eredmény ellentmondani látszik (Garvey 1975, Ervin-Tripp 1976, 1977, Huls 1982, 1989). Ezek szerint a gyerekek már igen korán megértik az udvarias kéréseket, és nyelvhasználatukban korán megjelennek az indirekt formák kéréseik kifejezésére. Ezt demonstrálja Huls és Wijk (2012) tanulmánya is, amely a kérések repertoárjának fejlődését egy holland anyanyelvű gyermek spontán beszédének elemzésével mutatja be egy longitudinális esettanulmány keretében. Az elemzésben a kéréseket különféle altípusokba sorolták (direkt, explicit konvencionális keretbe ágyazott formák, implicit és indirekt formák), és azt vizsgálták, hogy az egyes típusba tartozó formák mikor és hogyan jelennek meg a gyermek beszédében. Eredményeik azt mutatták, hogy az általuk vizsgált gyermek nagyon korán alkalmazott konvencionális és nem konvencionális indirekt kéréseket, célzásokat (pl. 2;2 évesen *neked meg kell melegíteni a kávé*t, 2;8 évesen *anyu, te akarsz hozni nekem vizet*) is.

Mindazonáltal az indirekt kérések korai megjelenése a gyerekek spontán beszédében nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyerekek tudatosan alkalmaznák őket kérésként, és hogy a gyerekek mások indirekt kéréseit pontosan meg is értik.

Az indirekt kérések megértését tekintve, Holzman (1972) és Shatz (1978) úgy találták, hogy az anyák vagy a gondozók nagyon gyakran használnak indirekt kéréseket egészen kicsi gyerekeikkel, és ezek a gyerekek igen ritkán értik félre a szándékot. (Shatz 1975, vö. Pléh 1986) eredményei szerint az indirekt kérések konvencionális típusainak (*Be tudnád csukni az ajtót?*) megértése körülbelül 2-3 éves korban megfigyelhető, vagyis ha az anyák vagy a gondozók kéréseikben indirekt formákat alkalmaznak, a gyerekek ritkán értik félre, és ugyanolyan mértékben adnak megfelelő cselekvéses választ, mint a direkt felszólítások esetében.

Egy másik tanulmány (Warren-Luebecker és Bohannon 1989) arról számol be, hogy 3-4 éves korukban a gyermekek egymás közötti kommunikációjukban használják az indirekt kéréses formákat, továbbá 4-5 éves korban adekvát módon meg tudják különböztetni a direkt és nem direkt formákat.

A legindirektebb kérészi forma, a célzások megértésével kapcsolatban Bernicot és mtsai (2007) eredményei azt mutatják, hogy – a szemantikai következtetésre épülő implikaturák megértéséhez hasonlóan – a 6 éves gyerekek többsége (70%) számára nem okoz nehézséget a megértésük, és hasonlóan jól teljesítenek, mint 10 éves társaik.

A metafora megértésével kapcsolatos egyik legjelentősebb nézet szerint a metafora megértése az egyik legkésőbb megjelenő nyelvi képesség, amely a formális műveleti szakasz meglétéhez köthető (Inhelder & Piaget 1958). E nézettel szoros összefüggésben áll Piaget (1974) közmondások megértésével foglalkozó tanulmánya volt. Vizsgálatában 9, 10 és 11 éves gyerekeknek kellett különféle közmondásokat párosítani a hozzájuk illő jelentéssel. Az esetek többségében úgy találta, hogy a gyerekek valójában alig értették meg, inkább félreértették a közmondásokat. Azonban ezzel egyáltalán nem voltak tisztában, és azt gondolva, hogy tökéletesen értik a közmondásokat, más jelentésekkel párosították őket. Ezt a fajta gondolkodási stratégiát nevezte a megértés illúziójának. Mivel a közmondások, akárcsak a metaforák hasonlóságon alapulnak, ezekből az eredményekből vonta le azt a következtetést, hogy a metafora megértésének képessége az egyik legkésőbb, a kései gyermekkorban megjelenő nyelvi képességek egyike (vö. Winner 1997).

Ezt az álláspontot képviseli még Elkind (1969, 1974, 1976) és Pollio and Pollio (1974), akik szintén amellet érvelnek, hogy a metafora megértése bonyolultabb metanyelvi készségek meglétét igényli, amelyek a kései gyermekkorban fejlődnek csak ki. Továbbá megerősítik a bevezetőben leírtakat, mely szerint a helyes értelmezéshez szükséges logikai lépések közül a harmadik megtétele jelent gondot a gyerekek számára. A metafora értelmezése során a gyerekek felismerik a beszélő nem szó szerinti szándékát, valamint azt, hogy a megnyilatkozás jelentése és a beszélői jelentés között hasonlósági reláció van, de végül helytelen hasonlóságra következtetnek.

Asch and Nerlove (1960) eredményei szerint a két fogalom közötti hasonlóság típusa (fizikai, szenzoros hasonlóságra épülő vagy nem szenzoros hasonlóságra épülő metafora) befolyásolja a gyerekek interpretációját. Kutatásukban mellékneves metaforikus kifejezések jelentésének megértését vizsgálták 3-12 éves gyerekek esetében, amelyekben olyan kettős funkciójú melléknevek (kemény, hideg, édes) szerepeltek, amelyek alapvetően fizikai tulajdonságokra vonatkoznak, metaforikus használatukban azonban pszichikai tulajdonságokra (nem szenzoros hasonlóság) referáltak. A metaforikus használat megértése a fizikai és a pszichikai tulajdonságok közötti kapcsolat felismerését előfeltételezte. Az eredmények szerint a 3-4 éves gyerekek a mellékneveket csak tárgyakra vonatkozó fizikai tulajdonság jelentésben tudták

értelmezni, míg az 5-6 évesek emberekre is tudták alkalmazni ezeket a kifejezéseket (pl. kemény ember, hideg ember), de csak fizikai értelemben (pl. kemény ember, akinek erős az izomzata, hideg ember, aki nem ötözik melegen). A metaforikus értelmezés megjelenését csupán 7-10 éves kor között tapasztalták, és csak a 11-12 évesek tudták megmagyarázni a fizikai és a pszichikai értelmezés közötti összefüggéseket (vö. Winner 1997).

Winner és mtsai (1976) vizsgálata a metafora interpretációjának fejlődésbeli fokozatait szemlélteti a gyerekek megértésre vonatkozó válaszainak, ill. magyarázatainak elemzése alapján. A gyerekek kétféle kopulametaforát kaptak kontextus nélkül: kettős jelentésű (pszichikai-fizikai) mellékneves kifejezéseket (pl. Sokévi börtönben való munka után a börtönőr kemény sziklává vált, amit nem lehetett megmozdítani. „After many years of working at the jail, the prison guard had become a hard rock that could not be moved”), valamint több szenzort érintő metaforákat (pl. A parfümjé illata tiszta napfény volt. „The smell of her perfume was bright sunshine”), amelyeknek a jelentését kellett megmagyarázniuk. A kapott adatok alapján úgy találták, hogy a gyerekek interpretációjának fejlődése hierarchikus rendezettséget mutat. Vagyis a legfiatalabbak, a 6 évesek az esetek 25%-ában nem tudtak interpretációval szolgálni, ha mégis, akkor az ő válaszaik voltak a legegyszerűbbek, náluk fordult elő leginkább a szó szerinti értelmezés – igaz, csak 12%-ban – és a metonimikus válasz (pl. A börtönőr a börtönben kemény kőfallal dolgozott). A 8 éveseknél jellemzően a primitív metaforikus válaszok domináltak (pl. a börtönőrnek kemény izmai voltak), míg a 10 évesek körében az irreleváns metaforikus értelmezések (pl. a börtönőr kicsinyes „fussy”) jelentek meg jellemzően, és végül – szintén a 10 éveseknél, ill. a náluk idősebeknél – találtak egyre növekvő gyakorisággal a helyes metaforikus értelmezéssel.

A kései fejlődési elmélet (lásd fentebb) árnyaltabb megfogalmazását nyújtja Billow (1975) vizsgálata a metaforák egyes típusainak és a gyerekek logikai képességeinek összefüggéseit tekintve. Vizsgálatában a metaforák két típusa szerepelt: 1) hasonlósági metafora (similarity metaphors), melyben a metafora elemei között szenzoros, érzékekkel felfogható hasonlóság található (pl. „a pillangó egy szivárvány” – vizuális hasonlóság, mindkettő sokszínű), 2) jelentésbeli kapcsolaton alapuló metafora (proportional metaphors), melyben a fogalmak között jelentésbeli, funkcionális hasonlóság fedezhető fel (pl. „a fejem egy mag nélküli alma”). A vizsgálatban 5-13 éves gyerekek vettek részt, és feladatuk a kétféle metaforikus kifejezések értelmezése, valamint logikai szintjüket mérő tesztek megoldása volt. Az eredmények szerint különbség mutatkozott a kétféle metafora megértésében: a gyerekek fele jól teljesített a hasonlósági metaforák megértésében, míg a konkrét műveleti képességet vizsgáló feladatokban nem, ugyanakkor a jelentésbeli kapcsolaton alapuló metaforák megértése erős korrelációt

mutatott a formális műveleti képesség vizsgálatára irányuló tesztek eredményével. Mindebből arra következtetett, hogy a konkrét műveleti szakasz megléte nem feltétlenül szükséges a hasonlósági metaforák megértéséhez, míg a jelentésbeli kapcsolaton alapuló metaforák megértése előfeltételezi a formális műveleti szakasz meglétét (vö. Winner 1997).

A bemutatott eredmények alapján láthattuk, hogy a metaforikus interpretáció fejlődésmenete erős összefüggést mutatott az életkori fejlettség – beleértve a gyerekek kognitív és nyelvi – meghatározott szintjeivel. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a metaforák elemei közötti reláció típusa hatással van a megértésre, így a szenzoros hasonlóságon alapuló metaforák megértése már fiatalabb (5-7 éves) korban is sikeres, míg a jelentésbeli hasonlóságon alapuló metaforák megértése a formális műveleti korszak (10 év körül) megjelenéséhez köthető.

Az újabb vizsgálatok a metafora megértésének korábbi megjelenése mellett szolgáltatnak érveket. Gardner (1980) azt vizsgálta, hogy a gyerekek hogyan tudnak szenzoros hasonlóságon alapuló metaforikus megnevezéseket kiválasztani és tárgyakhoz kapcsolni. Úgy találta, hogy már a 3 éveseknél is előfordul (15%) a metaforikus megnevezés, a 4 éveseknél pedig már figyelemre méltó számban (61%) alkalmazták a gyerekek. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a kisebb gyerekek is megértik a fizikai hasonlóságon alapuló metaforikus megnevezéseket, amikor a tárgyak fizikai valójukban jelen vannak.

Marks és mtsai (1987) azt vizsgálták, hogy nehezebb lesz-e a több szenzort érintő metaforák megértése a gyerekek számára, vagy sem. Nonverbális választ váró feladataikban különféle fényerősségi fokozattal jelölt hangerősségeket kellett sorba állítani a gyerekeknek (pl. „sunlight roars”, „moonlight whispers”). A gyerekek már 4 évesen sikeresen oldották meg a feladatokat, vagyis felismerték, hogy ami hangosabb, az világosabb. Mindez azt mutatta, hogy a gyerekek már ebben az életkorban képesek a több szenzort érintő összefüggést felismerni, ha az nyelvileg metafora formájában jelenik meg.

További eredmények (Gentner and Stuart 1983, Moore 1986), valamint az, hogy ad hoc metaforák igen korán megjelennek a gyerekek spontán beszédében (ld. Winner 1997), szintén a metafora korai megértése mellett szólnak érvelően.

A korábbi nyelvfejlődési vizsgálatok eltérő életkori adatokat mutatnak fel az irónia megértésének kezdetét illetően: a gyermekek átlagosan 6 éves (Winner és Leekam 1991), illetve 12 éves kor (Capelli és mtsai 1990) között kezdik megérteni az ironikus megnyilatkozásokat. Az újabb kutatások inkább a korábbi életkor mellett érvelnek, mivel a gyermekek bizonyos

hányada már 5-6 évesen képes detektálni az ironikus megnyilatkozások legalább néhány komponensét (Creusere 1997, 2007).

Ackerman (1981, ld. Winner 1997), a fejlődéses iróniakutatás egyik úttörőjeként, azt vizsgálta, hogy a gyerekek értelmezése mennyiben tér el más (igaz, hibás és szándékosan megtévesztő) állítások interpretációjától, felismerik-e a beszélő vélekedésének és szándékának hamisságát (a tényállás valamint a vélekedés, ill. a szándék közti különbség). Hat és nyolc éves gyerekek, valamint felnőttek vettek részt a vizsgálatban. A feladatban egy-egy történet szerepelt, melyeknek a végén egy igaz, vagy egy hibás, vagy egy ironikus vagy pedig egy hazug állítás hangzott el. Három kérdésre kellett válaszolniuk: tényállás, vélekedés és szándék felismerésére vonatkozóan. Mindegyiket külön elemezte. A tényállásra vonatkozó kérdés esetében, már a 6 évesek egy részének sikerült felismerniük az ironikus megjegyzések és a tényállás közötti különbséget, vagyis az irónia szó szerinti hamisságát. A vélekedésre vonatkozó kérdésnél az irónia és a hazugság esetén a hat évesek sokkal többször tévesztettek, mint az idősebbek, vagyis sokkal nehezebb számukra észrevenni azt, hogy a beszélő nem hiszi azt, ill. nem azt hiszi, amit éppen kimond. A szándék felismerésére vonatkozó kérdés mind a 6, mind a 8 évesek számára nehézséget okozott. Vagyis az eredmények azt demonstrálják, hogy a gyerekeknek nehézséget jelent a hamisság felismerése, különösen, ha az szándékos, mint például a hazugság és az irónia esetében, vagyis nagyon hasonlóan értékelik, ill. értelmezik a két nyelvhasználati formát. Ugyanakkor arra nem derül fény, hogy mennyiben tér el a két fenomén megértése, tudnak-e különbséget tenni köztük a gyerekek, melyik jelent nagyobb problémát számukra.

Ezekre a kérdésekre igyekeztek választ találni vizsgálatukban Demorest és mtsai (1983), melyben az ironikus megnyilatkozások megértését szó szerinti, ill. más nem szó szerinti megnyilatkozásokkal (metafora, hiperbola, litotézis) összehasonlítva vizsgálta. 6, 8 és 11 éves gyermekek esetében. A gyerekeknek meg kellett magyarázniuk, hogy mit jelentett a megnyilatkozás, és hogy miért mondta a beszélő. Az iróniára adott válaszok kiértékelésénél tehát azt figyelték, hogy felismerik-e a gyerekek a megnyilatkozás hamisságát, ill. el tudják-e magyarázni a beszélő szándékait. A 6 évesek válaszai a következőképp alakultak: 50%-uk nem ismerte fel a megnyilatkozásnak az adott szituációban való hamisságát, nem tudott válaszolni vagy szó szerinti értelmezést adott. További 29% felismerte a hamisságot, de nem tudott magyarázatot adni arra, hogy miért mondott mást a beszélő. A gyerekek 11%-a téves szándékot tulajdonított a beszélőnek, pl. valami miatt tévedett vagy meg akarta tévesztetni a hallgatót, s csak 10%-uk tudta helyesen értelmezni az ironikus megnyilatkozást. Mindez azt mutatja, hogy azoknak a gyerekeknek, akik már sikeresen felismerik a tényállás és megnyilatkozás közötti eltérést, a beszélő ironikus szándékának a felismerése, ill. helyes értelmezése jelent problémát.

A két tanulmány alapján úgy tűnik, hogy a hatéves gyerekek gyakran értelmezik az iróniát hazugságként. Winner és mtsai (1986) ezért arra keresték a választ reakcióidőt mérő vizsgálatukban, hogy van-e különbség az irónia és a hazugság időbeli feldolgozása között. Úgy találták, hogy lényegesen tovább tart a gyerekeknek az iróniát hazugságként értelmezni, mint a tényleges hazugságot, vagyis valamiképpen érzik a két megnyilatkozásfajta közti különbséget, még ha ugyanúgy nevezik is meg őket.

Az eddig bemutatott vizsgálatok az ironikus jelentés megértésére, a hazugsággal való összefüggéseire fókuszáltak, s nem derítettek fényt arra, hogy a gyerekek mennyire vannak tisztában az irónia használatának motivációjával, vagyis azzal, hogy a beszélő indirekt módon fejezi ki az adott tényállással kapcsolatos attitűdjét, véleményét. Ez az attitűd lehet valamilyen negatív (kritizáló, szkeptikus stb.), vagy humoros.

Dews és mtsai (1996) tehát azt vizsgálták, hogy a gyermekek mennyire tudatosak az irónia kommunikatív funkcióinak (humor és gonoszkodás) felismerésében, és melyiket preferálják a fejlődés egyes szakaszában. Tipikus fejlődésű 5-6 és 8-9 éves gyerekek, valamint felnőttek hallottak ironikus és szó szerinti kritikát és panaszkodást, s az ironikus jelentés megadása mellett emotikonok segítségével jelölniük kellett azt, hogy milyen mértékben tartják az állításokat viccesnek, valamint rosszindulatúnak. Eredményeik szerint az irónia megértésében szignifikáns a különbség az 5 és 6 évesek teljesítményében, s míg a kisebbek a véletlen szintje körül teljesítenek, a 6 évesek már 75%-ban helyesen válaszolnak, vagyis 5 és 6 éves kor között valamiféle robbanásszerű fejlődés történik e tekintetben. Az irónia kommunikatív funkcióinak detektálását illetően úgy találták, hogy már az 5-6 évesek is humorosabbnak találják az ironikus kritikát a szó szerintinél, ugyanakkor kevésbé tartják rosszindulatúnak. Vagyis az irónia humorossága iránti érzékenységük nő az életkorral, míg az ironikus kritikát sem a gyerekek, sem a felnőttek nem érzik annyira rosszindulatúnak, mint a szó szerint megfogalmazott kritikát. Korábbi munkámban (Szücs 2011) egyrészt az ironikus megnyilatkozások szándékolt jelentésének, másrészt a megnyilatkozásokhoz tartozó ironikus szándék felismerését vizsgáltam kisiskolás, pontosabban 7–10 éves gyerekek körében. Az eredmények szerint az ironikus megnyilatkozások szándékolt jelentésének felismerésében a kisebb és a nagyobb gyermekek egyaránt jól (90–98%) teljesítenek. Azonban míg a nagyobb (8–10 éves) gyermekek hasonlóan jól teljesítenek a megnyilatkozásokhoz tartozó ironikus attitűd felismerésében, a 7 éves gyermekek csupán 40%-ának sikerül ennek detektálása. Ebből arra következtettem, hogy a kisebb és a nagyobb gyerekek egyaránt képesek a szituáció révén kikövetkeztetni a szituációban irrelevánsnak tűnő megnyilatkozás szándékolt, vagyis ironikus jelentését, ugyanakkor a

megnyilatkozás mögött meghúzódó ironikus attitűd felismerése a kisebb gyermekek többségének számára még problémát jelent, s vagy nem tudják, vagy félreértik a szándékot.

3.4. A nyelvi fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésében

A relevanciaelméletben a megnyilatkozások értelmezésének folyamata a szó szerinti és a nem szó szerinti megnyilatkozások esetében is hasonlóképpen zajlik, azaz olyan következtetési folyamatok segítségével történik, amelyek premisszái a megnyilatkozások logikai formájából és a kontextusból állnak (vö. Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004). A megnyilatkozás logikai formája a hozzá kapcsolódó nyelvi és fogalmi információk összességét jelenti, egészen pontosan a fogalomnak más fogalmakhoz fűződő relációit (logikai bemenet), a megfelelő objektumhoz kapcsolódó információk összességét (enciklopédiai bemenet) és a fogalomnak a természetes nyelv(ek)ben előforduló megfelelőivel vagy változataival kapcsolatos nyelvi (szintaktikai, fonológiai) információk összességét (lexikai bemenet). A kontextust a logikai forma fogalmain keresztül elérhető enciklopédikus tudás, a fizikai környezetből (szituáció) származó adatok, valamint a megelőző megnyilatkozások értelmezéséből kapott információk alkotják. Ezeket együttesen az egyén kognitív környezetének tekintik, vagyis azon információk összességének, amelyhez az egyén egy adott pillanatban az adott szituációban hozzájuthat. A logikai forma és a kontextus együttesen alkotják a pragmatikai „fölgazdagítás” során működésbe lépő következtetési folyamatok premisszáit. Vagyis ez azt jelenti, hogy az implicit tartalmak kikövetkeztetéséhez szükség van a megnyilatkozások nyelvi, fogalmi és logikai összefüggéseinek felismerésére (Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004).

A nem szó szerinti formák megfelelő interpretációja tehát a gyerekek esetében is előfeltételezi a megnyilatkozások logikai formájának nyelvtani strukturális, lexikai, fogalmi és logikai aspektusainak megfelelő szintű ismeretét. Mindebből az következik, hogy a gyerekek nyelvi fejlettségének szintje befolyással lehet a nem szó szerinti formák megértésére, hiszen bármelyik bemeneti tényező hiányosságai befolyásolhatják az interpretáció sikerességét.

A gyerekek nyelvi kompetenciájának, ill. meghatározó tényezőinek a vizsgálatára – a hazai kutatások számára elérhető lehetőségeken PPVT (Dunn and Dunn 1959), TROG (Bishop 1983) túl – a nemzetközi gyakorlatban meglehetősen széles az erre alkalmazható sztenderdizált

eljárások köre, pl. BPVS-II. (Dunn és mtsai 1997), TELD-III (Hresko és mtsai 1999), TOWK (Wiig és Secord 1992), PLS-3 (Zimmerman és mtsai 1992), Reynell Developmental Language Scales III. 1997, Comprehensive receptive and expressive vocabulary test (Wallace and Hammill 1994).

A nyelvi kompetencia alapvető mutatói a gyermekek szókincsméretét és nyelvtani megértését mutatják, ezért a következő alfejezetben e két tényezőnek a célzás, a metafora és az irónia megértésével kapcsolatos összefüggéseire vonatkozó vizsgálatokat tekintem át.

3.4.1. A szókincs és a nyelvtani fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésében

A magyar nyelvű szókincsvizsgálatok, melyek többsége szűrőtesztként is használatos, a gyermekek receptív (passzív) vagy expresszív (aktív) szókincsméretének feltérképezésére irányul. Az expresszív szókincs vizsgálatára a képmegnevezéses eljárás alapuló LAPP-teszt (Lőrík és mtsai 1997), ill. az adaptálás alatt álló Gardner-féle szókincsteszt (Csányi 1990) áll rendelkezésre. A receptív szókincs vizsgálatára a Peabody Pictures Vocabulary Test, PPVT (Dunn és Dunn 1959) hazai adaptációja (Csányi 1974) használatos.

A gyermekek receptív szókincse tekintetében a nemzetközi sztenderd (Dunn és Dunn 1959, Taylor és mtsai 2013) és a magyar elősztenderd adatok (Csányi 1974) alapján azt láthatjuk, hogy a gyerekek nagyon különbözőek szókincsméretüket tekintve, nagyok az egyéni eltéréseik, melynek hátterében tipikusan fejlődő gyermekek esetében alapvetően nem nyelvi vagy kognitív, hanem szociális, társas tényezők állhatnak. Ezek a szókincsbeli egyéni eltérések a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésében is szerepet játszhatnak, feltételezve azt, hogy a nagyobb szókincs facilitáló tényező lehet a megértésben.

A nyelvtan elsajátításának sorrendjét demonstráló eredmények, például az esetragokra (MacWhinney 1975, 1978, 1985, Pléh 2006, Lukács és mtsai 2014), a mondatmegértésre és a szórendre vonatkozó (Bever 1970, Pléh 1981, 1989, Pléh és MacWinney 1985, Gábor és Lukács 2012), valamint a TROG sztenderd tesztből (Bishop, 1983, magyar adaptációja Lukács, Győri és Rózsa 2012) származtatott eredmények azért lehetnek érdekesek, mert azt demonstrálják, hogy az óvodáskorú gyermekek nyelvtani kompetenciájának fejlődése még nem lezárult folyamat. Az egyes grammatikai tényezők (esetrag, szórend), ill. ezek manipulálása, valamint grammatikai fejlődésük aktuális állapota hatással lehet a komplexebb (pl. a nem szó szerinti) nyelvhasználati formák megértésének fejlődésére.

Figyelembe véve a receptív szókincs nagyságának nagyfokú eltérési lehetőségeit, valamint azt, hogy az óvodások nyelvtani kompetenciájának fejlettsége korántsem nevezhető befejezettnek, felvetődik a kérdés, hogy mennyiben járulhat a gyermekek nagyobb szókincsterjedelme és/vagy fejlettebb nyelvtani megértési szintje a nem szó szerinti nyelvhasználat jobb megértéséhez.

A nem szó szerinti formák nyelvi és logikai formájukat, struktúrájukat, funkciójukat tekintve eltérőek, így a megértésükhöz szükséges nyelvi, fogalmi szint is eltérő lehet. A közös bennük az, hogy mindegyik forma megértése implikációk kikövetkeztetésére épül, s maga az interpretációs folyamat hasonlóképpen zajlik (Sperber és Wilson 1986/1995). A célzás funkciója a kérés, ami implicit módon egy kijelentés formájában jelenik meg. A metafora strukturálisan hasonlóságra épül, s funkciója egy tényállás leírása. Az irónia ezzel szemben logikailag oppozícióra épül, s funkciója a beszélő valamiféle értékelő attitűdjének közvetítése a reprezentált gondolat vagy a szituáció felé (Winner 1997).

Huls és Wijk (2012) a kérések repertoárjának fejlődését bemutató longitudinális esettanulmányának eredménye nemcsak a fejlődés időbeliségét tárta fel, hanem a fejlődés irányait is. Az eredmények ugyanis megerősítették az általuk feltételezett modellt, mely szerint a direktívumok repertoárja egyrészt kontextuális alapokon bővül, ami azon alapszik, hogy a gyermek el tudja magát különíteni a környezetétől, és különféle (érzelemre, szükségletekre, képességekre stb. vonatkozó) állításokat tesz, jóllehet kezdetben még nincs tudatában a kimondott állítások következményeinek. A kérések repertoárjának bővülése másrészt a nyelvi kifejezőmód fejlődésén keresztül történik, vagyis a különféle konvencionális formák elsajátításán keresztül. Ez közvetve arra is utal, hogy az indirekt kérések megértését nemcsak a társas-kognitív képességek, de a nyelvi kompetenciáinak a fejlődése is befolyásolhatja (Huls és Wijk 2012).

De Mulder (2011) nemcsak a tudatelméleti fejlettség szerepét, hanem a gyerekek nyelvi kompetenciájának általános és specifikus szerepét is vizsgálta a célzások megértésében óvodáskorú gyermekek esetében. Longitudinális vizsgálatában két időpontban mutatott megértésüket veti össze a nyelvi fejlettség szintjét vizsgáló szókincsteszt és nyelvtani szerkezetek megértését mérő tesztek eredményeivel. Úgy találta, hogy a nyelvi fejlettség összességében fontosabb tényezőnek mutatkozott a tudatelméleti szinthez képest. Azonban a nyelvi fejlettség nem általánosságban mutatkozott jelentősnek. Az egyes tényezőket külön-külön vizsgálva az látszott, hogy míg a receptív szókincs és a mondat-kiegészítései tesztek eredményei nem voltak hatással az indirekt kérések megértésére, addig a nyelvtani megértést

demonstráló eredmények szignifikáns hatást mutattak, vagyis a gyerekek nyelvtani fejlettsége volt a leginkább prediktív a célzások megértésére nézve.

A metafora megértését Vosniadou (1987) egy folyamatos fejlődés eredményeként írja le, amely már a korai években elkezdődik, és amelynek fokozatos kifejlődéséhez a gyerekek konceptuális tudása, nyelvi kompetenciája és információ feldolgozó képessége jelentősen hozzájárul. Empirikus vizsgálatok eredményeire alapozva meghatározza azoknak a tényezőknek a pontos körét, amelyek hatással lehetnek a metaforák megértésére (Vosniadou et al. 1984): a metaforák nyelvi formája, fogalmi tartalma, a nyelvi és pragmatikai kontextus, valamint a megértést vizsgáló teszt nehézsége.

Pearson (1990) mondatismélteléses vizsgálata közvetett módon bizonyítja azt, hogy a nyelvi képességek meghatározóak lehetnek a metafora megértésére nézve. Az eljárásban három éves gyerekek vettek részt, akiknek metaforikus, szó szerinti értelmes és értelmetlen mondatokat kellett megismételniük. Azt találta, hogy a szemantikailag jól formált mondatok – vagyis a metaforikus és a szó szerint értelmes – mondatok megisméltése egyaránt könnyen ment, míg az értelmetlen mondatoké nehézséget okozott. Ez egyrészt azt mutatja, hogy már ebben a korban kimutatható az, hogy a gyerekek tudnak a metaforikus kifejezéseknek valamilyen szemantikai tartalmat tulajdonítani (még ha explicit módon nem tudnák demonstrálni megértésüket), másrészt azt, hogy a megértésüket alapvetően befolyásolhatja fogalmi és nyelvtani ismereteik.

Keil (1986), Gentner (1988) valamint Winner és Gardner (1993) amellett érvelnek, hogy a forrástartományból a céltartományba való leképezés során nem a gyerekek relációs képességével van baj, hanem a háttértudás, a fogalmi ismeretek kezdeti hiányával. Vagyis a metafora megértése gyermekkorban az egyes fogalmak ismeretén múlik elsősorban (vö. Szamarasz 2014).

Winner (1997) tanulmányában két felfogást mutat be annak magyarázati lehetőségeként, hogy bizonyos metaforák megértése nehezebbnek tűnik a gyerekek számára. Az egyik magyarázat szerint a hasonlóság észlelésének képessége nem teljesen fejlett a gyerekeknél. Ha meg tudjuk állapítani, hogy melyik típusú hasonlóság okoz problémát, akkor azt is előre tudjuk jelezni, hogy melyik metafora típust nem fogják érteni a gyerekek. A hasonlóság észlelésének képességét három terület: az észlelés, a szókincs és a kategorizációs képességek fejlődése alapján lehet számításba venni. S ezek fejlődési eredményei szerint a gyerekek mind a szenzoros, mind pedig a nem szenzoros hasonlóságok észlelésére képesek az anyanyelvük

elsajátításának kezdetén, így a szenzoros és a nem szenzoros hasonlóságon alapuló metaforák megértése is joggal várható az óvodáskorban.

A másik magyarázat szerint a fogalmi köröknek, vagy kategóriáknak a megléte, amelyek alapján rendszerezük a világ dolgait, befolyásolja azt, hogy mennyire képesek a gyerekek a fogalmak közti hasonlóságot észlelni. Ha a gyerekek még nem rendelkeznek fejlett fogalmi ismeretekkel, hamis interpretációkat hozhatnak létre. Mindezeket figyelembe véve, a gyerekeknek nemcsak a dolgok közti hasonlóságok észlelésére kell képesnek lenniük, hanem megfelelő fogalmi tudással, és megfelelő szemantikai reprezentációval kell rendelkezniük ahhoz, hogy észlelni tudják a fogalmi reprezentációk közti hasonlóságokat.

Norbury (2005) a szemantikai ismeretek szerepét vizsgálta a metafora megértésében nyelvi fejlődési zavarral élő gyerekek körében. Nemcsak a gyerekek receptív szókincsét (PPVT), hanem szemantikai tudásuk szélesebb körét Wiig és Secord tesztjével (1992) is vizsgálta. Eredményei szerint mindkét szemantikai teszt eredménye erős korrelációt mutatott a metafora megértésével, továbbá az általa vizsgált egyéb tényezők között az életkort követően a gyerekek szemantikai tudásszintje volt a legmeghatározóbb a metafora megértésében.

Blasko-Kazmerski (2006) – nem fejlődéses – metafora megértésére vonatkozó eseménykiváltott agyi potenciál (EKP) eredményei, melyek szerint a vizsgálati személyek szókinccstesztben mért pontszámai meghatározónak tűntek arra nézve, hogy milyen gyorsan és pontosan értik meg a metaforákat a teszt során. Mindez megerősíti a fejlődéses vizsgálatokban találtakat, melyek szerint a fogalmi fejlettség, melynek egyik mutatója a gyerekek passzív szókinccse, meghatározó lehet a metafora megértésének fejlődésében.

Az irónia és a nyelvi kompetencia valamely aspektusának összefüggésével kapcsolatosan – a metaforához képest – vegyesebb képet láthatunk. Egyes eredmények abba az irányba mutatnak, hogy a gyerekek szókinccsének fejlettsége nem korrelál az irónia megértésének fejlettségével. Sullivan és mtsai (2003) vizsgálatukban Prader-Willi szindrómás (PWSZ) és nem specifikus mentálisan retardált (NSMR) fiataloknak a hazugság és az ironikus viccelődés megkülönböztetésére vonatkozó eredményeit hasonlították össze kognitív és nyelvi képességeik alapján. Az eredmények azt mutatták, hogy az ironikus megnyilatkozásokat a személyek többsége hazugságként definiálta (eredmények részletesen 2.2.3 alfejezetben), és a nyelvi képességeiket illetően nem találtak korrelációt a résztvevők – PPVT teszt alapján kapott – szókinccse és az irónia-hazugság megkülönböztetésében nyújtott teljesítménye között.

Hasonló eredményeket mutat be Whalen (2013), aki arra kereste a választ, hogy milyen lehetséges “kulcsok”, a beszélői státuszhoz köthető tényezők játszhatnak szerepet az irónia

megértésében öt-nyolc éves kor között. Két vizsgálatot bonyolított le, melyekben babákkal játszottak el ironikus vagy szó szerinti befejezést tartalmazó történeteket, majd a résztvevők viselkedéses válaszait, valamint feldolgozási mechanizmusait (tekintet iránya, stb.) rögzítették és vetették össze. A két vizsgálatban a történetek szereplőinek státuszát, ill. a résztvevőkhöz való hasonlóságát manipulálták, és változóként tekintve ezek hatását vizsgálták, számításba véve a gyerekek egyéni fejlődésének mutatóit (hamis vélekedés, szókincs) is. A gyerekek szókinccse egyik vizsgálatban sem mutatott összefüggést az irónia megértésével, vagyis a szerző szerint a nagyobb szókincs nem segítette az irónia jobb megértését.

Ezzel szemben Filippova és Astington (2008) eredményei a nyelvi képességek és az ironikus értés erős összefüggése mellett érvelnek. Vizsgálatukban 5, 7 és 9 éves gyerekek vettek részt, akiknek nyolc hétköznapi szituációban zajló történetet kellett meghallgatniuk, amelyek ironikus állítást tartalmaztak, amit a tesztkérdés, és egyéb kontextusra, a beszélő szándékára, motivációjára vonatkozó kérdések követtek. Az eredmények a PPVT által mért nyelvi képesség, vagyis receptív szókincs szignifikáns korrelációját mutatták az irónia megértésével, melynek konklúziója az, hogy nyelvi képesség (szókinccs) – függetlenül a tudatelméleti tesztekben nyújtott eredményektől – fontos szerepet játszik az irónia megértésében.

Hasonló eredményeket mutat Angeleri és mtsai (2014) vizsgálata, akiknek a hipotézise szerint már a fiatalabb, 3-6;5 éves gyerekek is képesek számukra ismerős ironikus megnyilatkozások megértésére. 100 gyermek bevonásával végzett vizsgálatukban babákkal eljátszott történetek szerepeltek, amelyekben a négy változó valamelyike szerepelt: váratlan irónia, háttér információra épülő irónia, vicc és kontroll megnyilatkozás. Az eredmények szerint már az egészen fiatal gyerek is megérthetik az ironikus megnyilatkozásokat, és megértésüket szignifikánsan befolyásolja receptív szókinccsük.

Összefoglalva az eddigieket úgy találtuk, hogy a gyerekek nyelvi fejlettsége fontos tényező lehet az óvodáskor alatt a pragmatikai fejlődésüket tekintve. A célzás megértésében a nyelvtani megértés fejlettségét találták a legfontosabb befolyásoló tényezőnek, vagyis a korábbi nyelvtani fejlettség szintje meghatározó volt a későbbi megértésre nézve. Ugyanakkor a bemutatott eredmény(ek) azt mutatják, hogy meglehetősen kevés a vonatkozó empirikus adat. A metafora esetében szintén megfigyelhető a nyelvi kompetencia szerepe, ugyanakkor az eredmények alapján a legfontosabb tényezőnek a fogalmi fejlődés, ill. a szókinccs fejlettsége mutatkozik. Érdeemes megjegyezni, hogy a nyelvtani fejlettség lehetséges szerepére nézve túl kevés az adat, ami nagyban motiválta a saját kutatások céljainak meghatározását.

Az irónia megértésével kapcsolatban talán nem az adatok kis száma, hanem inkább az eredmények ellentmondásossága volt megfigyelhető. Láthattuk, hogy az adatok egy része a szókincs befolyásoló ereje mellett érvelnek, míg másik részük szerint a szókincs fejlettségének nincs jelentősebb hatása az irónia megértésének fejlődésére ebben az életkori szakaszban. Ugyanakkor az irónia esetében is a nyelvtani fejlettség szerepével kapcsolatos adatok hiányát tapasztalhattuk, ami szintén a kutatási kérdéseink motivációjául szolgált.

3.5. A munkamemória kapacitásának szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében

A rövid távú emlékezet működését, egyéni különbségeit magyarázó, legáltalánosabban elfogadott modelljei a munkamemória-modell (Baddeley és Hitch 1974, Baddeley 2000, Hoffmann és Németh 2006), valamint a kapacitáselmélet (Just és Carpenter 1992) (ld. bővebben Turi és mtsai 2014).

Az újabb munkamemória-modellben (Baddeley 2000) a verbális, beszédalapú információk időleges tárolásáért a fonológiai hurok, újabb terminusa szerint a fonológiai rövidtávú emlékezet a felelős (vö. Hoffmann és mtsai 2009).

A kapacitáselmélet (Just és Carpenter 1992) szerint a nyelvi feldolgozás egyéni különbségeinek hátterében nem a nyelvi kompetenciák eltérése, hanem a feldolgozó és tároló rendszer, azaz a munkamemória kapacitásának különbségei állnak. Vagyis a kapacitáselmélet megfogalmazásai alapján a nagyobb terjedelmű munkamemóriával rendelkező egyének számára több erőforrás áll rendelkezésre, így ők a komplexebb nyelvi feldolgozási folyamatokban jobban teljesítenek, mint a kisebb munkamemória-kapacitással rendelkező társaik (vö. Turi és mtsai 2014).

A fejezet további részében először azt mutatom be a nyelvi fejlődés, a mondatmegértés és a kétértelműségek feldolgozásával kapcsolatos vizsgálatok alapján, hogy a munkamemória-kapacitás terjedelme egyaránt meghatározó lehet a különböző nyelvi szinteket érintő feldolgozási folyamatokban, ami arra utal, hogy a különbségek hátterében nem maga a nyelvi, hanem a munkamemória-kapacitásbeli különbség áll. A második részben specifikusan az indirekt kérések, a metafora és az irónia megértése valamint az egyének munkamemóriabeli különbségei közötti összefüggésekkel kapcsolatos eredményeket feltárva azt a feltételezést fogalmazom meg, hogy a munkamemória kapacitásának nagysága meghatározó lehet a nem szó szerinti nyelvi formák jelentéseinek feldolgozása, megértése során is.

A nyelvi fejlődésben a fonológiai rövidtávú emlékezet fejlettségének jelentős a szerepe (Baddeley és mtsai 1998, Baddeley 2001, Racsmány 2004). Mivel fejlődése végigkíséri az óvodáskort, s csak 7-10 éves kor körül zárul le, így az egyéni kapacitásbeli eltérések meghatározóak a nyelvi fejlődés egyes szintjein.

Szoros együtt járás figyelhető meg például a fonológiai teszt eredményei valamint a szókincs növekedése között. Gathercole és Baddeley (1990) eredményei szerint az újszerű nevek elsajátításakor a nagy fonológiai hurok-kapacitással rendelkező gyerekek lényegesen jobban teljesítettek, mint a kis kapacitásúak. Hasonlóak az eredmények a szó-álszó párok tanulására irányuló vizsgálatban is, ahol szintén a nagyobb munkamemória-terjedelemmel rendelkező egyének mutatkoztak sikeresebbnek az álszó tanulásában (Gathercole és mtsai 1997).

A szókincs növekedésén túl a fonológiai tárnak fontos szerepe van még az olvasástanulásban, valamint a második nyelv elsajátítása során is (Racsmány és mtsai 2001, Kovács és Racsmány 2008).

A mondatmegértés fejlődése során a kezdeti szakaszban a gyors és lassú gyermekek közötti különbség háttérben a munkamemória eltérő kapacitása állhat. A munkamemória szerepe a fejlődés során változik, ugyanis a gyerekeknél a nyelvfeldolgozás és a megértés folyamatainál a munkamemória-rendszerek hatása erősebb, mint a felnőtteknél, vagyis a gyerekeknél nemcsak a komplex megértési helyzetekben (szövegértés), hanem a gyors komponenseiknél is kimutatható a komplex munkamemória hatása, míg a felnőtteknél nem (Németh 2002). Összességében az látszik, hogy a legtöbb nyelvi folyamat (szövegértés, komplex nyelvi feladatok, off-line feldolgozás) fejlődésének háttérben is kimutatható a munkamemória-rendszerek kapacitásbeli hatása (Hofmann és Németh 2006, Turi és mtsai 2014).

A mondatmegértés időbeli lefutásának első szakaszában, amelyet gyors és automatikus működés jellemez, nem mutatható ki a munkamemória hatása egészséges személyeknél (Turi és mtsai 2014). Ugyanakkor a megértés időbeli lefutásának későbbi szakaszában, a mondat értelmezése során a munkamemória-rendszer hatása kimutatható. Ezt mutatják a garden-path (kerti ösvény) mondatok feldolgozására vonatkozó vizsgálati eredmények (Just és Carpenter 1992), mely szerint a nagyobb munkamemória-kapacitású személyek gyorsabban teljesítenek az ilyen típusú mondatoknak a feldolgozásában.

Vos és Friederici (2003) szintaktikailag kétértelmű mondatok megértésének az egyének kapacitásbeli különbségeivel való összefüggéseit viselkedéses válaszok, valamint EKP mérésrel vizsgálták. Eredményeik szerint a szintaktikailag komplex mondatok értelmezése

során csak a nagy munkamemória-kapacitású egyének EKP-mintázataiban találtak P600-as – grammatikai vagy szintaktikai anomáliák esetén megjelenő – értékeket. Vagyis viselkedéses és EKP válaszaik tekintetében is eltérő mintázat mutatkozott a nagyobb kapacitással rendelkező személyek esetében.

Bornkessel és mtsai (2004) szintaktikailag komplex és szemantikailag kétértelmű mondatok feldolgozását és megértését a személyek EKP-mintázatai alapján vizsgálta. A résztvevőket alacsony és magas munkamemória kapacitású csoportokba sorolta, akiknek először szemantikailag kétértelmű és szintaktikailag komplex mondatokat kellett elolvasniuk monitoron, majd mindegyik mondathoz egy megértési feladatot megoldani. Az eredmények szerint az alacsonyabb kapacitással rendelkező egyének eltérő EKP-válaszokat mutattak (N400 – szemantikai anomáliák esetében megjelenő amplitúdó), mint a nagyobb kapacitású személyek, akiknél P600-as amplitúdójú is megtalálható volt. Mindebből arra következtek, hogy a kis memóriakapacitású személyek kevésbé hatékonyak a nem megfelelő olvasat visszaszorításában (vö. Kutas 2014).

A munkamemória-kapacitás szerepét a lexikai kétértelműségek feldolgozásában Turi és mtsai (2010) vizsgálták. Kísérletükben szó-nem szó döntési primingparadigmát alkalmaztak, melyben kétértelmű (homonim) szavakat tartalmazó mondatok, ill. töltelékmondatok szerepeltek. Az eredmények szerint a nagy munkamemória-kapacitás személyek esetében mindkét jelentés elérhető, mivel elegendő forrásuk van mindkét jelentés tárolására, ugyanakkor a kis munkamemóriájú személyeknél a gyakoribb jelenésű alakok voltak a preferáltabbak.

Indirekt beszédaktusok feldolgozási idejének és az egyének munkamemória-kapacitásbeli összefüggéseit vizsgálták Jagodics és mtsai (2013). Kutatásukban arra fókuszáltak, hogy az indirekt és a direkt mondatok online feldolgozási idejében lehet-e különbség általában véve, ill. a személyek munkamemória terjedelmének függvényében. A mérőeljárásuk egy reakcióidő-mérésen alapuló feladat volt, melyben a részt vevő személyeknek 25 történet direkt vagy indirekt kulcsmondatot tartalmazó változatát kellett elolvasniuk önütemezett olvasási helyzetben. Az indirekt beszédaktusoknak öt típusát tartalmazta a tesztjük: kérdő formájú udvarias kérdés, burkolt utasítás, rejtett fenyegetés, szexuális tartalmú felhívás és leplezett tartalmú megvesztegetés. Hipotéziseik szerint az alacsonyabb munkamemória-kapacitású személyek gyorsabban fogják feldolgozni az indirekt mondatokat, mint a direkteket, míg a nagyobb kapacitással rendelkezőknél nem lesz e tekintetben különbség. Az eredményeik azonban azt mutatták, hogy a kísérleti személyek gyorsabban dolgozták fel a direkt mondatokat az indirektekhez képest. Ennek magyarázatát abban látják, hogy az indirekt közlések során a

kétértelműség feldolgozása több kognitív erőforrást igényel. A két munkamemória-csoport feldolgozási mintázatának részletesebb elemzése arra is rávilágított, hogy a két csoport reakcióidője más mintázat szerint változott, az alacsonyabb számterjedelmi pontszámot elért személyek mind a direkt, mind pedig az indirekt mondatokon hosszabb feldolgozási időt mutattak. Ezzel szemben a nagyobb munkamemória-terjedelmű személyek csak az indirekt mondatok esetében mutattak reakcióidőbeli növekedést, a direkt mondatoknál nem. Ezt a különbséget azzal magyarázták, hogy az alacsonyabb munkamemória-kapacitás a gyakoribb, indirekt megfogalmazás értelmezését készíti elő, míg a direkt megfogalmazás megsérti az elvárásokat, ami szerintük lassuláshoz vezet. Ezzel szemben magasabb munkamemória-kapacitás esetén több lehetséges (direkt és indirekt) megfogalmazás és interpretáció is kialakulhat, és mivel a direkt megfogalmazásnál csak egyetlen jelentés van, ami gyorsabb feldolgozást eredményez az indirekt megfogalmazáshoz képest. Ugyanakkor szerintük a magasabb munkamemória-kapacitású személyek elegendő erőforrással rendelkeznek a direkt megfogalmazást tartalmazó történetek gyors értelmezéséhez, és ezért nem lassulnak le, csak az indirekt mondatoknál.

Bár az eredmények megfelelnek az elvárásoknak, a kialakított hipotézisek nem teljesen konzisztensek a nem szó szerinti nyelvhasználat feldolgozását leíró modellek állításával és eredményeivel. Giora (2003) modellje és eredményei alapján a nem konvencionális, következtetést igénylő indirekt formák elérése általában több időt vesz igénybe a konvencionális vezérjelentésekhez képest, és bár a gyakoriság lényeges tényező a vezérjelentés megállapításában, jelen vizsgálatban a vizsgált indirekt és direkt formák gyakorisági adatairól nem tudunk semmit. Vagyis a kapott eredmények inkább arra adnak magyarázatot, hogy míg az alacsony kapacitással rendelkezők számára mind a direkt, mind az indirekt feldolgozás extra erőforrást igényel, addig a nagyobb kapacitásúak számára csak az indirekt formák jelentésének azonosítása jelent kihívást.

A metaforák megértésének munkamemória-kapacitással való összefüggését Blasko (1994) viselkedéses tanulmányában vizsgálja, melyben különböző szintaktikai és szemantikai sajátosságokkal bíró metaforák időbeli feldolgozását hasonlítja össze alacsony és magas munkamemória-kapacitású személyek esetében. Önütemezett olvasási feladatban méri a reakcióidő alakulását szemantikailag komplex és kevésbé komplex, valamint normál (topic-vehicle) és fordított sorrendű metafora kondíciókban. Az eredmények szerint az alacsony munkamemória-kapacitásúak sokkal inkább a szó szerinti értelmezést preferálták, valamint lényegesen gyengébb megértési mutatókkal rendelkeztek. Későbbi tanulmányokban azt

vizsgálták, hogy az egyéni különbségek mennyiben befolyásolják a metafora időbeli feldolgozását (Blasko 1999, Blasko és Kazmerski 2006), melyek eredményei megerősítik a munkamemória-kapacitás szerepét, vagyis a nagyobb kapacitással rendelkező személyek gazdagabb és mélyebb metaforikus interpretációt produkáltak, mint az alacsony kapacitásértékkel rendelkezők.

Az irónia megértésének és a munkamemória-kapacitásnak a fejlődéses összefüggéseire mutat rá Filippova és Astington (2008). Vizsgálatukban 5, 7 és 9 éves gyerekek vettek részt, akiknek ironikus állítást tartalmazó történetet kellett meghallgatniuk, és az irónia megértését a kontextusra, a beszélő szándékára, motivációjára vonatkozó kérdésekkel tesztelték, amit a munkamemória-terjedelmet mérő tesztek eredményeivel vetettek össze. Az eredmények azt mutatták, hogy korreláció van az irónia megértése és munkamemória-terjedelem között. Mivel minden számításba vett tényezővel korreláció mutatkozott, így lineáris regresszióval mérték az egyes tényezők hatásának rangsorát. Ebben az esetben a nyelvi és tudatelméleti tesztek eredményeihez képes a munkamemória hatása háttérbe szorult.

Összefoglalva a fejezetben foglaltakat, azt láthattuk, hogy a verbális munkamemória kapacitása a nyelvi fejlődés során hatással van az egyszerűbb és a komplexebb nyelvi formák és folyamatok feldolgozásában egyaránt. A mondatmegértési és a szemantikai kétértelműség kezelésével kapcsolatos vizsgálatok eredményei alapján azt feltételezhetjük, hogy az egyéni eltérések a munkamemória-terjedelmet illetően befolyással bírnak a feldolgozás időbeli alakulására és megértési hatásfokára egyaránt. A szemantikai kétértelműség esetei azért érdekesek, mert azt vetítik előre a nem szó szerinti feldolgozásra vonatkozóan, hogy ahol több jelentés előhívására és „kezelésére” vagy következtetések levonására van szükség, az eltérő kapacitású egyének különböző mértékben sikeresek.

Ezt demonstrálják a specifikusan nem szó szerinti formák megértésére irányuló vizsgálatok eredményei is. A nagyobb munkamemória-kapacitású személyek jobban teljesítenek a nem csupán automatikus feldolgozást igénylő, több jelentés helyes kezelésére épülő feladatokban, mivel ők nagyobb erőforrással rendelkeznek. Vagyis azokban az esetekben, ahol a logikai formát, a kontextust és a következtetési folyamatok eredményeként létrejövő impikált jelentéseket egyaránt fel kell dolgozni, a munkamemória kapacitása – mint a feldolgozást támogató erőforrás – meghatározó lehet a megértésre vonatkozóan.

Ugyanakkor azt is láthattuk, hogy bár vannak eredmények a nem szó szerinti nyelvhasználat és a munkamemória-kapacitás összefüggéseire nézve, a célzásokról nem találtunk adatot sem a

fejlődéses, sem a felnőttekre vonatkozó irodalomban, a metaforáról csak a felnőtt, míg az iróniáról csak a fejlődéses irodalomban. Ezek alapján fontos lenne pontosabb képet kapnunk arról, hogy a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésére milyen hatással lehet az óvodáskorú gyerekek (4-7 év) verbális munkamemória-kapacitásának fejlettsége.

3.6. A metapragmatikai tudatosság szerepe

A metapragmatikai tudatosság (metapragmatic awareness), vagyis a diskurzusban résztvevőknek a nyelvi tevékenységre történő reflexív viszonyulása, Verschuren (1999, 2000) szerint központi jelentőségű a verbális kommunikációban. Értelmezése szerint nincs nyelvhasználat egy folyamatos és bizonyos szintű tudatosság nélkül. Úgy véli, hogy mindig fennáll a lehetősége a reflexivitásnak, vagyis a megnyilatkozó személyek bármikor reflexíven viszonyulhatnak a diskurzus szerveződéséhez, vagy reflexió tárgyává tehetik a saját vagy mások megnyilatkozóit, befogadói tevékenységét is, azaz reflexíven viszonyulhatnak a nyelvi konstrukciókhoz, a hozzájuk kapcsolódó kognitív folyamatokhoz, szociokulturális elvárásokhoz. A metapragmatikai és a pragmatikai tudatosság között az a különbség, hogy míg a pragmatikai tudatosság azzal függ össze, ahogyan a diskurzusok résztvevői a világgal kapcsolatos tapasztalataikon osztoznak a nyelvi szimbólumok segítségével, addig a metapragmatikai tudatosság mindezen tényezőkhöz való reflexív viszonyulást mutatja.

Wilkinson és Milosky (1987) megfogalmazásában a metapragmatikai tudatosság magában hordozza azt a képességet, amely által reflektálni tudunk bizonyos viselkedésekre, véleményt tudunk róluk alkotni, továbbá módosítani és produkálni tudjuk őket egy lehetséges szituációban.

Caffi (1994) szerint a metapragmatikai szint egyfajta interfész a nyelv és a nyelven kívül eső dolgok között, s a metapragmatikai képesség által tudunk ezek között, vagyis a nyelv és a világ között kapcsolatot teremteni azáltal, hogy kontrolláljuk az aktuális kontextusban a megnyilatkozások adekvátságát.

3.6.1. A metapragmatikai tudatosság fejlődése

A gyerekek metapragmatikai tudatossága magában foglalja azt, hogy képesek arra, hogy mások vagy saját pragmatikai tévesztéseiket észrevegyék, kommentálják vagy kérdéseket fogalmazzanak meg velük kapcsolatosan (Becker 1988). Lehetővé teszi számukra azt is, hogy társas nyelvi viselkedési normákat, értékeket (kedvesség, barátságosság), ill. pragmatikai (pl. udvariassági) szabályokat tudjanak megfogalmazni, valamint interpretációjuk során nyelvi (pl. intonáció) és nem nyelvi (arc, tekintet, testtartás, hangszín) markereket tudjanak alkalmazni (Baroni és Axia 1989).

A társas-pragmatikai jeleknek (tekintet követése, testhelyzet, szemöldökráncolás stb.) a szerepét a szótanulás korai szakaszára nézve több kutatási eredmény is bemutatta (Tomasello és Barton 1994, Tomasello és Akhtar 1995, Tomasello és mtsai 1996, Tomasello 2000, 2002, Lukács és Pléh 2003b), amelyeket részletesen tárgyaltam a 2.1.2 alfejezetben. Ezek szerint a gyerekek a szótanulásban ténylegesen alkalmazzák társas-pragmatikai készségeiket a beszélő kommunikatív szándékának a felismeréséhez. A metapragmatikai fejlődés menetében ez a nem tudatosság vagy implicit tudatosság szintjének tekinthető, amikor a gyerekek még nem képesek megfogalmazni pragmatikai viselkedésük szabályszerűségét (Karmiloff-Smith 1986, Baroni és Axia 1989, Collins 2013).

A metapragmatikai tudatosság explicit fejlődésének fokozatait Baroni és Axia (1989) mutatja be a kérések udvariasságára vonatkozó pragmatikai szabályok óvodáskori fejlődésén keresztül. A vizsgálatban harminckét 5 és 7 éves gyerek vett részt, akiknek különböző történetekben elhangzott udvarias vagy udvariatlan, ismerősség tekintetében variálódó kéréseket kellett megítélniük, a szerint, hogy melyik volt kérés. Ezt követően meg kellett indokolniuk a választásukat. Az így kapott válaszokból négy szintje rajzolódott ki a gyerekek metapragmatikai tudatossági fejlettségének.

Baron és Axia (1989) modelljében az első szint – a fentebb említett – a nem tudatosság vagy implicit tudás szintje, amit az elemi magyarázat szintje követ. Ez a szituációban elhangzottaknak a megismétlése, amely feltételez valamiféle tudatossági szintet, ugyanakkor explicit magyarázattal nem tud élni sem a viselkedésre, sem a szabályra vonatkozóan. A tudatosság harmadik szintjén jelenik meg a nyelvi markerek iránti tudatosság, amikor a gyerekek meg tudják határozni expliciten, hogy a dialógus mely része jelzi a pragmatikai viselkedést. Ezen a szinten a pragmatikai viselkedésre fókuszálva, meg tudják fogalmazni azt (pl. nem mondta, hogy *legyen szíves*). A tudatosság negyedik szintjén jelenik meg a pragmatikai szabályok explicit megfogalmazása, vagyis amikor a gyerekek a megfogalmazott pragmatikai

viselkedést az udvariasság szabályai szerint minősíteni is tudják (pl. udvariatlan volt, mert nem mondta azt, hogy *legyen szíves*). A modell alapján a szerzők csupán a két utolsó szintet, vagyis a nyelvi markerek és a pragmatikai szabályok iránti tudatosság szintjeit tekintik explicit metapragmatikai tudásnak (vö. még Collins 2013).

A gyerekek metapragmatikai tudatosságának fejlettségével kapcsolatban Baron és Axia (1989) eredményei azt mutatták a metapragmatikai tudatossági kérdésre adott válaszaik alapján, hogy az 5 és 7 éves gyerekek között szignifikáns eltérés van a pragmatikai szabályok tudatosságát illetően. A 7 évesek nagyobb számban adtak a pragmatikai szabályok tudatosságát mutató válaszokat, mint az 5 évesek, míg a nyelvi markerek tudatosságára nézve az 5 évesek adtak nagyobb számban válaszokat. Mindebből arra következtettek, hogy 5 és 7 éves kor között jelentős változások zajlanak a metapragmatikai tudatosság fejlődésében.

Számunka az lehet érdekes, hogy ez a fejlődés hatással lehet-e a szintén ebben a korban zajló pragmatikai érési folyamatokra, konkrétan az irónia interpretációjának fejlődésére.

3.6.2. Az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudatosság fejlődése

A metapragmatikai tudatosságnak az irónia megértésében való szerepével kapcsolatban kevés adatot találunk. A korábbi adatok alapján úgy tűnik, hogy a pragmatikai és metapragmatikai szint nem jár együtt, vagyis a nem szó szerinti formák interpretációja megelőzi a rájuk vonatkozó metapragmatikai készségeiket.

Savich (1983) szerint, aki a nyelvi rendellenességekkel élők kommunikatív kompetenciájának fejlesztésének nézőpontjából vizsgálta a metapragmatikai tudatosság szerepét, a metapragmatikai tudatosság később és a pragmatikai kompetenciától elkülönülten fejlődik ki. Bernicot és mtsai (2007) eredményei szintén azt mutatják, hogy a 6, 8, 10 éves gyerekeknél jóval hamarabb jelenik meg a nem szó szerinti nyelvi formák (idióma, indirekt kérdés, társalgási implikatívák) megértése, mint a hozzájuk kapcsolódó metapragmatikai ismeret. A szerzők továbbá azt is megállapítják, hogy a fentebb említett nem szó szerinti formákra vonatkozó metapragmatikai tudás nem is tapasztalható a 6 éves korúaknál, csak később.

Ackermann (1983) az intonációs és kontextuális ironikus jelzések szerepét vizsgálta az irónia megértésében 6 és 8 éves gyerekek, valamint felnőttek esetében. Eredményei szerint a 6 évesek számára egyik ironikus jelzés sem jelentett segítséget, míg a 8 éveseknél az intonáció játszott nagyobb szerepet az irónia megértésében.

Hasonló eredményekkel járt Capelli és mtsai (1990) vizsgálata, akik 8–9, 11–12 évesek és felnőtt személyeknél vizsgálták a kétféle ironikus jelzés szerepét, ugyanis mindkét gyerek korosztálynál azt találták, hogy ha az intonációs jelzések elérhetőek, a gyerekek megértik az iróniát, de ha csak a kontextuális jelzések állnak rendelkezésre, akkor nem.

Demorest és mtsai (1984) az ironikus intonáció jelzésszerepét vizsgálták hamis és szarkasztikus megnyilatkozások megértésében, megkülönböztetésében 6, 9 és 13 éves gyerekek esetében. Eredményeik szerint csak 9 éves kortól kezdődően tudják a mondat jelentése és a beszélői jelentés közötti különbséget detektálni, ugyanakkor még a nagyobbak sem értik meg az iróniát még az intonációs jelzések jelenléte esetén sem, azaz az ironikus szándékot nem ismerik fel, s úgy gondolják, hogy a beszélő szándéka a megtévesztés volt.

Bernicot és mtsai (2007) fentebb említett vizsgálatának eredményei szerint, az általuk vizsgált nyelvi formák közül a szarkasztikus (ironikus) implikaturák megértésében nyújtják a gyerekek (még a legnagyobb korosztályban is) a legalacsonyabb (véletlen szintű) teljesítményt. Ugyanakkor a hozzá kapcsolódó metapragmatikai szintje, ami a tanulmányban a nyelvi választás helyes magyarázatát jelentette, magasabb volt, mint más nyelvi formák esetében (indirekt kérdés, szemantikai következtetésre épülő implikatura). Mindezt úgy értelmezték, hogy bár a szarkasztikus megnyilatkozások megértésének megjelenése későbbre tehető, viszont ha megjelenik, a hozzá kapcsolódó metapragmatikai tudás kíséri.

Összefoglalva az irónia megértése és a metapragmatikai tudatosságra vonatkozó fejlődéses eredményeket, az irónia megértése 6 éves korban még igen alacsony szinten van, aminek az oka az lehet, hogy a gyerekek bár felismerik az adott tényállás és a megnyilatkozás közötti eltérést, ugyanakkor nem ismerik fel a beszélő ironikus szándékát, így az ironikus megnyilatkozásokat leginkább hazugságként, megtévesztésként értelmezik. Vagyis magát az irónia jelenségét nem ismerik fel, nem fejlődött még ki az ironikus beszédmódra vonatkozó metapragmatikai tudásuk, hiszen a metapragmatikai tudatosságuk – más pragmatikai jelenségekre vonatkozóan – is csak később, 7–8 éves korukban kezd kialakulni. Mindebből az is következik, hogy az irónia megértését elősegítő metapragmatikai jelzéseket sem tudják még a megfelelő módon hasznosítani. A fentebb bemutatott eredmények szerint csak kisiskolás korukban figyelhető meg a metapragmatikai jelzések – először az intonációs, majd később a kontextuális jelzések – hasznosítása az ironikus interpretáció során. Ugyanakkor az is látszik, hogyha megértik az iróniát, akkor a megértést a rá vonatkozó metapragmatikai tudás is kíséri, ami azt bizonyítja, hogy az irónia interpretációjában szükség lehet az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudásra a helyes interpretáció létrejöttéhez.

3.7. Összefoglalás

A fejezet első részében a használatalapú nyelvelsajátítási modellt, ill. a modell tényezőit mutattam be, részletesen tárgyalva a nyelvelsajátítás korai szakaszában a társas-pragmatikai jelzések szerepét a kommunikatív szándék felismerésében.

A második alfejezetben részletesen beszámoltam a tudatelmélet, ill. prekursorai valamint a nyelvhasználat egyes tényezőinek összefüggéseiről a nyelvelsajátítás meghatározott korszakaiban, ill. az interakciók irányával kapcsolatos nézetekről és eredményekről. Majd a gyermekek tudatelméleti fejlettségének szerepét mutattam be a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésére vonatkozóan, amit az eredmények divergenciája jellemzett mind a tipikus, mind az atipikus fejlődés esetében.

A harmadik alfejezetben a célzás, a metafora és az irónia fejlődésmenetének időbeli jellemzőit tártam fel, rámutatva arra, hogy a három forma megjelenése, ill. megértésének kibontakozása nem tekinthető az adatok alapján párhuzamosnak.

A negyedik alfejezetben a gyerekek nyelvi fejlettségének szerepét vizsgáltam, és az eredmények szerint tényező lehet a gyerekek pragmatikai fejlődésében az óvodáskor folyamán, ugyanakkor itt is eredmények divergenciáját, ill. az egyes nem szó szerinti formákra (metafora, irónia és a nyelvtani megértés közötti összefüggésre) vonatkozó empirikus adatok hiányát figyelhettük meg.

Az ötödik alfejezetben a munkamemória-kapacitás szerepére vonatkozó eredmények alapján úgy tűnik, hogy a verbális munkamemória-kapacitásnak hatása a van nyelvi fejlődésre az egyszerűbb és komplexebb nyelvi formák feldolgozásában egyaránt, a nagyobb munkamemória-kapacitású személyek jobban teljesítenek a több jelentés helyes kezelésére épülő feladatokban is, mivel ők nagyobb erőforrással rendelkeznek. Ugyanakkor e tényező szerepére vonatkozóan is kevés az empirikus adat.

A hatodik részben a metapragmatikai tudatosság meghatározásával, majd fejlődésének általános kérdéseivel foglalkoztam. Ezt követően az irónia megértésének és metapragmatikai tudatosságnak az összefüggéseit, ill. a kétféle készség fejlődésével kapcsolatos eredményeit tárgyaltam. Ezek szerint az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudatosság csak 7–8 éves korban kezd kialakulni, ugyanakkor az irónia megértését a rá vonatkozó metapragmatikai tudás is kíséri, vagyis az irónia teljes interpretációhoz szükség lehet az irónia társas funkciójára vonatkozó metapragmatikai tudásra is.

4. A célzás, a metafora és az irónia megértésének vizsgálata: tudatelméleti képességek, nyelvi képességek és a verbális munkamemória szerepe

Amint azt az előző fejezetekben bemutatott elméleti, fejlődésés és más empirikus adatok alapján láthattuk, nem tudunk pontos képet nyújtani arról, hogy milyen szerepe lehet a nem szó szerinti nyelvhasználat e három formája elsajátításának folyamatában a gyerekek egyéni kognitív és nyelvi fejlődésbeli tényezőinek. A saját vizsgálataink kutatási kérdéseinek megfogalmazását a kirajzolódó bizonytalanságok, divergenciák, ill. hiányok keltették életre. Vagyis azokat a fejlődésés tényezőket, ill. a velük kapcsolatos kétségeket taglalom, amelyek a konkrét kutatási kérdéseinket közvetlenül motiválták.

A szándéktulajdonítási képesség szerepének vizsgálatát illetően elméleti motivációt jelentett a relevanciaelméleti modellben (Sperber és Wilson 1986/1995) megfogalmazott összefüggések, ill. az elmélet tételeit igazoló, hozzá szorosan kapcsolódó empirikus vizsgálat (Happé 1993) lehetőség szerinti konfirmálása a metafora és az irónia valamint az első-, ill. másodfokú tudatelméleti fejlettségi szintek közötti megfelelés tekintetében. Az empirikus kutatások oldaláról pedig a felnőtt patológiás és a fejlődésés, valamint a tipikus és atipikus fejlődésés eredmények között kirajzolódó eltérő mintázatok motiválták a vizsgálatainkat, mivel feltételezéseink szerint a tipikustól eltérő esetekben nem feltétlenül a tudatelméleti fejlettség önmagában, hanem a rendellenesség hátterében húzódó más tényező állhat az eltérő mintázatok mögött. Vagyis az előző fejezet alapján azt láthattuk, hogy a célzás esetében a hamisvélekedés-tesztek eredménye előrevetíti a későbbi megértési teljesítményt, de szerepe, a nyelvi tényezőket is számításba véve, háttérbe szorul. A metafora esetében az elsőfokú hamisvélekedéssel való összefüggést a tipikus fejlődéséből származó eredmények támogatták, míg az atipikus fejlődésűektől származó adatok nem. A másodfokú hamisvélekedés és az irónia megértésének összefüggése nem igazolódott egyértelműen sem tipikus, sem atipikus fejlődésűek esetében. Továbbá azt is láthattuk, hogy nagyon csekély számú (kivétel Schnell 2006, 2007) magyar nyelvű adatunk van a tipikus fejlődésűekre, de az is csak a metafora és a tudatelméleti fejlettség kapcsolatára vonatkozóan, míg a célzás és az irónia tekintetében nincs is. A felsorolt okok miatt tartottuk fontosnak azt, hogy az egyes tudatelméleti szintek szerint megvizsgáljuk a gyermekek

megértési szintjét a célzás, a metafora és irónia vonatkozásában tipikus fejlődésű gyermekek esetében.

Tágabb perspektívából tekintve pedig azért lehetnek érdekesek a vizsgálataink, mert a nyelvi és tudatelméleti fejlődés interakciójával kapcsolatos elméleti vitához (ld. bővebben 3.2.1. fejezetben) nyújthatnak újabb adatokat azzal kapcsolatban, hogy a nyelv bizonyos elemeinek – a három nem szó szerinti nyelvi forma megértésének – fejlődése összefüggésben áll-e a tudatelméleti fejlettséggel, ill. előfeltételezi-e az első-, ill. másodfokú tudatelméleti képesség meglétét. Választ találhatunk arra, hogy ha van összefüggés, mely formák esetében és mely tudatelméleti szinttel, ill. hogy ha nem találunk összefüggést, akkor annak mi lehet a hátterében (pl. általunk vizsgált más tényezők).

Az életkori szakaszok a szakirodalmi adatok alapján a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlődésmenetében elérően alakulnak, ugyanakkor az is látható, hogy nincs teljes egyetértés és megfelelés e tekintetben az egyes szerzők, ill. eredményeik között (vö. 3.4. alfejezet).

A gyerekek már 2-3 éves korukban tudnak célzásokat produkálni (Huls és Wijk 2012), 3-4 éves korukban az egymás közötti kommunikációjukban használják az indirekt kéréses formákat, 4-5 éves korban adekvát módon meg tudják különböztetni a direkt és nem direkt formákat (Warren-Luebecker és Bohannon 1989), ill. a 6 éves gyerekek többsége számára nem okoz nehézséget a célzások megértése (Bernicot és mtsai 2007).

A metafora megértésével kapcsolatos egyik legjelentősebb nézet szerint a metafora megértése az egyik legkésőbb megjelenő nyelvi képesség, amely a formális műveleti szakasz meglétéhez, a kései gyermekkor idejéhez köthető (Inhelder és Piaget 1958, Piaget 1974, Elkind 1969, 1974, 1976, Pollio és Pollio 1974). Ugyanakkor az újabb vizsgálatok (Gentner és Stuart 1983, Moore 1986, Winner 1997) a metafora megértésének korábbi megjelenése mellett szolgáltatnak érveket. Gardner (1980) szerint már a 3 éveseknél is előfordul metaforikus megnevezés, a 4 éveseknél pedig már az esetek 60%-ában használták a gyerekek. Marks és mtsai (1987) szintén azt találták, hogy a gyerekek már 4 évesen sikeresek voltak a metaforában megjelenő több szenzort érintő összefüggések felismerésében.

Az irónia megértésének kezdetét illetően nagyok az eltérések az irodalmi adatokban: korábbi kutatások szerint a gyermekek átlagosan 6 éves (Winner és Leekam 1991), illetve 12 éves kor (Capelli és mtsai 1990) között kezdik megérteni az ironikus megnyilatkozásokat. Az újabb kutatások inkább a korábbi életkor mellett érvelnek, mivel a gyermekek bizonyos hányada már

5-6 évesen képes detektálni az ironikus megnyilatkozások legalább néhány komponensét (Creusere 1997, 2007).

A célzások a gyerekek spontán beszédében viszonylag korán megjelen(het)nek, ugyanakkor az ismereteink erre nézve egyetlen esettanulmányra épülnek, valamint a beszédben való korai megjelenés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyerekek tudatosan alkalmazzák őket kérésként, vagy hogy mások indirekt kéréseit, célzásait is pontosan megértik. A metafora és az irónia megértésének időbelisége az irodalmi adatok alapján túl széles spektrumon mozog, ezért tartottuk vizsgálандónak a 4-7 éves korosztály e három formára vonatkozó megértésének a vizsgálatát.

Az életkor szerepének vizsgálata kontrollként szolgál egyrészt a gyermekek és a felnőtt nyelvhasználat közötti különbség, a vizsgált életkori szakasz homogenitásának feltárására, valamint a vizsgált és nem vizsgált (rejtett) nyelvi és kognitív tényezők lehetséges szerepére nézve is.

A gyerekek nyelvi fejlettségének szerepét illetően is az eredmények divergenciáját figyelhettük meg. A célzás megértése a nyelvtani megértés fejlettségével mutatott összefüggést (De Mulder 2011), ugyanakkor azt is láthattuk, hogy meglehetősen kevés a vonatkozó empirikus adat. Huls és Wijk (2012) fejlődési modelljében a gyerekek kifejezőkészségének nyelvi gazdagodása motiválja az indirekt kérések repertoárjának fejlődését. A metafora esetében a legfontosabb tényezőnek a fogalmi fejlődés, ill. a szókincs fejlettsége mutatkozott (Norbury 2005, Blasko és Kazmerski 2006). Az irónia megértésével kapcsolatban az eredmények ellentmondásossága volt megfigyelhető, az eredmények egy része a szókincs befolyásoló ereje mellett érveltek (Filippova és Astington 2008, Angeleri és mtsai 2014), míg más (Whalen 2013), ill. az atipikus fejlődésből származó adatok (Sullivan és mtsai 2003) nem erősítették meg azt. Emellett a metafora és az irónia esetében is a nyelvtani fejlettség szerepével kapcsolatos empirikus adatok hiányát tapasztalhattuk. Magyar nyelvű fejlődéses adatot pedig egyáltalán nem találunk a nyelvi képességek és a célzás, metafora és irónia megértésének összefüggésére vonatkozóan.

A formális nyelv fejlettsége és a pragmatika közötti disszociációt alátámasztani látszanak az autizmus vizsgálatából származó eredmények, ugyanakkor atipikus fejlődés esetén is van adat arra, hogy a formális nyelvi tudás és a pragmatikai tudás összefügg (Győri 2000). Kutas (2014) az „átlagos” személyek nyelvfeldolgozása kapcsán mutat rá arra, hogy az eredményekben mutatkozó varianca forrásaiként tekinthetjük az egyéni különbségeket, köztük a verbális vagy nyelvi képességeket is. Így vizsgálatunk az empirikus adatok gyűjtése mellett e vonatkozásokban is válaszokat adhat, vagyis tipikus fejlődésű gyermekeknél van-e összefüggés

a formális nyelv fejlettsége és az egyes nem szó szerinti nyelvi formák megértésének fejlődése között.

A munkamemória-kapacitás szerepét tekintve az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a verbális munkamemória-kapacitásnak hatása a van nyelvi fejlődésre az egyszerűbb és komplexebb nyelvi formák feldolgozásában egyaránt (Gathercole és Baddeley 1990, Gathercole és mtsai 1997, Racsomány és mtsai 2001, Kovács és Racsomány 2008). A nagyobb munkamemória-kapacitású személyek jobban teljesítenek a több jelentés helyes kezelésére épülő feladatokban (pl. garden-path mondatok, szintaktikailag és szemantikailag kétértelmű mondatok) is, mivel ők nagyobb erőforrással rendelkeznek, igazolva ezzel a kapacitáselmélet állításait (Just és Carpenter 1992, Vos és Friederici 2003, Bornkessel és mtsai 2004).

Ugyanakkor azt is láthattuk, hogy bár vannak eredmények a nem szó szerinti nyelvhasználat és a munkamemória-kapacitás összefüggéseire nézve (Jagodics és mtsai 2013, Blasko 1994, 1999, Blasko és Kazmerski 2006, Filippova és Astington 2008), a célzásokról nem találtunk adatot sem a fejlődés, sem a felnőttekre vonatkozó irodalomban, a metaforáról csak a felnőtt, míg az iróniáról csak a fejlődés irodalomban.

Mindez azért lehet lényeges kutatási kérdés, mert a munkamemória szerepe a fejlődés során változik, a gyerekeknél a nyelvfeldolgozás és a megértés folyamatainál erősebb a hatása, mint a felnőtteknél (Németh 2002). Vizsgálataink által pontosabb képet kaphatnánk arról, hogy függetlennek tekinthetjük-e a nyelvi fejlődést e három nem szó szerinti formára vonatkozóan a kognitív fejlődés munkamemória tényezőjétől, vagy pedig interakció van a megértési szint és a munkamemória-kapacitás között. Vagyis arra keressük a választ, hogy a kapacitáselmélet (Just és Carpenter 1992) állítása érvényesül-e a három nem szó szerinti forma esetében, vagyis hogy a megértésük során – amikor a szemantikai kétértelműségekhez hasonlóan több jelentés feldolgozását és rövid idejű tárolását kell a gyerekeknek megvalósítaniuk – nyújtott teljesítménybeli különbség háttérében valóban a gyerekek munkamemória-kapacitásbeli különbsége állhat-e.

A továbbiakban az imént taglalt kérdés- és problémafelvetéseket követően első vizsgálatsorozatunk fő kutatási kérdéseit, hipotéziseit és módszertani megfontolásait, módszereit mutatom be, ezt követi a vizsgálatok részletes leírása és az eredmények bemutatása, végül az eredmények értelmezésével zárom a fejezetet.

4.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

1. Milyen összefüggéseket találunk a tudatelmélet szintje és a célzás megértése között tipikus fejlődésű 4-7 éves gyermekek esetében?
2. Igazolódik-e a relevanciaelmélet tézise (Sperber és Wilson 1986/1995), ill. a korábbi vizsgálatok tipikus fejlődésű gyermekekre vonatkozó eredménye (Happé 1993), mely szerint a metafora megértése elsődrendű tudatelméleti képességeket igényel?
3. Igazolódik-e a relevanciaelmélet tézise (Sperber és Wilson 1986/1995), ill. a korábbi vizsgálatok tipikus fejlődésű gyermekekre vonatkozó eredménye (Happé 1993), mely szerint az irónia megértése másodrendű tudatelméleti képességek meglétét igényli?
4. Milyen összefüggés lehet a gyerekek életkori fejlettsége és a célzás, a metafora és az irónia megértése között? Van-e különbség az egyes életkori (4, 5, 6-7 éves) csoportok, ill. a felnőtt kontroll csoport megértési szintje között? Milyen fejlődésbeli tényezők jelenlétére utalhat az életkori fejlettség hatása?
5. Milyen összefüggést találunk a nyelvi fejlettség mutatói, azaz a nyelvtani megértés és receptív szókincs, valamint a célzás, a metafora és az irónia megértése között?
6. Milyen összefüggést találunk a célzás, a metafora és az irónia megértése valamint a gyerekek verbális munkamemória-kapacitása között?
7. Mennyiben tér el a célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlettsége a 4-7 éves gyerekek esetében? Milyen mintázatok rajzolódnak ki a célzás, a metafora és az irónia megértése, valamint a vizsgált egyéni kognitív és nyelvi mutatók fejlettsége, ill. egyéni eltérései között?

Az empirikus eredmények alapján kirajzolódó ellentmondások, bizonytalanságok, valamint az elméleti kiindulópontok figyelembe vételével a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1. A gyermekek tudatelméleti fejlettsége összefüggést mutat az egyes nem szó szerinti formák megértésével tipikus fejlődésű 4-7 éves gyermekek esetében:

- a) A kérések repertoárjának fejlődését bemutató (alternatív) modellben (Huls és Wijk 2012) az indirektség fejlődésének egyik forrását a gyerekek mentalizációs érésében látják. Vagyis az elmélet szerint az indirekt kérések megjelenése a gyermek beszédében összefüggésben áll (többek között) azzal, hogy mennyire képes a beszélő szempontjait figyelembe venni. Az elméletből kiindulva úgy véljük, hogy a legindirektebb kérési forma, azaz a célzás megértéséhez a gyermekeknek szükségük van a másik személy szándékainak felismerésére, vagyis a tudatelméleti képességeik alkalmazására. Ezek alapján azt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akiknél az elsőrendű tudatelméleti szint kimutatható, jobban teljesítenek a célzás megértése során, mint azok a gyerekek, akiknél még nem, hiszen ők már képesek a másik személy – saját vélekedésüktől eltérő – vélekedéseinek, szándékainak megértésére is.

- b) A metafora megértése az elsőrendű tudatelméleti képesség meglétét előfeltételezi a relevanciaelmélet állításai szerint (Sperber és Wilson 1986/1995), így azt feltételezzük, hogy azok a gyerekek, akiknél már kimutatható az elsőrendű tudatelméleti képesség, szignifikánsan jobb teljesítményt fognak nyújtani a metafora megértésében, mint azok a gyerekek, akiknél még mutatható ki.

- c) Az irónia megértése a másodrendű tudatelméleti képességgel rendelkező csoport esetében szignifikánsan jobb lesz, mint az elsőrendű tudatelméleti szintet mutató vagy még nem mutató gyermekek esetében. Vagyis a relevanciaelméletet állításaira (Sperber és Wilson 1986/1995) alapozva azt feltételezzük, hogy a másodrendű tudatelméleti szint megléte szükséges feltétele az irónia megértésének, mivel – az elmélet szerint – a hallgatónak nemcsak a megnyilatkozás propozicionális formáját kell azonosítania, hanem a hozzá kapcsolódó beszélői attitűdöt is.

H2. A gyerekek életkora és a célzás, a metafora és az irónia megértése között szoros összefüggést fogunk találni a fejlődés általános menetének megfelelően. Ugyanakkor azt is feltételezzük – az előző hipotézisünk alapján –, hogy a célzás és a metafora megértésében már a fiatalabb gyerekek is jobb teljesítményt fognak nyújtani, mint az irónia megértésében, mivel az elsőrendű tudatelméleti szint 4 éves kor körül mutatható ki, míg a másodrendű tudatelméleti szint csak 6 éves kor után.

- H3. A relevanciaelméletben (Sperber és Wilson 1986/1995) a pragmatikai következtetések kiindulópontját a megnyilatkozások logikai formájának dekódolása jelenti. Vagyis a következtetési műveletekre épülő implikaturák premisszáját a logikai forma – a logikai, az enciklopédikus és a lexikai bemenet – képezi. Az elmélet alapján tehát azt feltételezzük, hogy a gyermekeknek a logikai forma dekódolását érintő nyelvi képességei – nyelvtani megértés és receptív szókincs – összefüggésben állnak a következtetési műveletekre épülő implikaturák – a célzás, a metafora és az irónia – megértésével.
- H4. A kapacitáselmélet (Just és Carpenter 1992) szerint a nagyobb terjedelmű munkamemóriával rendelkező egyének számára több erőforrás áll rendelkezésre, így ők a komplexebb nyelvi feldolgozási folyamatokban (komplex mondatmegértési folyamatok, szemantikai kétértelműségek) jobban teljesítenek, mint a kisebb munkamemória-kapacitással rendelkező társaik. Az elméletből kiindulva azt feltételezzük, hogy a gyermekek munkamemória-kapacitásbeli különbségei összefüggést mutatnak a célzás, a metafora és az irónia megértésével is, mivel e nem szó szerinti formák esetében egyéni különbségeket mutathat az, hogy mekkora erőforrásra van szükségük a megnyilatkozás logikai formájából kiinduló és következtetési műveletek eredményeként kapott implikációk teljes interpretációjához.
- H5. A célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlettsége eltérő összefüggéseket mutat majd az egyéni fejlődésbeli tényezőket tekintve a 4-7 éves gyerekek esetében, vagyis eltérő mintázatokkal találkozunk a célzás, a metafora és az irónia megértése, valamint a vizsgált egyéni kognitív és nyelvi mutatók fejlettsége, ill. egyéni eltérései között.

4.2. Módszerek

A vizsgálatok gerincét képező tesztelési módszerek nagymértékben befolyásolhatják a kapott eredményeket, a megértés szintjéről, ill. az egyes tényezők fejlettségi szintjéről alkotott képünket. Mivel igen nagy jelentősége van annak, hogy milyen módszert alkalmazunk kutatási kérdéseink célzott vizsgálatához, ezért ebben az alfejezetben az általunk alkalmazott teszteket,

ill. azok általános jellemzőit mutatom be – a tesztek részletes bemutatása a releváns alfejezetekben történik, elemezve választásaink motivációit is.

4.2.1. A célzás, a metafora és az irónia megértését vizsgáló teszt

4.2.1.1. Módszertani megfontolások

A fejlődéses irodalomban többféle módszer létezik a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének vizsgálatára, a metafora megértése kapcsán Winner (1997) számol be a vizsgálati módszereknek az eredményekre gyakorolt hatásáról.

Az egyik ilyen eljárás a szóbeli magyarázat, amely a gyerekek verbális válaszadását jelenti az adott forma jelentésére vonatkozóan. Winner (1997) szerint ennek az eljárásnak az előnye az, hogy bizonyosan nem reprezentálja felül a gyerekek megértési szintjét, hiszen megértést – pl. a metafora esetében – bizonyosra vehetjük abban az esetben, ha a gyerekek megfelelően tudják parafrázálni. A hátránya azonban az, hogy kisebb (pl. óvodás) gyerekek esetében, akiknek a verbális képességei még nem teszik lehetővé a teljes magyarázatot, viszont alulreprezentálja a megértést, ugyanis a gyerekek kétségtelenül előbb megértik a metaforikus kifejezéseket, minthogy verbális magyarázatot tudnának adni a jelentésükről (Winner 1997). Ezért ezt a feladattípust inkább csak iskoláskorban szokták alkalmazni, amikor a verbális képességeknek a feladatok megoldásához szükséges szintjét lehet feltételezni. További hátránya még a szóbeli magyarázatnak az is, hogy többféle nem szó szerinti megnyilatkozás megértésének az összehasonlítására nem alkalmas a nyitott és eltérő típusú válaszlehetőségek korlátlansága végett. Mindez az adatok statisztikai elemzésében is problémát jelenthet, mivel a válaszok kezelése csak bizonyos utólagos tipizálás, kódolás után lehetséges a statisztikai programokban. A másik feladattípus a feleletválasztós teszt, amelyben – valamilyen kontextusban elhangzó – nem szó szerinti forma megértését a megadott lehetőségekből történő válaszadás szerint vizsgáljuk, és az így kapott helyes válaszok száma, aránya szerint jellemezzük. A válaszlehetőségek típusa alapján lehetnek nonverbális tesztek (képek vagy tárgyak közül kell kiválasztani a megnyilatkozáshoz illőt) vagy verbális tesztek, amelyeknél különféle típusú parafrázisok, verbális stimulusok közül kell kiválasztani a megfelelőt. Winner (1997) szerint ez a feladattípus a szóbeli magyarázathoz képest gyakran felülreprezentálja a gyerekek megértési szintjét, amit az mutathat, hogy a szóbeli magyarázatban kevésbé sikeres gyerekek a

feleletválasztós tesztekben jóval magasabb szinten tudtak teljesíteni. Ezzel az érveléssel csak részben értünk egyet, mivel a szóbeli magyarázat kapcsán már említettük a hozzá szükséges verbális képességek szükséges voltát, ami részben magyarázhatja a kétféle tesztben nyújtott különbségeket. Azonban számolnunk kell azzal is, hogy a véletlenszerű választás lehetősége a feleletválasztós tesztekben szintén közrejátszhat az eredményességben. Ugyanakkor a válaszlehetőségek számának növelésével csökkenteni lehet a véletlenszerű választások esélyét. A szóbeli magyarázathoz képest megvan az az előnye a feleletválasztós tesztnek, hogy a válaszlehetőségek a különböző nyelvi formák esetében is összehasonlíthatók (pl. szó szerinti, irreleváns, nem szó szerinti jelentés), ill. a statisztikai elemzéseknél könnyen kezelhetők.

E szempontokat figyelembe véve úgy találtuk, hogy a feleletválasztós teszt lenne alkalmas az általunk vizsgálni kívánt nem szó szerinti formák 4-7 éves korosztályban történő vizsgálatára, kutatási kérdéseimnek megfelelő megválaszolására, a három forma megértése közötti hasonlóságok és eltérések feltárására. További motivációt jelentett az, hogy Happé (1993) feleletválasztós tesztjéhez hasonló feladatsort kívántunk alkalmazni, amely a metafora és irónia megértésének, valamint a tudatelméleti szinteknek a kapcsolatát tekintve kiindulópontként szolgált a kutatási kérdéseink megfogalmazása során. Mivel a vizsgálatunkban inkább az elsajátítás egyéni fejlődésbeli tényezőire összpontosítottunk, így fontosnak tartottuk, hogy a három forma összehasonlítható legyen, ill. az eredmények statisztikailag összevethetőek legyenek az egyéni kognitív és nyelvi mutatókkal, amit szintén feleletválasztós teszt alkalmazása révén tudtunk megvalósítani.

4.2.1.2. A NemSzósz teszt

Mivel a hazai pszicholingvisztikai vagy pragmatikai kutatásokban nem találtunk már létező tesztet, így kidolgoztunk egy saját feleletválasztós tesztet (NemSzósz Teszt, vö. Szücs 2014a, Babarczy és Szücs előkészületben), amely öt-öt célzást, metaforát és iróniát tartalmazó kifejezés megértését vizsgálja rövid, hétköznapi szövegekbe ágyazva, vizuális stimulusokkal megtámogatva. A teszt struktúrájának kialakításához Happé (1993) módszereit vettük alapul. Ugyanakkor a teszt változatlan átvételét több tényező miatt nem tudtuk megvalósítani. Egyrészt a tesztnek nem volt a célzás megértésére vonatkozó része, így azt ki kellett pótolnunk. A másik fontos tényező a szövegekből a helyes válaszokra való explicit utalások kiiktatása volt, vagyis

az eredeti szövegek „*buta David*”, „*buta dolog ilyet tenni*”⁸ kifejezések alkalmazása nélkül olyan kontextusokat kívántunk alkotni, amelyek csak a nem szó szerinti jelentéseket támogatják, de nem explicit módon. További változtatást igényelt a válaszlehetőségek számának növelése az egyes feladatoknál, ugyanis az eredeti tesztben csak két válaszlehetőséget kínált fel Happé (1993), amit a véletlen vagy találgatás lehetősége szempontjából problémásnak találtunk. Ugyanis két válaszlehetőség esetén igen magas, 50% az esélye a véletlen találatnak, így mindenképpen indokoltnak láttuk a válaszlehetőségek számának növelését.

Happé (1993) tesztjének a metafora és irónia megértésére vonatkozó részében is szerepelt egy további tényező, azaz a válaszlehetőségek típusa, amin mindenképpen változtatni kívántunk. A metafora (*Milyen fafejú vagy!*⁹) esetében az „*Úgy gondolta az édesanyja, hogy Dávid okos vagy buta?*” válaszlehetőségekből a *buta* válasz a metaforikus jelentést, az *okos* válasz a metaforikus jelentés ellentétét fejezi ki. Vagyis a válaszlehetőségek között a szó szerinti értelmezési lehetőséget (*fából van a feje*) nem is vette számításba, s így a vizsgálatból nem derülhet ki, hogy a gyerekeknél előfordulhat-e egyáltalán a szó szerinti értelmezés ebben az életkorban. Ezért az általunk kialakított tesztben a metaforikus jelentés mellett alternatívaként a szó szerinti jelentést kínáltuk fel. Emellett a válaszlehetőségek számát egy irreleváns válaszlehetőséggel növeltük, amely nem a metaforikus jelentés ellentéte volt, hanem egy elképzelhető, de az adott kontextusban nem releváns jelentést hordozó válasz volt. Ezekkel a változtatásokkal a másik két nem szó szerinti formával való összehasonlíthatóságot igyekeztünk biztosítani.

Happé (1993) tesztjének az irónia megértését vizsgáló feladattípusában szintén két válaszlehetőséget kínáltak fel, amelyeknek a típusa az előbb leírtakhoz hasonlóan problematikusnak tűnt, ugyanis válaszlehetőségként csak a szó szerinti és az ironikus jelentés szerepelt. A feladatból ugyanakkor nem lehetett megtudni azt, hogy a jelentéshez vajon tudják-e az ironikus szándékot is társítani vagy sem. Az irónia megértését az mutatta, hogy a *Milyen okos fiú vagy, Dávid!* ironikus megnyilatkozást követően az „*Úgy gondolta az apja, hogy Dávid okos vagy buta?*” válaszlehetőségekből a *buta* választ választják. Ez alapján viszont nem lehet tudni, hogy valóban tudják-e az ironikus szándékot is társítani a válaszhoz, vagy csupán a realitásra hagyatkozva hamisnak gondolják a megnyilatkozást. Ezért az ironikus

⁸ „silly David”, „silly thing to do” (Happé 1993: 119)

⁹ „Your head is made out of wood!” (Happé 1993: 119)

válaszlehetőségbe az iróniához társuló ironikus attitűd gyerekek számára érthető megfogalmazását is beépítettük (*Viccelődve mondja, hogy kemény a süti*). Választásunkat, mely szerint az irónia humorfunkciójára utalunk az ironikus válaszban, és nem a gonoszkodás, vagy valamilyen disszociatív (Sperber és Wilson 1986/1995) attitűdre, az indokolta, hogy az irónia humorosabb formája a kritikának, mint a direkt kritika, s az iróniában rejlő humorosságra való érzékenysége a gyerekeknek már 5-6 éves korban megjelenik (Dews és mtsai 1996). A választípusok számának növelésével, a harmadik válaszlehetőség beiktatásával pedig az volt a célunk, hogy világos képet alkothassunk arról, hogy meg tudják-e különböztetni a gyerekek az ironikus megnyilatkozásokat a hazugságtól, ill. a megtévesztéstől (ld. Winner 1997), és ha igen, milyen életkori, kognitív vagy nyelvi tényezőkkel hozható összefüggésbe.

Így az általunk kialakított teszt struktúráját a következőképpen alakítottuk ki: mindegyik formánál elhangzott egy rövid (max. 4 rövid mondatból álló), a gyerekek számára könnyen érthető történet, amit követett az adott nem szó szerinti megnyilatkozás, majd a megértésre vonatkozó kérdés és a válaszlehetőségek. Vagyis a „módosított” megértési tesztünkben 5 különböző történetbe ágyazva jelentek meg a célzás, a metaforát és iróniát tartalmazó megnyilatkozások (a részletes leírás példákkal, a teszt kiértékelésének módjával a 4.3.1.2 részben, a teljes teszt anyaga a 2-4. mellékletekben található).

Az összehasonlíthatóság miatt a válaszlehetőségek a következők voltak mindhárom forma esetében: szó szerinti válasz, irreleváns válasz (elképzelhető, de nem releváns az adott kontextusban) és a célzás/metaforikus/ironikus jelentés.

4.2.1.3. A tesztanyag gyakorisági adatai

A cél az volt, hogy a tesztben ad hoc nem szó szerinti formákkal találkozzanak a gyerekek, vagyis lehetőség szerint ne konvencionalizált formákat használjunk, ugyanakkor az életkoruknak és a szókincsüknek megfelelő kifejezések legyenek. Mivel nem szótári szavakról, formákról (pl. idióma) van szó, hanem több szóból álló kifejezésekről, így konvencionalizáltáguk mértékét az előfordulásuk gyakoriságával lehetett valamiképpen felmérni. Ehhez a hazai szinten legnagyobb és egyik legáltalánosabban használatos korpuszt, a

Magyar Nemzeti Szövegtárát¹⁰ (Váradí 2002) vettük kiindulási alapnak. A korpuszban való keresési paraméter beállítását a kifejezések hosszúsága alapján határoztuk meg. A célzás és az irónia esetében lényeges volt, hogy a szavak együttesen, kifejezésként előfordulnak-e, ezért a kategórián belül leghosszabb kifejezés paraméterét (célzás: az asztalon vannak a tojások/5 szón belüli előfordulás, irónia: fázik a gyerek/3 szón belüli előfordulás) vettük alapul. A metaforikus kifejezések esetében az „X egy oroszlán” szerkezet megengedi a szavak egymástól távolabbi előfordulását is, így ott 10 szón belüli előfordulást határoztunk meg. A megadott paraméter-beállítások mellett a következő gyakorisági adatokat találtuk a tesztekben felhasznált kifejezésekre vonatkozóan (2. táblázat).

Típus	Keresett kifejezés	Paraméter	Előfordulás	Nem szó szerinti előfordulás
Célzás	asztalon tojások	5 szón belül	0	0
	húzni szánkót		0	0
	fáj láb		0	0
	lehet vele játszani		7	0
	hangos a zene		12	0
Metafora	kösütemény	10 szón belül	0	0
	jégcsap az orr		0	0
	hordóhasú macska		0	0
	X egy oroszlán		10	10
	szoba egy disznóól		2	2
Irónia	puha sütemény	3 szón belül	0	0
	fázik gyerek		0	0
	sovány macska		0	0
	aranyos vagy		13	2 lehetséges
	rendes szoba		9	0

2. táblázat Gyakorisági adatok az MNSz adatai alapján a tesztben található kifejezésekre

A 2. táblázat adatai alapján látszik, hogy a kifejezések a megadott formában nem számítanak gyakori előfordulásúaknak egyik nem szó szerinti forma esetén sem. A célzásokat tartalmazó, ill. a metaforikus és ironikus kifejezések többsége egyáltalán nem fordul elő a korpuszban (pl. *kösütemény*, *hordóhasú macska*). A kifejezések másik része megjelenik, de csak szó szerinti jelentésükben (pl. *hangos a zene*, *lehet vele játszani*, *rendes a szoba*). A metaforikus kifejezések közül kettő található meg a korpuszban. Ezek (*X egy oroszlán*, *szoba egy disznóól*) csak nem szó szerinti (metaforikus) jelentésükben fordulnak elő, viszont nagyon alacsony gyakorisággal.

¹⁰ Az MNSZ jelenleg 187,6 millió szövegszót tartalmaz. Egyrészt öt regionális nyelvváltozatra (magyarországi, szlovákiai, kárpátaljai, erdélyi, vajdasági) oszlik, másrészt ezen belül öt stílusrétegből (sajtó, szépirodalmi, tudományos, hivatalos, személyes) tartalmaz szövegeket.

Az „X egy oroszlán” szerkezetű metafora esetében nem maga a kifejezés gyakori, hanem maga a metaforaszerkezet (X egy Y), valamint az oroszlán és a bátorság fogalmának párhuzamba állítása. A *szoba egy disznóól* metafora tekinthető konvencionizált formának, melynek a gyakorisága relatíve nem nagy (összehasonlítva a hasonlóan konvencionizált *fapofa 30, fafejű 60, rózsám 97* és a *babám 196* előfordulásával).

Az általunk kialakított teszt tehát alkalmas az általunk vizsgálni kívánt nem szó szerinti formák 4-7 éves korosztályban történő vizsgálatára, a három nem szó szerinti forma megértése közötti hasonlóságok és eltérések feltárására az elsajátítás egyéni fejlődésbeli kognitív és nyelvi tényezőivel való statisztikai összevetésére. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy kijelentéseinket csupán az általunk vizsgált kifejezések körére, vagyis a tesztanyag kifejezéseire vonatkoztathatjuk. A teszt továbbá nem teszi lehetővé az egyes formák ill. fejlődésük kvalitatív, egyedi jellemzőinek (pl. a metaforák esetében az egyes altípusok közötti különbségek) feltárását, mivel kutatási céljainkon túlmutatva meghaladja e vizsgálat sorozat kereteit.

4.2.2. Hamisvélekedés-tesztek

A hamisvélekedés-teszt mint az „érett” tudatelmélet működését jelző mérőföldkő, arra a megfontolásra épült, hogy ha az egyén képes egy tévedésből eredeztethető viselkedés előrejelzésére, azaz hamis vélekedésre, akkor valóban rendelkezik „érett” tudatelmélettel. Vagyis csak akkor tudjuk egy személy tudatelméletének működését bizonyítottan tekinteni, ha képes egy másik személynek az adott szituációra vonatkozó, sajátjától eltérő vélekedést tulajdonítani (Kiss 2005).

Wimmer és Perner (1983) eredményei szerint a téves vélekedési paradigmában a gyermekek négyéves kor körül mutatnak mentalizációra utaló megoldási mintázatokat, míg a 3 évesek még nem képesek a saját tudásuktól eltérő hamis vélekedés tulajdonítására. Ehhez hasonló áthelyezési paradigmára épül a Sally and Anne teszt (Baron-Cohen és mtsai 1985). A hamisvélekedés-teszteknek létezik olyan változata is, amely a téves tartalom paradigmájára épül, vagyis nem a hely változik meg a feladatban, hanem a tartalomra vonatkozóan kell a másik személynek a – saját vélekedésünktől eltérő – hamis vélekedését megjósolni. Ez a – szintén klasszikussá vált – Smarties teszt (Hogrefe és mtsai 1986).

Az elsőfokú tudatelméleti szint, vagyis a hamisvélekedés-tulajdonítás képességének elérése tehát körülbelül 4 éves korra tehető, amikor a gyermekek képessé válnak arra, hogy másoknak

a sajátjuktól – vagy akár a valóságtól – eltérő vágyakat, vélekedést, szándékot tudjanak tulajdonítani. Az elsőrendű tudatelméleti feladatok tehát a történet szereplőjének vagy egy másik embernek egy bizonyos tényállással kapcsolatos hamis vélekedésének (téves lokáció, téves tartalom) felismerésére épülnek.

Vizsgálatainkban a verbális hamisvélekedés-tesztek közül a Sally and Anne tesztet (Baron-Cohen és mtsai 1985) és a Smarties tesztet (Hogrefe és mtsai 1986) választottuk a hamisvélekedés-tulajdonítás tesztelésére. Választásunkat egyrészt az indokolta, hogy ezek standard eljárások. Másrészt Győri és mtsai (2004, 2007) kutatási eredményei, amelyek atipikus fejlődésű gyermekek szándéktulajdonítási és nyelvi képességeinek differenciált vizsgálatára törekedve nonverbális szándéktulajdonítási teszteket fejlesztettek ki. Eredményeik szerint tipikusan fejlődő gyermekek esetében a verbális és nem verbális tesztek összehasonlítása során nem volt szignifikáns különbség a kétféle feladatban mutatott összesített pontszámokban (Győri és mtsai 2004), valamint a kétféle teszt pozitív korrelációja volt megfigyelhető, ugyanakkor a tipikus fejlődésű 5-6 éves gyerekek számára már nem teljesen adekvát ez a fajta nem verbális eljárás Győri és mtsai (2007). Mindezeket figyelembe véve nem láttuk indokoltnak a standard eljárásoktól való eltérést.

A tudatelmélet még komplexebb működését a másodfokú hamis vélekedés tulajdonításával, a vélekedés rekurzívva tételével jellemzik. Ez azt jelenti, hogy a gyermek képessé válik egy másik személy vélekedésének bejósolására egy harmadik személy vélekedésére vonatkozóan (*Peti azt hiszi, hogy Mari nem hiszi el, hogy esik az eső.*). Ez a komplex hamis vélekedés tulajdonítási képesség a gyerekek 6-7 éves kora körül alakul ki, amit másodfokú hamisvélekedés-tesztekkel szoktak vizsgálni (Perner–Wimmer 1985, Coull és mtsai 2006). A másodfokú tudatelméleti szintet vizsgáló tesztekben a gyerekeknek a történet egyik szereplőjének vélekedését kell felismernie egy másik szereplőnek a történet egy adott eseményével kapcsolatos meggyőződéséről.

A másodfokú tudatelméleti szint vizsgálatához használt feladatok már nem annyira általánosan elfogadottak a szakirodalomban, s újabban az a törekvés alakult ki, hogy a feladatokat olyan mértékben egyszerűsítsék vagy redukálják verbálisan, amennyire csak lehetséges (Coull és mtsai 2006). Az egyik legrégebb óta alkalmazott feladat, a Fagyaltárus másodfokú tudatelméleti teszt (Baron-Cohen 1989) túlságosan hosszú és bonyolult. Ha a gyerekek nem tudják teljesíteni, az nem biztos, hogy a másodrendű tudatelmélet hiánya miatt van, hanem mert nem értik meg a szöveget, vagy elvesztik a történet fonalát. Így a másodfokú feladatok kiválasztásánál azt tartottuk fontos szempontnak, hogy rövid, verbálisan egyszerű és jól

követhető legyen a verbális tartalom, és hogy lehessen hozzájuk vizuális stimulust készíteni. E szempontokat figyelembe véve egy korábban már alkalmazott magyar nyelvű tesztet, a „Születésnap tesztet” (Herold 2005) és egy újabb, angoltól készített saját adaptálású tesztet, a Robot tesztet (Coull és mtsai 2006) alkalmaztuk.

4.2.3. A nyelvtani megértést és a receptív szókincs nagyságát vizsgáló tesztek

A nyelvi fejlettség tesztelésére a magyar nyelven rendelkezésre álló tesztek közül mind a nyelvtani megértés, mind pedig a szókincs tesztelésére a legátfogóbbnak vélt, a tipikus fejlődésű gyermekek esetében is használható és általánosan elfogadott tesztet alkalmaztuk.

A nyelvtani megértést a TROG–Test for Reception of Grammar (Bishop 1983) magyar nyelvű sztenderdizált adaptációjával (Lukács és mtsai 2012) végeztük, amely nyelvtani szerkezetek megértésének vizsgálatára készült 4–12 éves korú gyermekek részére. A teszt különféle nyelvtani szerkezetek megértését vizsgálja, pl. egyes és többes számú főnévragozás, összehasonlítást kifejező konstrukciók, OVS felépítésű mondatok, alanyi vonatkozói mellékmondatok, térbeli relációk, tagadó szerkezetek megértése. A teszt egyik nagy előnye az, hogy nonverbális válaszadást vár el a gyermekektől, s mindössze 15-20 percet vesz igénybe.

A receptív szókincs hazai vizsgálatát az angol nyelven sztenderdizált Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) magyar nyelvű (nem sztenderdizált) adaptációjával végeztük. Az eredeti tesztet Dunn és Dunn (1959) dolgozta ki és standardizálta az Egyesült Államokban 4012 fővel, akik 2;6-18 év közötti gyerekek, ill. fiatalok voltak. Magyarországi adaptálása Csányi Yvonne (1974) nevéhez fűződik. Az eredeti angol tesztnek már több aktualizált változata is napvilágot látott, a magyar verzióknak, amellyel a tesztelés történt, azonban még nem született modernebb változata (sajnos).

A teszt célja a vizsgálati személyek passzív szókincsének vizsgálata, vagyis az egyes szavak megértését, felismerését és nem az aktív használatát kívánja mérni. A teszt egyik előnye, hogy nem verbális válaszadást kíván meg, a hátránya az, hogy hosszabb időt (30 perc) vesz igénybe, továbbá a szókincs anyaga nem lett frissítve az eltelt 40 év alatt.

4.2.4. A verbális munkamemóriát vizsgáló tesztek

A komplex verbális munkamemória kapacitásának mérésére a nemzetközi és a hazai irodalomban is elterjedt eljárásokat alkalmaztuk, az általános gyakorlatnak megfelelően. Ugyanakkor a gyerekek fiatal életkora miatt nem vontuk be vizsgálatainkba a komplex munkamemóriát vizsgáló eljárásokat (pl. Hallási Mondatterjedelem Teszt (Listening Span, magyar változat Janacsek és mtsai 2009), mivel ezeket a munkamemória fokozottabb terhelése miatt jellemzően csak 6-7 éves kor után szokták alkalmazni (Gathercole és mtsai 2004, Tánczos és mtsai 2014).

A komplex verbális munkamemória működése a fonológiai rövidtávú emlékezet és a végrehajtó funkciók együttes vizsgálatával érhetőek tetten. A verbális munkamemóriát vizsgáló eljárások tehát e komponensek kapacitásának felmérésére irányulnak (Gathercole 1999). A tesztelés során a vizsgálati személyeknek egymástól független tételeket néhány másodpercen belül kell visszamondaniuk. Az emlékezetben tartott tételek száma fokozatosan nő addig a kritikus pontig, ahol a felidézés már pontatlanná válik. A memóriakapacitást a legtöbb még hibátlanul visszahívott elem számával szokták jellemezni.

A fonológiai rövidtávú emlékezet mérésére alkalmazott eljárások

Mind az előre számterjedelem teszt, mind az álszóismétlési feladat az emlékezetben tartandó tételek természetét tekintve hasonló, vagyis mindkét teszt igyekszik kiküszöbölni a szemantikai támogatottságot, vagyis a céljuk az, hogy ne legyen az egyes tételek között szemantikai különbség, ami által könnyebb lenne az egyik elemet megtartani a másikonál. A megjegyzendő elemek szemantikai természete a két teszt estében annyiban tér el, hogy az egyik számok megismétlését kívánja meg, a másik pedig jelentést nem hordozó nyelvi formákét.

- **Előre számterjedelem teszt (Digit Span Forward, Jacobs, 1887; magyar adaptáció Racsmány és mtsai 2005)**

Az előre számterjedelem teszt egymástól független számsorozatok megtartásának képességét vizsgálja. A tesztben először 3 elemből álló, majd folyamatosan növekvő hosszúságú számsorozatot hallanak a vizsgálati személyek, amelyeket az elhangzás sorrendjében kell a személyeknek megismételniük.

- **Álszóismétlési feladat (Gathercole és Adams 1994, vö. Racsomány és mtsai 2005)**

Az álszóismétlési feladatban egymástól független, jelentéssel nem rendelkező szavakat (álszavakat) kell a vizsgálati személyeknek visszamondaniuk. A tesztben először négy darab 1 szótagú, majd folyamatosan egy-egy szótaggal növekvő hosszúságú álszavakat kell egyesével hallás után megismételniük.

A központi végrehajtó működését vizsgáló eljárás

- **Fordított számterjedelem teszt (Digit Span Backward, Gathercole 1999, vö. Racsomány és mtsai 2005)**

A számterjedelem teszthez képest komplexebb, mivel nem csupán a hallott elemek megismétlését kívánja meg a feladat, hanem a szekvencia sorrendjének megváltoztatását, azaz megfordítását is. Vagyis a vizsgálati személyek először 3 elemből álló, majd egyre növekvő hosszúságú számsorozatot hallanak, amelyeket az elhangzás sorrendjéhez képest visszafelé kell megismételniük.

4.2.5. A vizsgálatban résztvevők adatai, a vizgálatssorozatban való részvételük aránya

Vizsgálataimat 4 és 7 év közötti óvodás korú gyermekekkel végeztem. Összesen 71 gyermek vett részt a vizsgálatokban, többségük az SZTE Gyakorló Óvodája, kisebb részük a piliscsabai Napsugár Óvoda engedélyének köszönhetően. A szegedi óvodából 60, a piliscsabai óvodából 11 gyermek vizsgálati adatait használtam fel. A tesztek felvételében segítségemre volt Nagy Eszter, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem III. éves pszichológia szakos hallgatója, aki a témához kapcsolódóan írta pszichológiai műhelymunkáját, amelyben 33 gyermeknek a közösen felvett vizsgálati adatait használta fel (Nagy 2012). Ez a dolgozat a 33 gyermek NemSzósz-, hamisvélekedés- és TROG tesztben nyújtott eredményét dolgozza fel, amire a későbbiekben azért nem fogok hivatkozni, mert az általam vizsgált populáció részhalmazának részeredményeit mutatja, vagyis bármilyen statisztikai eltérés esetén a teljes populációra kimutatott eredményeket tartom majd relevánsnak a megfogalmazott kutatási kérdéseink megválaszolásában.

Az eredmények összehasonlítása érdekében kontrollesoportként 14 felnőtt adatközlővel, 8 nővel és 6 férfival is el lett végezve a nem szó szerinti formák megértését vizsgáló teszt. A

vizsgálati személyek létszáma, nembeli és életkori adatai, valamint az egyes vizsgálati feladatokban való részvételi aránya a 3. táblázatban, részletesen (egyéni bontásban) az 1. Mellékletben található.

Feladat	Létszám (teljes)	Létszám (fiú)	Létszám (lány)	Életkor (átlag)	Életkor (szórás)
NemSzósz	71	39	32	5;8	4;0 – 7;2
NemSzósz (kontroll)	14	6	8	21	15–25
ToM	71	39	32	5;8	4;0 – 7;2
TROG	71	39	32	5;8	4;0 – 7;2
PPVT	66	35	31	5;7	4;0 – 7;2
Számterjedelem	40	21	19	5;7	4;2 – 7;2
Álszó	40	21	19	5;7	4;2 – 7;2
Fordított számterjedelem	39	21	18	5;7	4;2 – 7;2

3. táblázat A vizsgálati személyek létszáma, nembeli és életkori megoszlása az egyes vizsgálati feladatokban

A 3. táblázat alapján látható, hogy a vizsgált gyermekek teljes létszámában (71 fő) a nem szó szerinti, a tudatelméleti szintet vizsgáló, valamint a TROG tesztben vettek részt, míg a szókincsteszt felvételekor 5 gyermek hiányzott, a munkamemória-teszteket pedig csak korlátozott számban (40, ill. 39 fővel) tudtuk felvenni.

4.3. A tudatelméleti fejlettség szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében

Ebben az alfejezetben arra keressük a választ, hogy milyen összefüggéseket találunk az általunk vizsgált nem szó szerinti formák és tudatelméleti fejlettség között. A tudatelméleti fejlődés valamint a metafora és az irónia megértése között összefüggést feltételezünk a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) felfogásából kiindulva, ill. az ezt igazoló empirikus vizsgálati eredményekre alapozva (Happé 1993). E feltételezések szerint a metafora megértése az elsőfokú hamisvélekedési szint meglétét, míg az iróniáé a másodfokú hamisvélekedési szint meglétét kívánja meg. A célzás megértésével kapcsolatban az elméleti megfontolások alapján a másodfokú tudatelméleti szinttel való összefüggést feltételezünk, annak ellenére, hogy az eddigi adatok alapján (De Mulder 2011) az elsőfokú hamisvélekedési szinttel mutat kapcsolatot.

A helyes válaszok alapján értelmezett eredmények mellett további célunk volt a helytelen válaszoknak az elemzése az egyes tudatelméleti szintű (ToM) csoportokban talált összefüggések szerint. Arra kerestük a választ, hogy van-e valamilyen összefüggés a helytelen válaszok típusa (szó szerinti vagy irreleváns) és a gyerekek szándéktulajdonítási szintje között, valamint a fejlettségük befolyásolja-e választásukat.

4.3.1. A vizsgálatok általános módszere

4.3.1.1. Vizsgálati személyek

A tudatelméleti fejlettség hatásait felmérő vizsgálatban 71 gyermek vett részt, akik a hamisvélekedés-tesztben nyújtott teljesítményük alapján kerültek valamelyik ToM csoportba, és akiknek a NemSzósz tesztben nyújtott eredményei képezték a statisztikai vizsgálatok alapját (4. táblázat).

	Létszám (teljes)	Létszám (fiú)	Létszám (lány)	Életkori átlag (év;hó)	Életkori sáv (év;hó–év;hó)
Vizsgálati személyek	71	39	32	5;8	4;0 – 7;2

4. táblázat A vizsgálati személyek adatai (teljes létszám; nemek szerinti létszám, életkori átlag; sáv)

4.3.1.2. A célzás, a metafora és az irónia megértését vizsgáló teszt (NemSzósz teszt) jellemzői

A célzás, a metafora és az irónia megértésének vizsgálata saját kidolgozású feleletválasztós teszt, a NemszóSzósz teszt segítségével történt. A tesztben a három nyelvhasználati forma mérése komplex módon zajlott. A tesztben 5 rövid történet szerepelt, s mindegyik történetbe be lett ágyazva egy célzás, egy metaforát és egy iróniát tartalmazó megnyilatkozás, összesen 3-szor 5 nem szó szerint értendő megnyilatkozás. A történetek könnyebb megértése érdekében 4 kép szerepelt illusztrációként (a képeket Nagy Eszter rajzolta). Minden egyes célzást, metaforát vagy iróniát tartalmazó megnyilatkozás után elhangzott egy kérdés, melyek megválaszolásához a gyerekeknek 3-3 válaszlehetőség állt a rendelkezésre. A válaszlehetőségek egy szó szerinti, egy irreleváns és egy célzás/metaforikus/ironikus jelentést tartalmaztak. A történetek szövegét, a történetekbe ágyazott nem szó szerinti megnyilatkozásokat, a hozzájuk tartozó képi stimulusokat és a válaszlapon kívül még három nyelvész, egy PhD hallgató és egy pszichológia szakos hallgató ellenőrizte pragmatikai, nyelvi és értelmezési szempontból.

A vizsgálati eszközök a következők voltak: 5 db történet (2. Melléklet), 4-4 képi illusztráció (3. Melléklet), válaszlap (4. Melléklet).

Példa:

Történet: *Panka és az anyukája elmentek sétálni, de Panka nagyon elfáradt, és azt mondta az anyukájának:*

Célzás: – *Anyu, már fáj a lábam.*

Megértésre vonatkozó kérdés: *Miért mondja ezt Panka? Mit szeretett volna?*

Válaszlehetőségek:

- 1) Semmit, csak úgy mondta. – nem célzás, hanem közlésértékű kijelentés
- 2) [Azt], hogy menjenek el orvoshoz. – nem releváns válasz
- 3) [Azt], hogy vegye fel az anyukája. – célzás

Történet: *Mikor hazafelé mentek, megláttak egy igen nagy, lustálkodó macskát. Panka felkiáltott:*

Metaforikus megnyilatkozás: – *Jé, még nem is láttam ilyen hordóhasú macskát!*

A metafora megértésre vonatkozó kérdés: *Miért mondhatta ezt Panka? Milyen volt a macska?*

Válaszlehetőségek:

- 1) hordó volt a hasában – szó szerinti jelentés
- 2) szürke – elképzelhető, de nem releváns válasz
- 3) kövér – metaforikus jelentés

Történet: *Aztán az anyukája csak ennyit mondott.*

Ironikus megnyilatkozás: – *Na, ez aztán a sovány macska!*

Megértésre vonatkozó kérdés: *Miért mondhatta ezt az anya?*

Válaszlehetőségek:

- 1) Úgy gondolja, hogy sovány a macska – szó szerinti
- 2) Be akarja csapni Pankát – irreleváns, megtévesztést/hazugságot sugalló
- 3) Viccelődve mondja, hogy kövér a macska – ironikus

A teszt kiértékelése

A célzás, majd a metafora, végül az irónia elhangzása után a megértésre vonatkozó kérdés következett, amire a megadott három válasz közül kellett az általuk helyesnek vélt választ kiválasztaniuk. A gyermekek maximum 5-5 pontot szerezhettek, ha helyesen a célzások, a metaforikus vagy az ironikus választ választották, de a helytelen válaszaik is rögzítésre kerültek.

4.3.1.3. Tudatelméleti fejlettséget vizsgáló feladatok

Verbális elsőfokú tudatelméleti feladatok

Két klasszikus, általánosan elterjedt feladatot alkalmaztam az elsőfokú tudatelméleti szint felmérésére. Akkor számított teljesítettnek ez a szint, ha mindkét feladat vélekedéstulajdonítási kérdését helyesen válaszolta meg a gyermek. A feladatok szövegeinek leírása az 5. Mellékletben olvasható.

„Smarties” feladat

A Smarties néven ismert feladat (Hogrefe és mtsai 1986) egy olyan téves tartalom paradigmára épülő teszt, melyben a gyermekek feladata annak felismerése, hogy egy másik személy hamisan fog vélekedni egy jól ismert tárgy esetén arról, hogy mit tartalmaz, még ha a gyermek reálisan tudatában van, hogy egy atipikus tárgyat tartalmaz.

A vizsgálatvezető egy csokoládés dobozt (Smarties helyett Kinder csokoládés dobozt) mutatott a gyermeknek, melyben csokoládé helyett egy atipikus tárgy (ceruza) volt. A feladat szövegének megértését egy realitásra vonatkozó és két emlékezeti kontrollkérdés segítségével teszteltük, a tudatelméleti szint meglétét a tesztkérdésre adott válaszadás alapján állapítottuk meg.

Tesztkérdés: *Ha bejönne a csoporttársad, vajon mit gondolna, mi van a dobozban?”*

Realitásra vonatkozó kérdés: *Valójában mi van a dobozban?*

Emlékezeti kérdés 1: *Mit mondtál az elején, mi lehet a dobozban*

Emlékezeti kérdés 2: *Mi volt az elején a dobozban?*

Vizsgálati eszközök: Kinder csokis doboz, ceruzák, válaszlapp

„Sally-Anne” feladat

A másik jól ismert elsőrendű tudatelméleti feladat, a „Sally-Anne” teszt (Baron-Cohen és mtsai 1985, 1986) áthelyezései paradigmatára épül, melyben a feladat teljesítéséhez a gyermekeknek azt kell felismerniük, hogy ha egy másik személy nincs jelen egy tárgy áthelyezésekor, akkor tévesen a korábbi helyen fogja keresni azt.

A vizsgálatban két baba, „Anna” és „Zsuzsi”, egy kosár, egy doboz és egy golyó szerepelt. A vizsgálatvezető a bábokkal a következő történetet játszotta el: „Anna” kosarába beletette a golyóját, majd eltűnt a helyszínről. Ekkor Zsuzsi Anna kosarából áthelyezte a golyót saját dobozába. Majd visszatért Anna, aki a golyót kereste, mert játszani szeretett volna vele. A gyermekeknek a tesztkérdésre és a kontrollkérdésekre (egy realitási és két emlékezeti kérdésre) is válaszolniuk kellett.

Tesztkérdés: *„Hol fogja Zsuzsi először keresni a golyóját?”*

Realitásra vonatkozó kérdés: *„Hol van igazából a golyó?”*

Emlékezeti kérdés 1: *Hová tette Zsuzsi a golyót az elején?*

Emlékezeti kérdés 2: *Hogy hívják a babákat?*

Vizsgálati eszközök: 2 db baba, doboz, kosár, golyó, válaszlapp

Verbális másodfokú tudatelméleti feladatok

A másodfokú feladatok kiválasztásánál azt tartottuk fontos szempontnak, hogy rövid, verbálisan egyszerű és jól követhető legyen a verbális tartalom, és hogy lehessen hozzájuk vizuális stimulust készíteni. E szempontok alapján egy korábban már alkalmazott magyar nyelvű tesztet, a „Születésnap tesztet” (Herold 2005) és egy újabb, angolból készített saját adaptálású tesztet, a Robot tesztet (Coull és mtsai 2006) alkalmaztuk.

Abban az esetben vettem teljesítettnek a szintet, ha mindkét feladatban helyesen válaszolták meg a gyerekek a vélekedéstulajdonítási kérdést. A két teszt teljes szövege a 6. Mellékletben megtalálható.

Születésnap (Herold 2005)

A másodfokú tesztek alkalmazása annyiban tért el az elsőrendűekétől, hogy itt nem használtam tárgyakat vizsgálati eszközként, hanem 4 db kép (rajzolta Nagy Eszter) szerepelt a rövid történetek illusztrálására (ld. 7. Melléklet). A történet elmesélését követően az elsőrendű tudatelméleti feladatokhoz hasonlóan a gyermeknek egy tesztkérdést, és három kontrollkérdést (egy realitás-kérdést, valamint két emlékezeti kérdést) kellett megválaszolniuk.

Történet

Ma van Kata születésnapja, és a nagymamája egy kutyakölyökkel akarja meglepni. A nagymama elrejtette a kölyköt a garázsban. Kata azt mondja: „Nagyi, remélem, hogy egy kutyakölyköt kapok tőled a szülinapomra.” Mivel a nagymama meglepetést akar szerezni Katának, azt válaszolja: „Sajnálom, de nem kutyát, hanem egy babát kapsz tőlem ajándékba!” Aztán Kata kimegy játszani az udvarra. Amikor a biciklijét akarja kivenni a garázból, megtalálja a kutyakölyköt. Azt mondja magában: „A nagyi nem babát, hanem kutyakölyköt vett nekem!” A nagymama nem látta, hogy Kata megtalálta a kölyköt.

Most csörög a telefon. Kata nagypapája telefonál. Megkérdezi a telefonban a nagymamától: Tudja Kata, hogy mit kap tőled ajándékba?

Tesztkérdés: *A nagymama szerint mit gondol Kata, hogy mit fog kapni?*

Realitásra vonatkozó kérdés: *Mit fog valójában kapni?*

Emlékezeti kérdés 1: *Hol van elrejtve a kölyök?*

Emlékezeti kérdés 2: *Mit akart Kata elővenni a garázból?*

A tesztet akkor vettem teljesítettnek, ha a tesztkérdésre és a kontrollkérdésekre adott válaszok is helyesek (0/1) voltak.

Robot (Coull és mtsai 2006)

Az előző teszthez hasonlóan ebben a másodrendű tudatelméleti feladatban is egy történetet hallgattak meg a gyermekek. A történetek bemutatása itt is 4-4 kép (rajzolta Nagy Eszter) segítségével történt (ld. 8. Melléklet), amit a tesztkérdések és a kontrollkérdések (egy realitási és két emlékezeti kérdés) követtek.

Történet

Petinek szülinapja van. Peti és a testvére, Mari a szobában játszanak. Peti megmutatja az új játékát – egy robotot. Aztán visszateszi a dobozába a robotot, és kimegy az udvarra. Amíg Peti kint van, Mari meg akarja tréfálni Petit, és a robotot kiveszi a dobozból, és eldugja a szekrénybe. Csakhogy, miközben Mari eldugja a robotot, Peti észreveszi az ablakból, hogy Mari a szekrénybe teszi a robotot. De Mari nem látja, hogy Peti észrevette, hogy mit csinál. Mari nem tudja. Aztán Peti visszajön a szobába.

Tesztkérdés: *Mari szerint hol fogja keresni a robotot Peti?*

Realitásra vonatkozó kérdés: *Hol van most a robot?*

Emlékezeti kérdés 1: *Hol játszanak a gyerekek?*

Emlékezeti kérdés 2: *Hova ment Peti?*

A teszt akkor számított teljesítettnek, ha a tesztkérdésre és a kontrollkérdésekre adott válaszok is helyesek (0/1) voltak.

4.3.1.4. A tudatelméleti feladatok eredményei alapján kialakult csoportok

A gyermekek a tudatelméleti feladatokban nyújtott teljesítményük alapján a következő csoportokba kerülhettek (5. táblázat):

noToM: akiknél a két elsőrendű hamisvélekedés tesztből az egyik vagy mindkét teszt eredménye sikertelen

1stToM: azok a gyerekek kerültek ebbe a csoportba, akiknél az elsőrendű tesztek sikeresek voltak, viszont a másodrendű tesztek valamelyike vagy egyik sem sikerült

2ndToM: ebben a csoportban azok a gyerekek voltak, akik mindkét első- és másodrendű tudatelméleti tesztet sikeresen oldották meg.

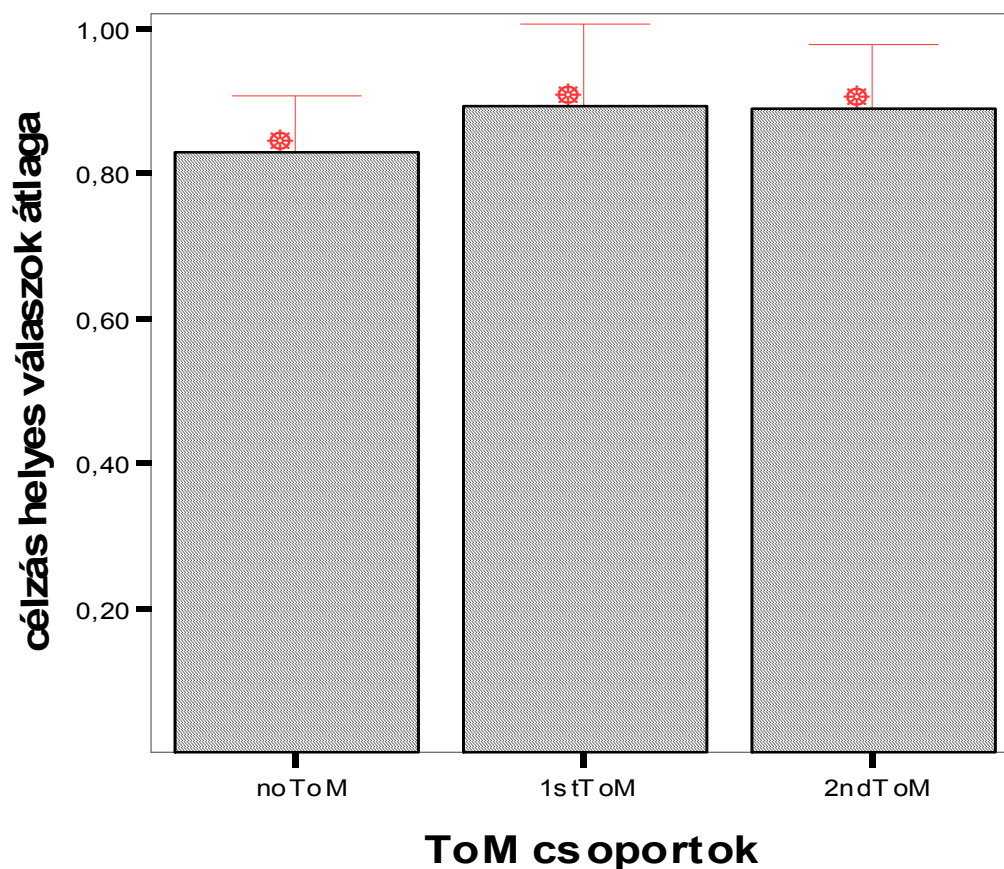
	noToM	1stToM	2ndToM
N	29	22	20
Életkori átlag	5;2 (4;2-6;11)	5;11 (4;0-7;2)	5;11 (4;10-6;11)

5. táblázat A gyermekek száma és életkori átlaga (minimum és maximum értékkel) tudatelméleti csoportonként

4.3.2. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és a célzás megértésének összefüggése

A fő kérdés az volt, hogy a célzás megértését milyen mértékben befolyásolja a gyermekek tudatelméleti szintje, vagyis a hamisvélekedés-tulajdonítási képességgel már rendelkező gyermekek eredménye szignifikánsan jobb lesz-e, mint azoké a gyerekéké, akik még nem rendelkeznek vele, továbbá az első és másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyermekek eredményei között milyen mértékű különbséget találunk.

Statisztikai eljárás: Mivel a válaszokból nyert adatok nem normál eloszlásúak, amit a Shapiro-Wilk normalitásvizsgálat eredménye mutat, így a csoportok összehasonlítására az egyutas ANOVA nem paraméteres párját, a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk.



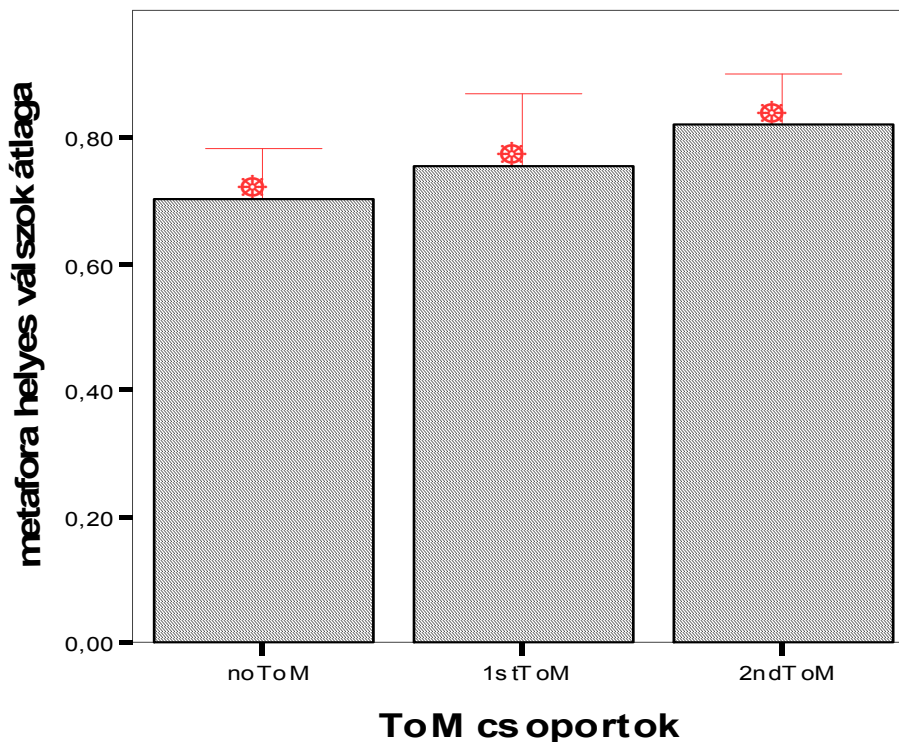
3. ábra A célzásra adott helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként

A célzások megértésében (3. ábra) nincs statisztikailag kimutatható különbség a különböző tudatelméleti szinten álló csoportok között ($X^2=4,333$; $p=0,115$). Az egyes tudatelméleti csoportba tartozó gyerekek hasonló szinten teljesítenek: noToM átlag=0,83, 1st ToM átlag=0,89; 2nd ToM átlag=0,89. Továbbá a 3. ábra és az átlagok alapján az is jól látszik, hogy a gyerekeknél plafonhatás figyelhető meg, mindegyik csoport 80% fölött teljesít, vagyis nem okoz különösebb nehézséget számukra a célzások helyes interpretációja.

4.3.3. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és a metafora megértésének összefüggése

A metafora megértésével kapcsolatban az volt a kiinduló kérdés, hogy szignifikáns különbséget találunk-e a hamisvélekedés-tulajdonítás képességét még nem mutató (noToM) és a hamisvélekedést már demonstráló (1stToM) csoport eredményei között.

Statistikai elemzés: A Shapiro-Wilk normalitásvizsgálatból az látható, hogy a metafora megértését mutató válaszokból nyert adatok nem normál eloszlásúak, így a csoportok összehasonlítására az egyutas ANOVA nem paraméteres párját, a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk. A kapott átlagokat a szórásértékekkel együtt a 4. ábra tartalmazza.



4. ábra A metafora megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként

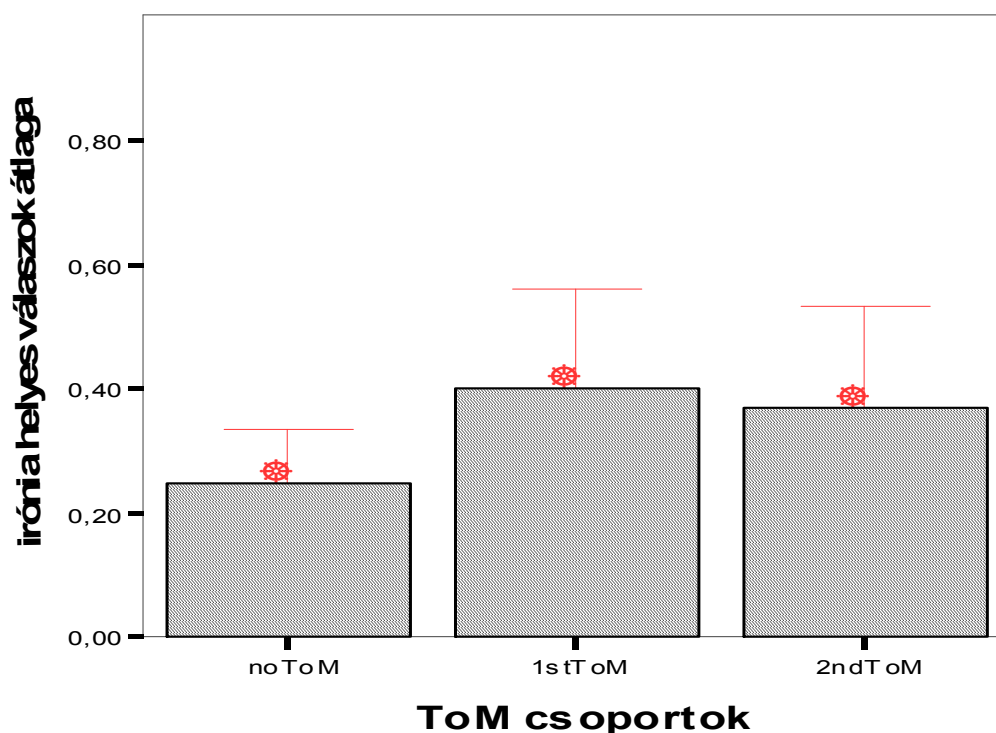
A metafora megértésében nincs statisztikailag kimutatható különbség a különböző tudatelméleti szinttel rendelkező csoportok között ($X^2=3,562$; $p=0,168$), noToM átlag=0,7, 1st ToM átlag=0,75, 2nd ToM átlag=0,82). Ugyanakkor a 3. és 4. ábra összevetése alapján jól látszik, hogy a gyerekek a metafora megértésében alacsonyabb teljesítményt nyújtanak, mint a

célzások esetében, de még így is 70–80% körüli a teljesítményük, ami azt jelenti, hogy az öt válaszból átlagosan 4-szer helyesen választottak.

4.3.4. Eredmények: A tudatelméleti fejlettség és az irónia megértése közötti összefüggés

Választ kerestünk arra, hogy az irónia megértése a másodrendű tudatelméleti csoport (2ndToM) esetében szignifikánsan jobb lesz-e, mint a hamisvélekedés-tulajdonítás képességével még nem rendelkező vagy az elsőrendű tudatelméleti szintet teljesítő gyermekek esetében.

Statisztikai elemzés: Mivel az irónia megértését mutató válaszokból nyert adatok nem normál eloszlásúak, amit a Shapiro-Wilk normalitásvizsgálat mutat, így a csoportok összehasonlítására az egyutas ANOVA nem paraméteres párját, a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk. A kapott átlagokat a szórásértékekkel együtt vizuálisan az 5. ábra tartalmazza.



5. ábra Az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként

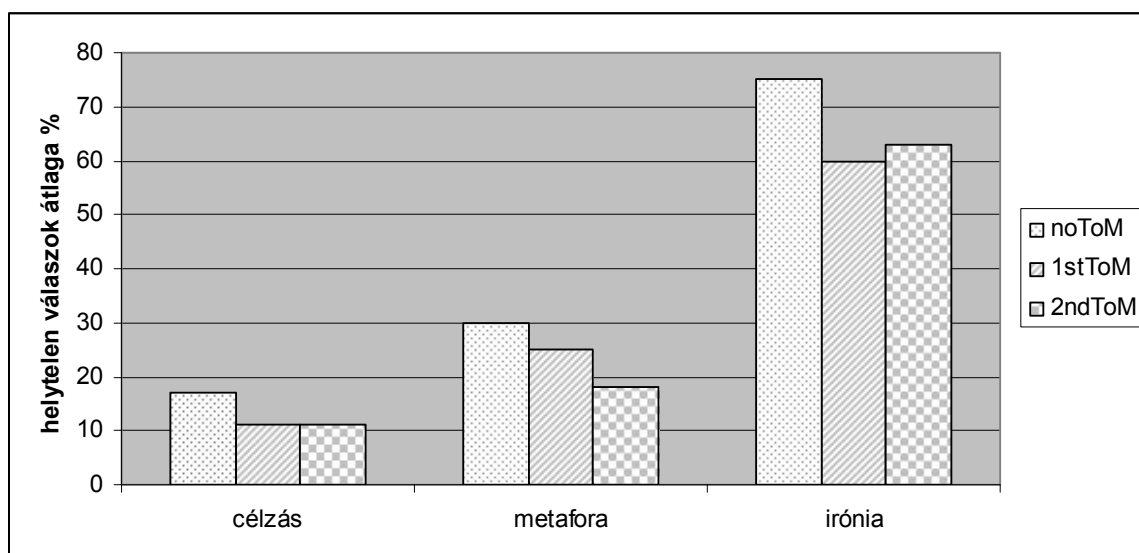
Az elemzés alapján az irónia megértésében nincs statisztikailag kimutatható különbség a különböző tudatelméleti szinttel rendelkező csoportok között ($X^2=2,21$; $p=0,331$). Az egyes ToM csoportok átlagai között (5. ábra) ugyan van valamennyi különbség, ami leginkább a hamisvélekedés teszteket még nem teljesítő (átlag=0,25) és az elsőrendű tudatelméleti csoport (átlag=0,4) között figyelhető meg, ez a különbség azonban statisztikailag nem szignifikáns (átlag különbsége=0,1517; $p=0,088$).

A vizsgálat szempontjából különösen fontos csoportok között (1st ToM átlag=0,4 és 2nd ToM átlag=0,37) statisztikailag nincs szignifikáns különbség. Mivel mindhárom csoport teljesítménye alacsonynak, a véletlen szintjéhez közel állónak mutatkozott, így lefuttattuk a One-Sample tesztet, hogy összehasonlítsuk az egyes csoportok átlagát a véletlen szintjével. A statisztikai elemzés azt mutatta, hogy míg a noToM csoport átlaga szignifikánsan a véletlen szintje alatt van ($p=0,023$), addig a másik két csoport teljesítménye nem tér el szignifikánsan a véletlen szintjétől egyik irányba sem.

4.3.5. Eredmények: A helytelen válaszok aránya és típusai tudatelméleti csoportonként

A helytelen válaszok elemzése két szempontból érdekes. Egyrészt azért, mert így pontos képet alkothatunk a három nem szó szerinti formára adott összes helytelen válaszok arányáról az egyes tudatelméleti csoportokra vetítve. A helytelen válaszok típusainak vizsgálata pedig a gyerekek tévesztései mögött rejlő stratégiákat, vagyis a gyerekek választási preferenciáit mutatja meg számunkra tudatelméleti csoportonként.

A helytelen válaszok összesített értékének arányait az egyes csoportokban a 6. ábra mutatja. Az adatok alapján jól látszik, hogy a célzások esetében van a legkevesebb hibázás, a metaforánál kicsit magasabb a hibázások aránya, de az egyes csoportok közötti eltérés a célzás és a metafora esetében alig tér el. Ezzel szemben az iróniánál a hibázások átlaga mindhárom korosztályban hasonlóan magas, és a két magasabb ToM fejlettséget mutató csoportok között nem látszik e tekintetben fejlődés.



6. ábra A helytelen válaszok megoszlása az egyes ToM csoportok között a célzás, a metafora és az irónia válaszait tekintve

A helytelen válaszok összesített értékének, ill. a válaszok belső megoszlásának számszerűsített eredményeit a 6. táblázat tartalmazza tudatelméleti csoportonként.

ToM csoport	Célzás %			Metafora %			Irónia %		
	Össz	Szó szerinti	Irreleváns	Össz	Szó szerinti	Irreleváns	Össz	Szó szerinti	Irreleváns
NoToM	17	6	94	30	32	68	75	17	83
1st ToM	11	7	93	25	41	59	60	31	69
2nd ToM	11	5	95	18	41	59	63	26	74

6. táblázat A célzásra, a metaforára és az iróniára adott helytelen válaszok százalékos aránya az összes választ tekintve (Össz), valamint (az Össz értéket 100%-nak tekintve) a helytelen válaszok százalékos megoszlása a szó szerinti és az irreleváns válaszok tekintetében ToM csoportonként

A helytelen válaszok belső megoszlása azt mutatja, hogy az egyes csoportok közötti eltérés mértéke csekély (14%-nál többel nem változik egyik esetben sem) az egyes hibatípusokra nézve, vagyis az egyes ToM csoportok homogénebbnek tűnnek, a belső arányok alig változnak. A gyerekek választásukban inkább az irreleváns válaszokat preferálják mindegyik forma esetében.

Vagyis a célzásoknál eleve nem jellemző a hibázás, de ha mégis megjelenik, markánsan az irreleváns választípus a jellemző. Ez arra utalhat, hogy a gyerekek inkább félreértik, mint hogy

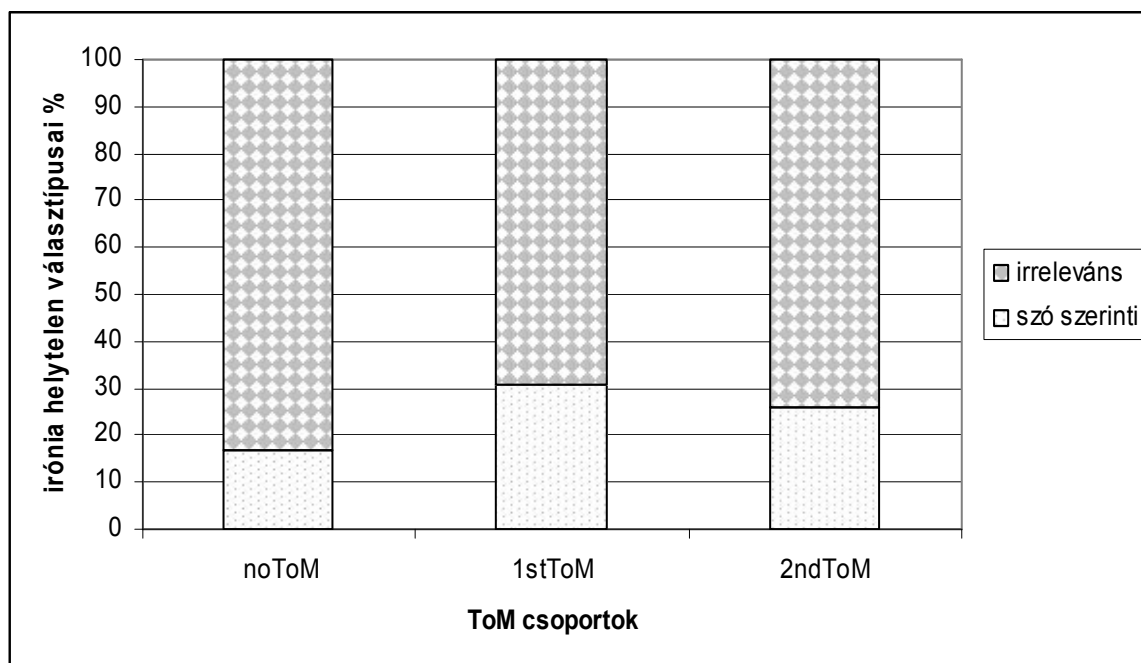
nem értik a célzást, vagyis inkább azt a választ részesítik előnyben, amelyik szerint a beszélő valami más okból, célból mondta az adott kijelentést.

A metafora esetében az összes hibázás száma magasabb ugyan mindegyik korcsoportban, de a helytelen válaszok belső megoszlásában nem demonstrálja az irreleváns válaszok feltétlen dominanciáját, különösen a két fejlettebb ToM csoport esetében, ahol a szó szerinti és az irreleváns válaszok aránya 40-60 %. Mindez arra utalhat, hogy a gyerekek még nem tudnak elrugaszkodni a szó szerinti értelmezéstől számukra ismeretlen metaforikus kifejezés esetén, míg más esetben eljutnak a szó szerinti jelentés elutasításáig, de téves analógiákra építve nem a releváns következtetést vonják le az adott metaforikus kifejezés jelentésére vonatkozóan.

A szó szerinti válaszok jelenléte a kontextuális információk, valamint a realitás figyelmen kívül hagyására utal (pl. Petinek jégcsap az orra 'jégből van az orra', hordóhasú macska 'hordó van a hasában') vagyis az interpretációs készségek alacsonyabb szintjét mutatja. Az irreleváns választípus reális lehet, ugyanakkor a kontextuális információk és a jelentések közötti metaforikus kapcsolat értelmezésbeli hiányára utal (pl. Petinek jégcsap az orra 'kicsi az orra', hordóhasú macska 'szürke').

A választípusok megoszlása arra enged következtetni, hogy ezekre a fejlődési stációkra a gyerekek tudatelméleti fejlettségének nincs lényeges befolyása.

Az irónia esetében jóval nagyobb arányú a hibázás, és alig változik az összesített arány a tudatelméleti fejlettség növekedésével. A helytelen válaszok típusát tekintve mindegyik ToM csoportban az irreleváns válaszok dominanciája figyelhető meg (7. ábra). Ez azt mutatja, hogy a gyerekek az iróniát leginkább a megtévesztéssel, a hazugságra utaló választípussal tévesztik össze, s úgy gondolják, hogy a beszélő be akarja csapni az adott szereplőt. Már a vizsgálatok felvételekor is megfigyelhető volt az, amit most az irreleváns válaszok aránya is mutat, hogy azok a gyerekek, akik felfedezték azt, hogy a szó szerinti értelmezés nem helyénvaló az adott kontextusban, de nem ismerték (fel) a beszélő ironikus beszédmódját, azok következetesen és szisztematikusan a megtévesztésre utaló választípust választották.



7. ábra Az irónia helytelen (szó szerinti és irreleváns) válaszainak %-os megoszlása

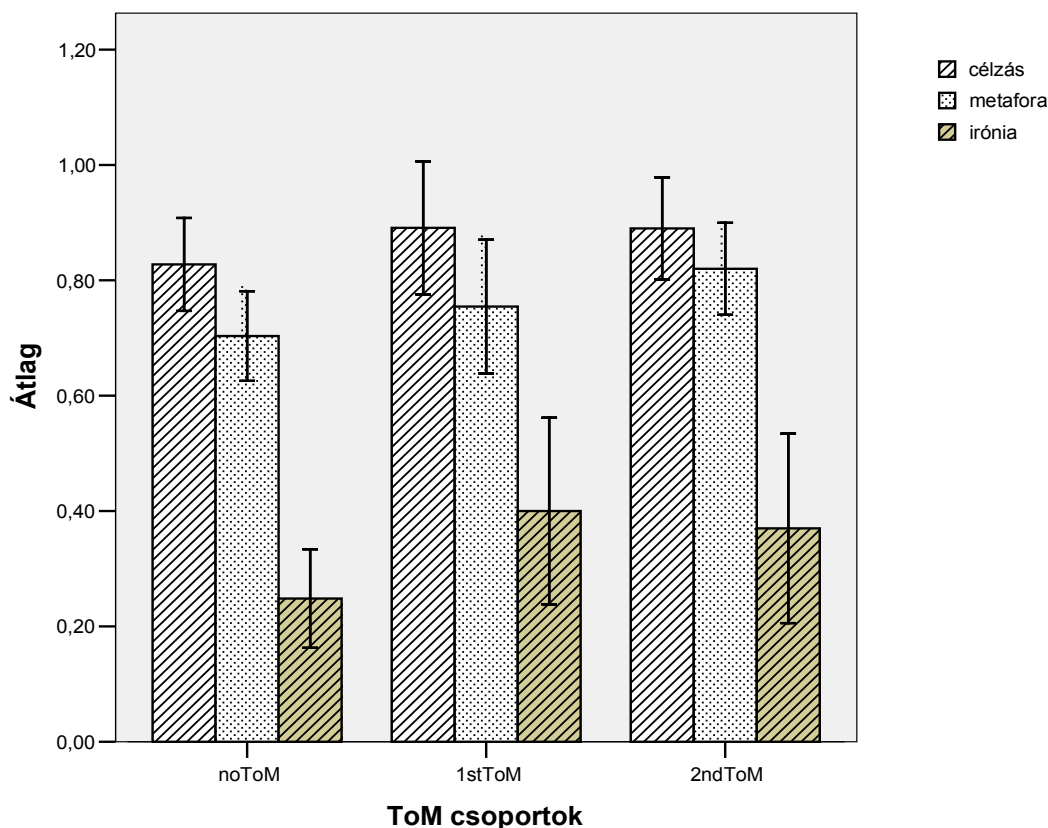
Az egyes tudatelméleti csoportok közötti eltérés mértékét az egyes hibatípusokra nézve statisztikai elemzésnek vetettük alá. Mivel az eredmények nem normáeloszlásúak, így az egyutas ANOVA nemparaméteres párját a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk, melynek eredménye megerősítette a százalékok alapján kirajzolódó tendenciát, vagyis hogy nincs szignifikáns összefüggés a tudatelméleti csoportok és az egyes nem szó szerinti formák szó szerinti hibás válaszai között (célzás: $X^2=0,232$; $p=0,891$, metafora: $X^2=0,5$; $p=0,779$, irónia: $X^2=1,24$; $p=0,524$).

Mivel a szó szerinti és az irreleváns válaszok egymással kiegészítő megoszlásban vannak a hibás válaszok megoszlását tekintve (együtt 100%), így ezek szerint az irreleváns válaszok arányával sincs szignifikáns összefüggés.

4.3.6. Megvitatás

A jelen vizsgálat összetett volt, s egyrészt arra kereste a választ, hogy tipikus fejlődésű gyerekek esetében igazolható-e a relevanciaelmélet azon tézise, mely szerint a metafora megértéséhez elsőrendű, az irónia megértéséhez másodrendű tudatelméleti képességek szükségesek, másrészt

arra, hogy a célzások megértése és a gyerekek tudatelméleti szintjének fejlettsége között milyen összefüggéseket találunk.



8. ábra A célzás, a metafora és az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként

A három nem szó szerinti forma megértésben nyújtott eredményeinek összevetése alapján (8. ábra) jól látszik, hogy a gyerekek a célzások megértésében nyújtották a legmagasabb teljesítményt, ehhez közeli értékeket mutatott a metafora megértése, viszont az irónia megértésében meglepően alacsonyak a mutatók, a gyerekek teljesítménye a véletlen szintje körül van (a noToM csoport a véletlen szintje alatt teljesít, míg a másik két csoport kicsivel a véletlen szintje fölött). Statisztikailag elemezve (One-Sample Test) nincs szignifikáns különbség az egyes ToM csoportoknál a véletlen szintjéhez képest, vagyis választásaik véletlenszerűek. Ugyanakkor a noToM csoportnál szignifikáns volt a különbség ($p=0,023$) negatív irányba, vagyis a csoport tagjai nem szimplán találgatnak, hanem hajlamosak szisztematikusan helytelen választ, és azok közül is jellemzően a megtévesztésre utaló válaszlehetőséget választani.

A célzások megértése lényegében plafonhatást mutat mindhárom csoport esetében, vagyis a célzások helyes értelmezése nem okoz gondot a hamisvélekedésre expliciten még nem képes csoport számára sem. Talán ebből következhet az, hogy a tudatelméleti szint magasabb volta nem jelenthet lényeges teljesítménybeli különbséget. Ez az eredmény részben konzisztens a hasonló kérdéseket longitudinálisan vizsgáló De Mulder (2011) eredményeivel. A tudatelméleti teljesítmény és a célzás megértésében nyújtott teljesítmény mindkét időpontra nézve korrelált, vagyis van közöttük valamilyen összefüggés, ugyanakkor az összes tényező hatását együttesen vizsgálva a tudatelméleti szintnek nem volt szignifikáns hatása a célzások megértésére, vagyis a fő konklúziója az, amely egybeesik az általam kapott adatokkal. Ezzel az eredménnyel azonban nem szükséges elvetnünk a tudatelmélet szerepének lehetőségét, hanem inkább azt a kérdést kell feltennünk, hogy mely korábbi tudatelméleti fejlődési szakasszal lehetne valamilyen párhuzamot találni. Már csak azért is, mert a célzás megértéséhez, mivel a másik direktív szándékának felismerésére épül, valamilyen – a hamis vélekedésnél korábbi – mentális állapotulajdonítási képességre szüksége lehet a gyermeknek a szándék felismeréséhez.

A metafora megértésében az elsőrendű hamis vélekedéssel rendelkező és nem rendelkező gyerekek hasonlóan jól teljesítettek, statisztikai különbség nem mutatkozott közöttük. Az egyes csoportok magas átlagait figyelembe véve mindez arra utalhat, hogy a metafora megértése megelőzheti az elsőrendű tudatelméleti szint kialakulását tipikus fejlődésű gyerekek esetében (vö. Szücs 2013b, 2014 a, b).

Hipotézisünket, mely szerint a metafora megértése az elsőrendű tudatelméleti képességgel mutat párhuzamot (Happé 1993), az eredményeink nem igazolták. Annak hátterében, hogy nem sikerült replikálnunk Happé (1993) adatait, többek közt azok a módszertani változtatásaink állhatnak, amelyeket a – 4.2.1.2. alfejezetben – a teszt leírása kapcsán kifejtettünk. Vagyis különbséget eredményezhetett a tesztjeinkben a kevésbé explicit szövegek alkalmazása, a válaszlehetőségek számának növelése, ill. a választípusok megváltoztatása is, melyek a tesztfeladatok nehézségét okozhatták. Ugyanakkor a hamisvélekedést nem teljesítő gyerekek relatíve magas teljesítménye, amely nem is tért el szignifikánsan a másik két csoportétól, eltér a Happénál látható no-ToM csoport lényegesen alacsonyabb teljesítményétől. Vagyis az ő csoportjainál a „könnyebb” tesztek teljesítésében is különbség volt a két (no-ToM és 1st-ToM) csoport között, míg a jelen vizsgálat eredményei szerint a „nehezített” teszt sem okozott lényeges teljesítménybeli csökkenést a hamis vélekedéssel expliciten nem rendelkező csoport számára. Ez arra utalhat, hogy más tényezők hatása játszhat szerepet az eredmények eltérésének tekintetében, például a vizsgálatba bevont személyek fejlődésének tipikus vagy atipikus volta.

Happénak (1993) a metafora megértésére vonatkozó vizsgálataiban autizmussal élő (9-26 éves) fiatalok vettek részt, míg a jelen vizsgálatban 4-7 éves tipikus fejlődésű gyermekek. Vagyis az eredmények közötti különbségek egyrészt adódhatnak az atipikus fejlődés menet eltérő mintázataiból, vagyis az egyes kognitív és nyelvi tényezők érési folyamatai nem ugyanolyan léptékűek, mint tipikus fejlődés esetén (Győri és mtsai 2004), továbbá az egyes tényezők, mint a pragmatikai kompetencia és a szándéktulajdonítás közötti összefüggések is erősebbek, mint tipikus fejlődés esetén (Tager-Flusberg 2005). Mindezt kiegészítheti a vizsgálati személyek közötti jelentős életkori különbség, valamint Happé (1993) vizsgálatainak alacsony csoportlétszáma és heterogenitása is (vö. Szamarasz 2014.).

Mindamellettt jelen vizsgálatunk eredménye nem mond ellent, inkább kiegészíti a nyelvi zavarral élő gyerekek adatait (Norbury 2005), amely szerint az elsőrendű tudatelméleti tesztek nem teljesítő és a csak elsőrendű tudatelméleti tesztet teljesítő nyelvi zavarral élő és/vagy autizmussal élő gyermekek teljesítménye a metaforák megértésében hasonló volt, s egyaránt sérülést mutatott a másodrendű tudatelméleti feladatokat is teljesítő nyelvi zavarral élő és/vagy autizmussal élő gyerekek és a kontroll csoporthoz képest. Norbury (2005) az eredményekre alapozva úgy találta, hogy az elsőrendű tudatelméleti szint bár szükséges, de önmagában nem elegendő a metaforák megértéséhez, és az elsőrendű tudatelméleti szint megléte önmagában nem biztosítja a jobb megértésnek, s a gyerekek nyelvi szintje szorosabb összefüggést mutatott a metafora megértésével. Ezek alapján úgy véljük, hogy az elsőfokú tudatelméleti szint és a metafora megértése között nem olyan direkt az összefüggés, ahogyan azt Happé (1993) eredményei mutatják, mivel a metaforikus megértést befolyásolhatja a fejlődés tipikus vagy atipikus volta (Tager-Flusberg 2005), másrészt más egyéni fejlődési mutatók, mint a nyelvi fejlettség vagy az analogikus gondolkodás fejlettsége (Norbury 2005, Szamarasz-Babarczy 2006).

Az irónia megértésével kapcsolatban arra kerestük a választ, hogy igazolódik-e a korábbi vizsgálatok tipikus fejlődésű gyermekekre vonatkozó eredménye (Happé 1993), mely szerint az irónia másodrendű tudatelméleti képességek meglétét igényli. Happé eredményeire alapozva azt vártuk, hogy a másodrendű tudatelméleti csoport esetében szignifikánsan jobb lesz az irónia megértése, mint az elsőrendű tudatelméleti szintet mutató vagy még nem mutató gyermekek esetében.

A jelen vizsgálat eredményei azonban azt mutatták, hogy az irónia megértése a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekek számára is nehézséget jelentett, teljesítményük hasonlóan alacsony volt, mint az elsőrendű tudatelméleti csoportban, továbbá jóval

alacsonyabb, mint amit Happé (1993) eredményei mutattak (vö. Szücs és Babarczy elbírálás alatt, Szücs 2013b, 2014 a, b). Így az irónia esetében is mérlegelnünk kell azokat a tényezőket, amelyek miatt nem tudunk a korábbihoz hasonló eredményeket találni.

Az eredmények közötti eltérésben, ahogyan a metaforánál már említettük, szerepet játszhatnak az irónia megértését vizsgáló tesztünkben alkalmazott módszertani változtatásaink (ld. 4.2.1.2. alfejezetben). Vagyis teljesítménybeli különbséget eredményezhetett a kevésbé explicit szövegek alkalmazása, a válaszlehetőségek számának növelése, ill. a választípusok megváltoztatása (pl. a megtévesztésre, becsapásra utaló választípus jelenléte). Mindez az irónia megértésének jól detektálható nehézségét okozhatták, mivel a megértés alacsonyabb szintje, azaz a véletlen szint körüli teljesítés, valamint az irreleváns válaszok jelentős aránya mindhárom csoportra jellemző volt, amely hozzájárulhatott az általunk vizsgált tudatelméleti csoportok teljesítménybeli indifferenciájához. Happé (1993) vizsgálatában az irónia interpretációja az ironikus jelentés detektálását jelentette, ami a válaszlehetőségek számát és típusát tekintve egyszerűbb feladatnak látszott, mégis az általa vizsgált tudatelméleti csoportok között nagy különbség mutatkozott, vagyis a no-ToM és 1st-ToM csoportok lényegesen alacsonyabb teljesítményt nyújtottak, mint a másodrendű tudatelméleti csoport autizmussal élők és a tipikus fejlődésűek esetében egyaránt. Ugyanakkor az előbbinél a nagy életkori (10-26 év) és mentális heterogenitás, míg az utóbbi esetben a minta csekély volta (5 fő 2nd-ToM és 9 fő nem teljesítette) arra enged következtetni, hogy az eredményeink különbségének hátterében, akár csak a metafora esetében, a szándéktulajdonítás képességén túl a vizsgálati személyek közötti jelentős életkori különbség, ill. az atipikus fejlődésment is állhat (Tager-Flusberg 2005).

Eredményeink azonban konzisztensek Sullivan és mtsai (1995, 2003) eredményeivel, melyek szintén azt mutatták, hogy a másodrendű tudatelméleti szint megléte önmagában nem elegendő feltétel az irónia megértéséhez, ill. a megtévesztéstől (hazugságtól) való megkülönböztetéséhez, és hogy a másodrendű tudatelméleti képesség kialakulása megelőzi egy-két évvel az ezekhez szükséges képességüket. Továbbá az irónia esetében markánsan jelen lévő megtévesztésre, ill. hazugságra utaló irreleváns választípusok nagy aránya is illeszkedik a korábbi eredményekhez (Winner 1997, Sullivan és mtsai 1995, 2003, Szücs 2012). Mindez arra utalhat, hogy az irónia értelmezésének fejlődésében más tényezők is szerepet játszhatnak.

A jelen vizsgálat eredményei tehát nem mutatnak összefüggést a tudatelméleti fejlettség szintjei, valamint az általunk vizsgált nem szó szerinti formák között tipikusan fejlődő 4-7 éves gyermekek esetében.

4.4. Az életkor szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében

Kutatásunk másik kérdése az volt, hogy a gyerekek életkori fejlettsége milyen mértékben befolyásolhatja a célzás, a metafora és az irónia megértési szintjét, illetve milyen mértékben tér el a felnőttek megértési szintjétől.

Az életkor szerepének vizsgálata valójában közvetett célokat szolgál kutatássorozatunkban, egyrészt kontrollként szolgál a 4-7 éves korú gyermekek és a felnőtt nyelvhasználat közötti különbség, ill. a vizsgált életkori szakasz homo/heterogenitásának feltárására. Másrészt a vizsgálat az egyes korcsoportok szélsőséges teljesítménye (plafon vagy padlóhatás) esetében az adott nyelvi jelenség megértésének az általunk vizsgált időszakhoz képest korábbi vagy későbbi kibontakozását jelezheti. Továbbá az életkor és a teljesítmények korrelációja kontrollt jelent a vizsgált nyelvi és kognitív tényezőkre nézve is, mivel az életkori és az egyes fejlődésbeli tényezők divergens viselkedése az adott nyelvi forma megértésével az egyéni eltérések általunk nem tesztelt tényezőinek a jelenlétére utalhat. Vagyis amennyiben a vizsgált mutatók közül csak az életkor hatása emelkedik ki az együttes statisztikai elemzés (regresszióanalízis) során (ld. 6. fejezet), akkor feltételezhetjük, hogy általunk nem vizsgált nyelvi, ill. a fejlődést meghatározó tényezők (IQ, mentális életkor, stb.) szerepével kell számolnunk.

Az életkor szerepének vizsgálatára életkori csoportokat alkottunk évenkénti bontásban, ill. bevontunk a vizsgálatba felnőtt kontroll csoportot. Arra voltunk kíváncsiak, hogy találunk-e különbséget az egyes korcsoportok teljesítménye között, ha igen, mely nem szó szerinti formák esetében van, továbbá az egyes életkori csoportok teljesítménye különbözik-e a felnőtt kontroll csoportétól, s ha igen, mely nem szó szerinti formák esetében. Ezen kívül az életkori csoportok esetében is részletes elemzésnek vetettük alá a helytelen válaszok típusainak megoszlását.

Mivel az életkori fejlettség szerepét kontroll tényezőnek tekintjük, így az életkor szerepét majd az eredmények összefoglalásakor (6. fejezet) regresszióanalízis segítségével összevetjük a gyerekek tudatelméleti és nyelvi fejlettségének, ill. munkamemória-kapacitásuk terjedelmének hatásával.

4.4.1. Módszer

4.4.1.1. Vizsgálati személyek

Az előző vizsgálatban bemutatott 71 gyermek, továbbá 14 felnőtt kontroll személy vett részt a vizsgálatban. A 71 gyermeket 3 korcsoportra osztottam, a 4. korcsoportot képezték a felnőttek (7. táblázat). A 6-7 évesek azért képeztek egyetlen csoportot, mivel csak 3 olyan gyermek volt, akik közül ketten éppen betöltötték a 7. életévüket és egy volt közülük 7;2 éves, így őket nem vettük külön korcsoportnak.

Korcsoport	4 évesek	5 évesek	6-7 évesek	Felnőtt
Létszám	17	27	27	14
Életkor (átlag)	4;7	5;6	6;6	21 év
Életkor (szórás)	4;0 – 4;11	5;0 – 5;11	6;0 – 7;2	15–25 év

7. táblázat Az életkori csoportok megoszlása kor és létszám szerint

4.4.1.2. Feladatok, eljárás

A gyermekek esetében az előző vizsgálatban alkalmazott célzás, metafora és irónia teszt (NemSzósz teszt) eredményeit vettem a számítás alapjául. A felnőttek esetében szintén a NemSzósz teszt felvételét végeztük el ugyanabban a formában, ahogyan a gyereknél. Az eljárás és a teszt értékelése is ugyanúgy történt (ld. részletesen 4.3.1.2.).

4.4.2. Eredmény: A célzás, a metafora és az irónia életkori összefüggései

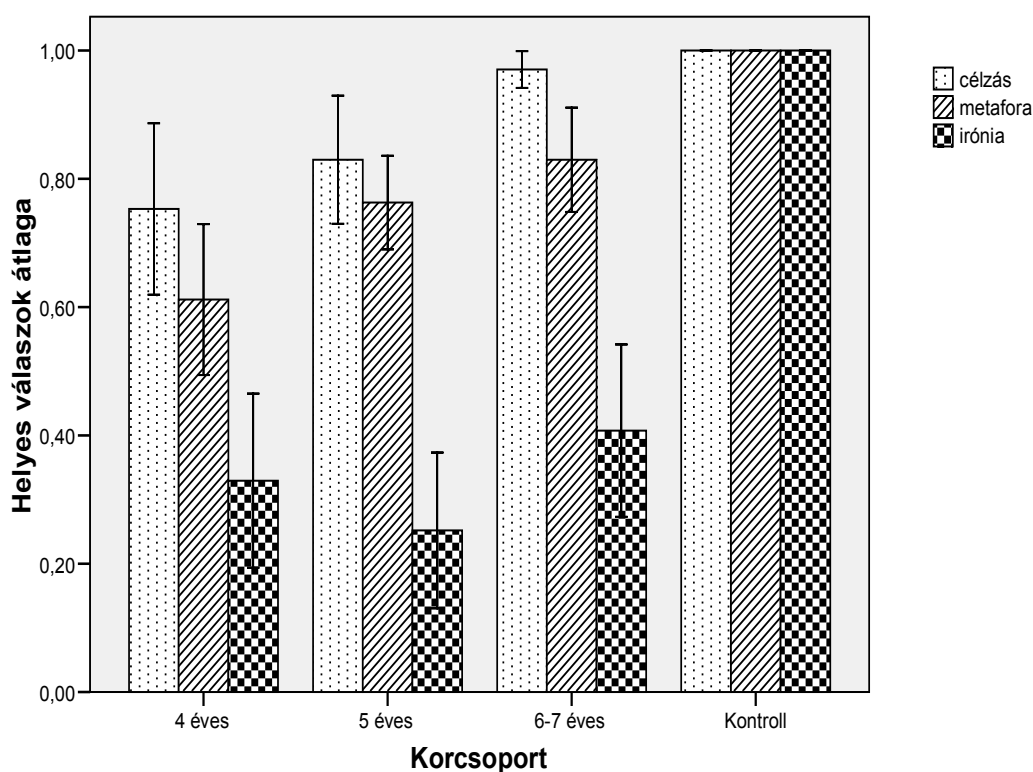
A tesztekben nyújtott helyes válaszokon alapuló teljesítmények (8. táblázat) összehasonlítása, mivel a Shapiro-Wilk normalitásvizsgálat szerint nem normál eloszlású adatokról van szó, a nem paraméteres Kruskal-Wallis teszttel történt, függő változónak véve az egyes nem szó szerinti formákat, és csoportosító változónak az életkori csoportokat.

Korcsoport	Célzás helyes %	Metafora helyes %	Irónia helyes %
4 évesek	75	61	33
5 évesek	83	76	25
6-7 évesek	97	83	41
Felnőtt kontroll	100	100	100

8. táblázat A korcsoportonkénti (4, 5, 6-7 és felnőtt kontroll) helyes válaszok átlagai a célzás, a metafora és az irónia esetében

A statisztikai próba eredménye szerint a korcsoportoknak mindegyik nem szó szerinti forma esetében hatása van a teljesítményre: célzás $X^2=12,382$; $p=0,002$), metafora ($X^2=28,723$; $p<0,001$), irónia ($X^2=35,549$; $p<0,001$).

Mivel az irónia esetében igen alacsony, a véletlen szintjéhez közeli teljesítményt tapasztaltunk mindegyik korcsoport esetében (kivéve a kontrollt), ezért lefuttattuk a One-Sample tesztet, hogy összehasonlítsuk az egyes csoportok átlagát a véletlen szintjével. A statisztikai elemzés azt mutatta, hogy egyik gyermekcsoport teljesítménye sem tér el szignifikánsan a véletlen szintjétől (4 évesek: $t(16)=-0,09$; $p=0,993$, 5 évesek: $t(26)=-1,324$; $p=0,197$, 6-7 évesek: $t(26)=1,184$; $p=0,247$).



9. ábra A célzás, a metafora és az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai korcsoportonként

A korcsoportok átlagainak (9. ábra) részletes összehasonlítását a post hoc tesztek adatai mutatják, amelyek által kicsit árnyaltabb képet kaphatunk az egyes életkori szakaszokban mutatkozó ugrásszerű változásokról, hasonlóságokról és eltérésekről az egyes nem szó szerinti formákat tekintve. Az összehasonlításoknál (9. táblázat) mindig csak a szomszédos korosztályok közötti eltérés mértéke volt a kérdéses (pl. a 4 éveseket mindig csak az 5 évesekhez hasonlítottuk).

Kor-csoport	Célzás			Metafora			Irónia		
	5	6-7	F (K)	5	6-7	F (K)	5	6-7	F (K)
4	ns	-	-	*	-	-	ns	-	-
5		**	-		ns	-		*	-
6-7			ns			**			**

9. táblázat Az egyes korcsoportok (4, 5, 6-7 és felnőtt kontroll) közötti eltérés mértéke a célzás, a metafora és az irónia megértésében (ns: nem szignifikáns, *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns, -: nem releváns)

A célzást tekintve az derül ki, hogy a 4 és az 5 évesek hasonló átlagot mutatnak, ugyanakkor a 6-7 évesek jelentősen eltérnek az 5 évesektől, viszont a felnőttektől nem. Ez azt jelezheti, hogy a célzás megértésében 6 éves korra ugrásszerű javulás figyelhető meg, olyan magas teljesítmény jelenik meg, ami a felnőttekét nagyon megközelíti.

A metafora eredményeit látva az derül ki, hogy a fejlődés lépcsőzetesen halad, a 4 évesek és az 5 évesek között jelentős az eltérés, viszont az 5 és 6-7 évesek teljesítménye bár fokozatosan növekszik, még sincs közöttük statisztikailag kimutatható szignifikáns különbség. Nagyobb teljesítménybeli változás figyelhető meg a 6-7 évesek és a felnőtt korcsoport között.

Az irónia esetében azt találtuk, hogy a 4 évesek teljesítménye magasabb, mint az 5 éveseké, bár közöttük nincs szignifikáns eltérés. Viszont ennek köszönhető az, hogy bár a 4 és az 5, valamint a 4 és 6-7 évesek közötti különbség nem szignifikáns, az 5 és 6-7 évesek közötti eltérés már szignifikáns ($p = 0,048$). Továbbá az is megfigyelhető, hogy a 6-7 évesek és a felnőttek között is szignifikáns eltérés ($p < 0,001$) mutatkozik, ami azért nem meglepő, mivel a 6-7 évesek teljesítménye is csupán 40% körül van a felnőttek 100%-ával szemben. Vagyis az életkori csoportok esetében elmondható, hogy mindegyik csoport a véletlen szintjén teljesít, és teljesítményük statisztikailag nem tér el szignifikánsan a véletlen szintjétől a One-Sample Test eredményei alapján.

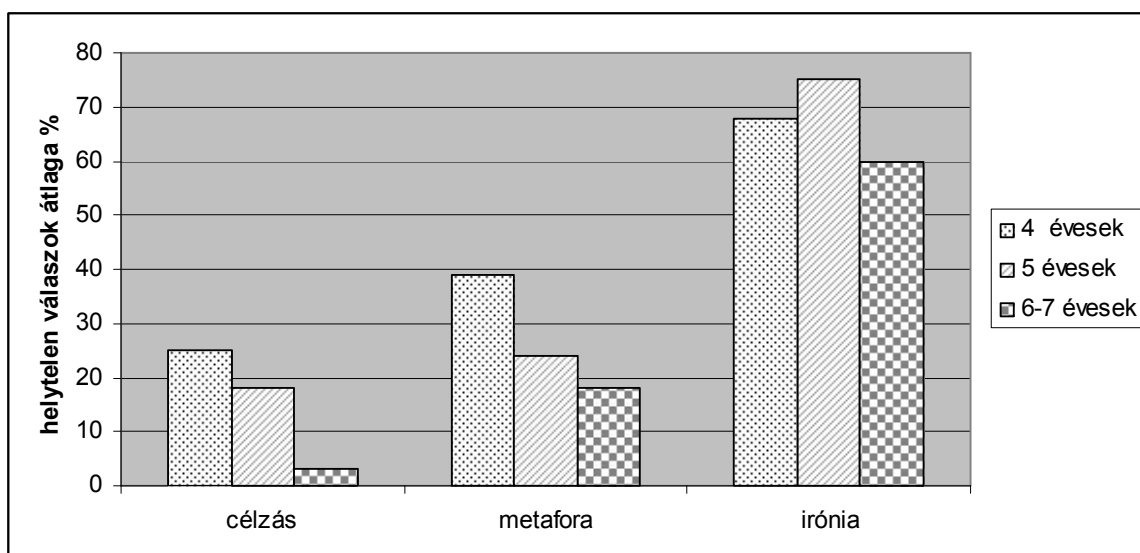
4.4.3. Eredmények: A helytelen válaszok aránya és típusai életkori csoportonként

A gyerekeknek az egyes nem szó szerinti formák megértésében mutatott fejlődésének még finomabb elemzését teszi lehetővé a helytelen válaszok vizsgálata az egyes korcsoportokon belül. Átala korosztályokra lebontva láthatjuk azt, hogy mekkora arányban hibáznak a gyerekek az egyes nyelvhasználati formák esetében, továbbá azt, hogy hibázásaik milyen jellegűek, hogyan oszlanak meg, azaz inkább a szó szerinti értelmezést, vagy az irreleváns értelmezéseket preferálják ezekben az esetekben. A helytelen válaszok összesített értékét, valamint a helytelen válaszok típusait együttesen és számszerűsítve a 10. táblázat tartalmazza, melynek egyes tényezőit az életkori csoportok függvényében külön-külön is tárgyaljuk.

Korcsoport	Célzás %			Metafora %			Irónia %		
	Össz	Szó szerinti	Irreleváns	Össz	Szó szerinti	Irreleváns	Össz	Szó szerinti	Irreleváns
4 évesek	25	10	90	39	53	47	68	14	86
5 évesek	18	6	94	24	36	64	75	24	76
6-7 évesek	3	4	96	18	28	72	60	30	70

10. táblázat A célzásra, a metaforára és az iróniára adott helytelen válaszok százalékos aránya az összes választ tekintve (Össz), valamint (az Össz értéket 100%-nak tekintve) a helytelen válaszok százalékos megoszlása a szó szerinti és az irreleváns válaszok tekintetében életkori csoportonként

A 10. táblázat adatai alapján összességében elmondható, hogy a célzásoknál van a legkevesebb hibázás, ami 6-7 éves korra lényegében elenyészővé válik, majd a metafora következik, ahol szintén jelentősen csökken a hibázások összértéke 6-7 éves korra. Vagyis a célzás és a metafora esetében fokozatos és folyamatos javulás látszik a helytelen válaszok csökkenő száma alapján. Ezzel szemben az irónia esetében a hibázások aránya mindhárom korosztályban hasonlóan magas, alig csökken az évek előrehaladtával, és nem folyamatos (vö. 10. ábra).



10. ábra A helytelen válaszok megoszlása a 4, 5 és 6-7 éves korosztályban a célzás, a metafora és az irónia válaszai között

A helytelen válaszok belső megoszlása arról nyújthat képet, hogy a gyerekek a szó szerinti vagy az irreleváns válaszokat részesítik előnyben, s hogy melyik korosztályra melyik választípus a jellemzőbb. E tekintetben nagyon hasonló képet láthatunk a tudatelméleti szinteknél bemutatott eloszlásokhoz (ld. 4.3.5).

A célzások esetében eleve nem jellemző a hibázás, de ha mégis megjelenik, markánsan az irreleváns választípus a jellemző.

A metafora esetében az összes hibázás száma már magasabb mindegyik korcsoportban, de a fokozatos fejlődés jól látható a hibázások számának csökkenéséből. Ezek megoszlása a 4 éveseknél kb. fele-fele arányú, de ez az arány fokozatosan csökken, és ezzel párhuzamosan nő az irreleváns választípusok aránya. Az 5 éves vagy annál idősebb gyerekek inkább ezt a választ preferálják azokban az esetekben, amikor nem ismerik az adott metaforát, és tévesen következtetnek a jelentésére.

Az irónia esetében jóval nagyobb arányú a hibázás, és lényegében alig változik az összesített arány az évek számával. További jellegzetesség, hogy a hibázások esetében mindegyik korosztályban az irreleváns válaszok jelennek meg dominánsan (hasonló arányok, mint amit a 7. ábra mutat), vagyis szisztematikusan a megtévesztésre utaló választípust választották.

Az egyes életkori csoportok közötti eltérés mértékét az egyes hibatípusokra nézve statisztikai elemzésnek vetettük alá. Mivel az eredmények nem normáeloszlásúak, így az egyutas ANOVA nemparaméteres párját a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk, melynek eredménye megerősítette a százalékok alapján kirajzolódó tendenciát, vagyis hogy nincs szignifikáns összefüggés az egyes életkori csoportok és az egyes nem szó szerinti formák szó szerinti hibás válaszai között (célzás: $X^2=0,998$; $p=0,607$, metafora: $X^2=3,753$; $p=0,153$, irónia: $X^2=1,603$; $p=0,449$).

Mivel a szó szerinti és az irreleváns válaszok egymással kiegészítő megoszlásban vannak a hibás válaszok megoszlását tekintve (együtt 100%), így ezek szerint az irreleváns válaszok arányával sincs szignifikáns összefüggés.

4.4.4. Megvitatás

Ebben a vizsgálatban az életkor lehetséges szerepét vizsgáltuk a célzás, a metafora és az irónia megértésében 4-7 éves korú gyermekek esetében egy felnőtt kontrollcsoport bevonásával, majd a gyerekek helytelen válaszainak típusait elemeztük.

Mind a három nem szó szerinti forma esetében szignifikáns hatást jelzett a Kruskal-Wallis teszt eredménye az életkori csoportokat tekintve. A csoportok közötti különbségek elemzéséhez a varianciaanalízis post hoc tesztjeire volt szükség.

A célzás esetében az életkori fejlettség befolyását a csoportonkénti vizsgálat (varianciaanalízis post hoc tesztjének) eredményei statisztikailag igazolták. Az eredmények azt mutatták, hogy az életkornak szerepe van, s az egyes életkori csoportok közül az 5 és a 6-7 évesek között mutatkozik szignifikáns különbség, vagyis 5 és 6 éves kor között valamiféle ugrásszerű fejlődés van, a 6-7 évesek teljesítménye pedig már a felnőttekétől nem tér el szignifikánsan (vö. Bernicot és mtsai 2007).

A metafora megértését tekintve a varianciaanalízis post hoc tesztjeinek eredménye azt mutatta, hogy a 4 és az 5 évesek között, valamint a 6-7 évesek és a felnőtt korcsoport között van szignifikáns eltérés. Az egyes korcsoportok átlagai fokozatos fejlődési vonalat mutatnak, de a két említett korcsoport között nagyobb, ugrásszerű a fejlődés. Mindez arra enged következtetni, hogy az életkori fejlődésnek meghatározó szerepe van a metaforikus nyelvhasználat megértésének fejlődésében is (vö. Szücs 2014a), és ez a fejlődés még 6-7 éves kor után is tart (vö. Piaget 1974, Billow 1975, Winner és mtsai 1976).

Az irónia megértését és a gyerekek életkori fejlettségét tekintve a varianciaanalízis post hoc tesztjei azt mutatták, hogy az egyes életkori csoportok közül az 5 és 6-7 évesek, valamint a 6-7 évesek és a felnőtt csoport között található szignifikáns eltérés. Az 5 és 6-7 évesek közötti különbség furcsának tűnhet, mert a 4 évesek jobb átlagot produkáltak, mint az 5 évesek. Ugyanakkor mindkét csoport a véletlen szintjén teljesít, vagyis a véletlen szintjén maradv mutat szignifikáns fejlődést az 5 évesek 25%-ához képest a 6-7 évesek 40%-os teljesítése, amihez viszonyítva pedig valóban ugrásszerű változásnak tekinthető a felnőttek 100%-os teljesítménye (vö. Szücs 2014a). E két utóbbi korcsoport mutatói implikálják azt, hogy az igazán jelentős fejlődés valószínűleg csak a 6-7 éves kort követően következik be (vö. Ackermann 1981, Capelli és mtsai 1990, Winner 1997).

Az életkor szerepe mindegyik forma esetében prediktívnek mutatkozott, amellyel kapcsolatban a vizsgálatok bevezetőjében említettük, hogy kontroll faktorként vesszük számításba, vagyis úgy véljük, hogy az életkori csoportok közötti különbségek valamilyen kognitív, nyelvi vagy egyéb egyéni fejlődésbeli változások jelenlétére utalhatnak. Ezen fejlődésbeli változók közül nem vettük számításba a gyerekek mentális életkorát vagy IQ-ját, így ezek az életkorban megbúvó potenciális befolyásoló tényezőként lehetnek jelen, ugyanakkor a gyerekek nyelvi fejlettségét és rövidtávú fonológiai emlékezeti kapacitását az életkortól elkülönülten is vizsgáljuk.

4.5. A nyelvtani megértés és a receptív szókincs szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében

Vizsgálatsorozatunknak ebben a részében egyrészt arra kívántunk választ kapni, hogy a gyerekek nyelvi fejlettsége milyen mértékben befolyásolhatja a célzás, a metafora és az irónia megértését, továbbá a nyelvi fejlettség mutatói közül tekinthető-e bármelyik dominánsnak az egyes nem szó szerinti formák megértésének alakulásában. Kutatási kérdéseinknek megfelelően külön-külön vizsgáltuk a nyelvi fejlettség mutatói, azaz a nyelvtani megértés valamint a receptív szókincs eredményeivel való összefüggéseket.

4.5.1. Módszer

4.5.1.1. Vizsgálati személyek

A nyelvtani megértés vizsgálatban ugyanaz a 71 gyermek vett részt, akik az előző vizsgálatban is szerepeltek, míg a receptív szókincs tesztelésekor 5-en hiányoztak, így a statisztikai elemzésekben a PPVT esetében csak 66 gyermek eredményei lettek figyelembe véve. A két tesztben résztvevők részletesebb adatait a 11. táblázat mutatja.

Feladat	Létszám (teljes)	Létszám (fiú)	Létszám (lány)	Életkor (átlag)	Életkor (szórás)
TROG	71	39	32	5;8	4;0 – 7;2
PPVT	66	35	31	5;7	4;0 – 7;2

11. táblázat A TROG és a PPVT tesztben résztvevő gyerekek létszámbeli és életkori adatai

4.5.1.2. Az alkalmazott eljárások

NemSzósz teszt: célzás, metafora és irónia megértése

Az előző vizsgálatokban alkalmazott célzás, metafora és irónia teszt (NemSzósz teszt) eredményei képezik az összehasonlítás alapját.

TROG teszt (Bishop, 1983, magyar adaptációja Lukács és mtsai 2012)

A teszt a nyelvtani szerkezetek megértésére irányuló, nemverbális válaszadást elváró eljárás. A gyermekek 80 db szót, szókapcsolatot, majd mondatot – vagyis egyre bonyolultabb nyelvi szerkezeteket – hallanak, s az a feladatuk, hogy az egyes nyelvi egységhez tartozó 4-4 kép közül kiválasszák azt az egyet, amely megfelel az adott kifejezés jelentésének. A feladat megoldása nem igényel verbális produkciót, ugyanis a gyerekek rámutatással végezhetik a kiválasztást. A képek között vannak a szóval vagy mondattal releváns, de a helyes megfejtéstől eltérő jelentésű, valamint nem releváns választási lehetőségek is. A teszt utasításában eredetileg a gyermekek számára a következő felszólítás szerepel: „Az a feladat, hogy mutass rá arra a képre, amelyik *összeillik* azzal, amit én mondok.” Mivel az „összeillik” szót sokszor félreértelmezték a gyermekek, vagyis nem jelentésbeli képpárt, hanem hasonló, de nem megegyező jelentésű képet kerestek, ezért a felszólítást a következőképpen fogalmaztuk át a közérthetőség érdekében: „Az a feladat, hogy mutass rá arra a képre, amelyiknek *az a jelentése*, amit én mondok.” Ezt követően már zökkenőmentesen indulhatott a feladatmegoldás.

A teszt 80 kifejezése 20, egyenként 4 kifejezést tartalmazó blokkból áll. Az egyes nyelvtani szerkezetek – többek között az egyes és többes számú főnévragozás, összehasonlítást kifejező konstrukciók, OVS felépítésű mondatok, alanyi vonatkozói mellékmondatok, térbeli relációk – megértését vizsgálja. Egy blokk csak akkor tekinthető teljesítettnek, ha mind a négy elemét hibátlanul oldja meg a gyermek, vagyis ha egy blokkon belül helytelen választ ad, úgy az egész blokk hibásnak tekintendő. A tesztben elért teljesítmény mutatója a hibátlanul teljesített blokkok száma. A tesztelés során az előbbi kondíciók mellett 5 hibás leállási korláttal dolgoztunk. A teszt válaszlapja a 9. Mellékletben, egy példa a teszt képei közül a 10. Mellékletben található.

Az eredeti 80 egységet tartalmazó teszt a magyar sztenderdizálás folyamatának tapasztalatain alapulva a végső változatban 72 itemre csökkent, mivel az angol tesztben mért passzív szerkezetek (I blokk), ill. nyelvtani nemek (L blokk) megértését helyettesítő magyar szerkezetek (tárgy-ige-alany) nem mutattak az angolhoz hasonló érzékenységet, ill. a H blokk eredményeihez hasonló értékeket mutattak, ezért a blokkok kihagyása mellett döntöttek.

Így, bár a tesztek felvételekor mind a 20 blokk teljesítését kértük a gyerekektől, a statisztikai elemzések alapjául végül csak a sztenderdizált változatban megmaradt 18 blokk eredményét vettük számításba.

Altesztek a TROG tesztből: hasonlósági viszonyok felismerésére

A metafora és irónia strukturális és funkcionális bemutatása során felmerült a megnyilatkozások struktúrájában fellelhető hasonlósági és oppozicionális viszonyok megértésének a kérdése. A TROG tesztben külön blokkok találhatóak az egyes nyelvi viszonyok felmérésére, így alkalmas ezek elkülönült vizsgálatára is. A tesztből kiemeltem azokat a blokkokat, amelyek két dolog közötti hasonlósági viszonyok felismerésére épülnek, így külön is vizsgálat tárgyává tettem az alábbi nyelvi reprezentációkra épülő blokkokat:

- 1) a középfokú összehasonlítás (a doboz nagyobb, mint a csésze)
- 2) az eltérés (a doboz piros, de a szék nem)
- 3) a pozitív hasonlóság (nemcsak a madár, de a virág is kék)
- 4) negatív polaritású hasonlóság (sem a kutya, sem a labda nem barna)
- 5) a 3-4) hasonlósági értékek összevont értéke

Ezekben az esetekben az egyes blokkokon belül teljesített eredmények, azaz a lehetséges 4-ből kapott helyes válaszok képezték az összehasonlítás alapját.

A Peabody Picture Vocabulary (PPVT) teszt

A receptív szókincs hazai vizsgálatát a Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn and Dunn 1959) magyar adaptációjával (Csányi 1974) végeztük. A teszt passzív eljárással méri a vizsgálati személy szókincsét, vagyis a teszt teljesítése a szó megértését és nem a használatát igényli. A teszt a TROG-hoz hasonlóan az, hogy nem igényel verbális válaszadást, viszont hosszabb időt (legalább 30 perc) vesz igénybe, és mivel nincsenek sztenderd értékei, ezért a kapott nyerspontszámokkal kell számolnunk.

A teszt 150 db hívószót tartalmaz, melyek a magyar szókészlet különféle műveltségi területéhez tartoznak és/vagy eltérő gyakoriságúak. Mivel valamennyi hívószó egy azonos gyakorisági előfordulású szósorozat reprezentánsa, így a tesztben nyújtott pontszámok több száz vagy ezer szó meglétére vetnek fényt, ezért jól alkalmazható a teszt a gyermekek szókincsének feltérképezésére (Csányi 1974).

A gyermekeknek az a feladata, hogy az egyes hívószavakhoz tartozó 4-4 kép közül kiválasszák azt az egyet, amely megfelel az adott kifejezés jelentésének. A feladat megoldása nem igényel verbális produkciót, ugyanis a gyerekek rámutatással végezhetik a kiválasztást. A fogalmak fokozatosan nehezednek, de a nehezedés sorrendje nem egészen szabályos, a hasonló nehézségi fokú szavakat olykor megszakítja egy-egy gyakoribb vagy ritkább előfordulású szó. A tesztet abban az esetben fejezhetjük be korábban, ha a gyerekek egy egymás utáni 8-as sorozaton belül 6-ot tévesztenek. A nyerspontszámok kiszámítása úgy történik, hogy az utolsó jól megoldott tesztfeladat sorszámából (pl. 98) kivonjuk az addig hibásan megoldott feladatok számát (pl.

10), s az így kapott szám adja a tesztben nyújtott helyes megoldások számát (pl. 88). A teszt válaszlapja a 11. Mellékletben, egy példa a teszt képei közül a 12. Mellékletben található.

4.5.2. Eredmények: az általános nyelvtani megértéssel és a hasonlósági viszonyokkal való összefüggések

Általános nyelvtani megértéssel mutatott összefüggés

Az általános nyelvtani megértés, valamint a célzás, a metafora és az irónia közötti összefüggés feltárásához a nem szó szerinti formák helyes válaszainak százalékos eredményeit a Pearson korrelációs teszt segítségével vetettük össze a TROG teszt teljesített blokkjainak számával.

A nyelvtani megértés és a vizsgált nem szó szerinti kifejezések megértésének összefüggéseit illetően vegyesek a kapott korrelációs eredmények:

célzás és TROG: $r_{\text{célzás}}=0,300$; $p=0,011$

metafora és TROG: $r_{\text{metafora}}=0,350$; $p=0,003$

ironia és TROG: $r_{\text{ironia}}=-0,131$; nsz

A célzás és a metafora szignifikánsan korrelál a nyelvtani megértés szintjével, míg az ironia nem mutat összefüggést vele.

A hasonlósági viszonyok felismerésével mutatott összefüggések

Az egyes hasonlósági viszonyok esetében az egyes blokkokban teljesített helyes válaszok számát vettem össze a Pearson korreláció segítségével a nem szó szerinti helyes válaszok számával. Az eredmények szerint a három nyelvhasználati forma meglehetősen eltérő mintázatot mutat. A célzás csak a közép fokú összehasonlítással mutat korrelációt ($r=0,294$; $p=0,014$). A metafora megértése összefüggést mutat a közép fokú összehasonlítási értékekkel ($r=0,0241$; $p=0,046$), az összevont hasonlósági értékekkel ($r=0,281$; $p=0,018$) és a negatív hasonlósági értékkel ($r=0,295$; $p=0,013$) is. Az ironia megértése egyik nyelvi mutatóval sem korrelál.

4.5.3. Eredmények: a receptív szókincs összefüggése a célzás, a metafora és az irónia megértésével

A célzás, a metafora és az irónia helyes válaszainak százalékos eredményeit a Pearson korrelációs teszt segítségével összevettem a PPVT receptív szókincs-teszt nyerspontszámaival.

A receptív szókincs és a vizsgált nem szó szerinti kifejezések megértésének összefüggéseit illetően – a nyelvtani megértésnél kapott eredményekhez hasonlóan – vegyesek a kapott korrelációs eredmények:

célzás és PPVT: $r_{\text{célzás}}=0,287$; $p=0,02$

metafora és PPVT: $r_{\text{metafora}}=0,268$; $p=0,03$

irónia és PPVT: $r_{\text{irónia}}=-0,100$; nsz.

A célzás és a metafora esetében szignifikáns a korreláció, bár a korreláció kevésbé erős, mint a nyelvtani megértés esetében volt, valamint az összefüggés csak $p<0,05$ szignifikanciaszinten értelmezhető.

Ezzel szemben az irónia megértése a receptív szókincs nagyságával sem mutat szignifikáns összefüggést.

4.5.4. Megvitatás

A korrelációs értékek elemzése alapján azt láthatjuk, hogy a nyelvtani megértés szintje és a receptív szókincs nagysága összefüggésben van, amit a közepesen erős, szignifikáns korrelációs érték ($r=0,370$; $p=0,002$) mutat, vagyis akik jól teljesítenek az egyik tesztben, azok jellemzően a másokban is, és fordítva (12. táblázat).

A három nyelvhasználati forma eltérő erősségű, de hasonló összefüggési mintázatot mutat a nyelvtani megértéssel és a receptív szókinccsel, vagyis a célzás és a metafora mindkét nyelvi tényezővel összefüggésben van, addig az irónia megértése egyik tényezővel sem mutat korrelációt.

		PPVT	Célzás	Metafora	Irónia
TROG	Pearson Correlation	,370(**)	,300(*)	,350(**)	-,131
PPVT	Pearson Correlation	1	,287(*)	,268(*)	-,100

12. táblázat A TROG és a PPVT eredményeinek korrelációs értékei a célzás, a metafora és az irónia feladatok helyes válaszaival való összevetésben (*: $p<0,05$; **: $p<0,01$)

A nyelvtani megértés ($r=0,300$) és a receptív szókincs is ($r=0,287$) szignifikáns, ugyanakkor gyenge korrelációt mutatott a célzás megértésével. Az eredmények támogatják Hulsnak és Wijknek (2012) az indirekt kérésekre vonatkozó fejlődéses modelljét, melyben a direktívumok repertoárjának bővülését a gyerekek nyelvi kifejezésmódjának fejlődése, vagyis a különféle bonyolultsági szintű grammatikai szerkezetek elsajátítása biztosítja. E modell alapján a gyerekek nyelvtani fejlettsége hatással lehet arra, hogy mikor és hogyan jelennek meg az egyes indirekt kérések, köztük a célzások is a gyerekek nyelvhasználatában.

A nyelvtani megértés és a célzás megértésének korrelációja konzisztens De Mulder (2011) vizsgálatának eredményeivel, aki szintén úgy találta, hogy a nyelvi fejlettség összefüggésben áll a célzások megértésével. Azonban nála a nyelvi fejlettség nem általánosságban mutatkozott jelentősnek, ugyanis míg a receptív szókincs és a mondat-kiegészítéses tesztek eredményei nem voltak hatással az indirekt kérések megértésére, addig a nyelvtani megértést demonstráló eredmények szignifikáns hatást mutattak a 4-5 éves gyerekek megértésére nézve.

A nyelvtani megértés szignifikáns és közepesen erős viszonyulást mutatott a metafora ($r=0,35$) megértésével, nagyobb valószínűségi ráta mellett ($p<0,01$) is érvényes összefüggésre utalva. A receptív szókincs kevésbé erős és kisebb valószínűségi ráta ($p<0,05$) mellett érvényesülő korrelációt mutatott a metaforák ($r=0,268$) megértésével (vö. Szücs 2013b, 2014a).

A nyelvtani megértés és a metaforák interpretációjának a leírtakhoz hasonló összefüggéseivel kapcsolatban nem találtunk empirikus adatot, ugyanakkor eredményeink közvetett módon támogatják Vosniadou (1987) nézetét, mely szerint a metaforák grammatikai felépítése hatással lehet a metaforák interpretációjára. Ezt az elképzelést Nippold és mtsai (1984) eredményei igazolták, mivel azt találták, hogy a metaforikus kifejezések szintaktikai komplexitása hatással van a metaforikus interpretációra, mivel a szintaktikailag komplexebb metaforák megértése jóval nagyobb nehézséget okozott a gyermekek számára, mint a predikatív metaforáké.

A receptív szókincs és a metaforikus interpretáció korrelációja összhangban áll a korábbi eredményekkel. Norbury (2005), aki a szemantikai ismeretek szerepét vizsgálta a metafora megértésében nyelvi fejlődési zavarral élő gyerekek körében, a gyerekek receptív szókincsét (PPVT) és szemantikai tudásuk szélesebb körét is vizsgálta Wiig és Secord tesztjével (1992). Eredményei szerint mindkét szemantikai teszt eredménye erős korrelációt mutatott a metafora megértésével, továbbá az általa vizsgált egyéb tényezők között az életkort követően a gyerekek szemantikai tudásszintje volt a legmeghatározóbb a metafora megértésében.

Blasko és Kazmerski (2006) metafora megértésére vonatkozó, bár nem fejlődéses EKP eredményei szintén azt mutatták, hogy a vizsgálati személyek szókinccsteszten mért

pontszámai meghatározónak tünnek arra nézve, hogy milyen gyorsan és pontosan értik meg a metaforákat a teszt során, vagyis a jelen vizsgálathoz hasonlóan azt implikálják, hogy a gyerekek passzív szókincese meghatározó lehet a metafora megértésének fejlődésében.

A nyelvtani megértés egyes aspektusainak összefüggéseit külön-külön vizsgálva az derült ki, hogy a legmarkánsabb összefüggések a metafora megértésével mutatkoztak, ugyanis az összehasonlítás és a hasonlósági viszonyok megértése egyaránt korrelált a metafora értékeivel. Ez az eredmény lényegében azokat az elméleteket támogatja, amelyek szerint a metafora megértéséhez szükséges a fogalmak közötti hasonlósági viszonyok felismerésének a fejlettsége is (Asch and Nerlove 1960, Billow 1975, Gardner 1980, Winner 1997). Ugyanakkor a jelen vizsgálat eredményei csupán a vizsgálatba bevont predikatív metaforikus kifejezésekre vonatkoztatható, a metaforák más szintaktikai csoportjait (ld. Billow 1975) vagy egyéb aspektusait (konvencionalizáltság, ismerősség, vö. Giora 2003) változóként nem vettük számításba, így ezekről az eredményeink nem tudnak számot adni. Ezek részletes vizsgálata további kutatásokat igényelnek, melynek kiindulópontjaként szolgálhatnak a jelen vizsgálat eredményei.

Az irónia megértését ugyanakkor nem befolyásolja pozitívan a nyelvtani megértés és a szókinces magasabb szintje sem, a korrelációs értékek egyik esetben sem voltak szignifikánsak (vö. Szücs 2013b, 2014a). A nyelvtani megértés és az irónia interpretációjának a leírtakhoz hasonló összefüggéseivel kapcsolatban nem találtunk korábbi empirikus adatot, ugyanakkor a szókinces szerepét illetően eredményeink ellentmondanak Filippova és Astington (2008) és Angeleri és Airenti (2014) eredményeinek, amelyek a receptív szókinces és az ironikus értés erős összefüggése mellett érvelnek. Angeleri és Airenti (2014) azt vizsgálták, hogy 3-6;5 éves gyerekek képesek-e számukra ismerős ironikus megnyilatkozások megértésére. Vizsgálatukban babákkal eljátszott történetek szerepeltek, amelyekben a négy változó valamelyike szerepelt: váratlan irónia, háttér információra épülő irónia, vicc és kontroll megnyilatkozás. Az eredmények szerint már az egészen fiatal gyerek is megértheti az ironikus megnyilatkozásokat, és megértésüket szignifikánsan befolyásolja receptív szókincesük. Eredményeink tehát nem csupán a receptív szókinces szerepét, hanem az ironikus kifejezések megértésének eredményét illetően is eltéréseket mutat, melynek hátterében a vizsgálat módszertani megfontolásai és elrendezése közötti különbségek állhatnak. A gyerekek jó teljesítményéhez hozzájárulhatott módszertanilag az, hogy a vizsgálati szituációban (pl. ha eltörnek egy tárgyért, és a bábu azt mondja, hogy „*Anyukád biztosan boldog lesz.*”) ha a gyermek a vizsgálati kérdésre (Miért?) kérdésre rosszul válaszolt („*Anyu boldog lesz.*”), akkor a

vizsgálatvezető visszakérdezett akár többször is, rámutatva ezáltal a válasz helytelenségére és lehetőséget kínálva a korrekcióra.

Ugyanakkor eredményeink összhangban állnak Sullivan és mtsai (2003), valamint Whalen (2013) eredményeivel. Sullivan és mtsai (2003) vizsgálatukban Prader-Willi szindrómás és nem specifikus mentálisan retardált fiataloknak a hazugság és az ironikus viccelődés megkülönböztetésére vonatkozó eredményei azt mutatták, hogy az ironikus megnyilatkozásokat a személyek többsége hazugságként definiálta (hasonlóan a jelen vizsgálat eredményeihez), és a nyelvi képességeiket illetően nem találtak korrelációt a résztvevők receptív szókincse és az irónia-hazugság megkülönböztetésében nyújtott teljesítménye között. Whalen (2013) tipikusan fejlődő öt-nyolc éves gyermekekkel végzett vizsgálatai hasonló eredményeket mutatnak, vagyis a gyerekek receptív szókincse egyik vizsgálatában sem mutatott összefüggést az irónia megértésével, vagyis a gyerekek nagyobb szókincse nem segítette az irónia jobb megértését.

Jelen vizsgálatunk eredménye, amely szerint a gyerekek nagyobb szókincse és fejlettebb grammatikai képességei nem biztosítják az ironikus interpretáció magasabb szintjét, arra utal, hogy az irónia magasabb szintű metareprezentációs szint meglétét igényli (vö. Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004, Wilson 2013), mint a célzás vagy a metafora, s a gyerekek nyelvi képességein túl más társas-pragmatikai vagy metapragmatikai tudásra is szükség lehet a sikeres interpretációjához.

4.6. A verbális munkamemória (fonológiai rövidtávú emlékezet) szerepe a célzás, a metafora és az irónia megértésében

A munkamemória-kapacitásnak hatása a van nyelvi fejlődésre az egyszerűbb és komplexebb nyelvi formák feldolgozásában egyaránt, ugyanakkor szerepe a fejlődés során változik. Vizsgálatunk fő kérdése arra vonatkozik, hogy a célzás, a metafora és az irónia megértését milyen mértékben befolyásolhatja a gyerekek munkamemória-kapacitásbeli különbsége az óvodáskor alatt. Vagyis azt vizsgáljuk meg, hogy a találunk-e összefüggést a memóriakapacitás eredményei, ill. a célzás, a metafora és az irónia tesztek eredményei között.

4.6.1. Módszer

4.6.1.1. Vizsgálati személyek

A vizsgálatban az előző vizsgálatokban már résztvevő gyerekek közül 40 gyermek vett részt a Számterjedelem és az Álszó tesztekben, míg a fordított számterjedelem tesztben az egyikük nem volt jelen, így csak 39 gyerek eredményeit tudtuk figyelembe venni. A résztvevők részletes adatait a 13. táblázat mutatja.

Feladat	Létszám (teljes)	Létszám (fiú)	Létszám (lány)	Életkor (átlag)	Életkor (szórás)
Számterjedelem	40	21	19	5;7	4;2 – 7;2
Álszó	40	21	19	5;7	4;2 – 7;2
Fordított számterjedelem	39	21	18	5;7	4;2 – 7;2

13. táblázat A verbális munkamemória tesztekben résztvevők létszámbeli és életkori adatai

4.6.1.2. Az alkalmazott eljárások

NemSzósz teszt (A célzás, a metafora és az irónia megértése)

Megegyezik az első vizsgálatban leírt teszttel, az ott kapott eredmények képezik az összehasonlítás alapját.

1) A fonológiai rövidtávú emlékezet működését vizsgáló eljárások

A tisztán a verbális munkamemória vizsgálatára irányuló fonológiai rövidtávú emlékezet mérőeljárásai megegyeznek abban, hogy a vizsgálat során az egyes tételeket rövid időn belül, az elhangzásukat követően azonnal kell visszamondaniuk a személyeknek. Az emlékezetben tartott elemek száma fokozatosan nő addig a kritikus pontig, ahol a felidézés már pontatlanná vagy sikertelenné válik a személy számára (Hoffmann és Németh 2006).

Előre számterjedelem teszt (Digit Span Forward, Jacobs, 1887; magyar adaptáció Racsmány és mtsai 2005)

A vizsgálati személyek először 3 elemből álló, majd egyre növekvő hosszúságú számsorozatot hallanak, amelyeket az elhangzás sorrendjében kell megismételniük. A legtöbb elemszámot

tartalmazó számsor 9 tagból áll. Mindegyik elemszám esetében a 4 sorozatból legalább 3-at kell helyesen produkálni az elemszám növeléséhez. Az utolsó helyesen visszamondott sorozat elemszámát tekintjük érvényes eredménynek.

Álszóismétlési feladat (Gathercole és Adams 1994, vö. Racsomány és mtsai 2005)

Az álszóismétlési feladat esetében a vizsgálati személy feladata az, hogy egyre hosszabb, jelentéssel nem rendelkező szavakat (álszavakat) hallás után ismétljen meg. Az álszavak megfelelnek a magyar nyelv fonológiai struktúrájának. A legkevesebb szótagszámot tartalmazó álszavak 1 szótagból, a leghosszabb álszavak 9 szótagból állnak. Mindegyik szótagszám esetében a 4 sorozatból legalább 3-at kell helyesen produkálni az elemszám növeléséhez. A teszt egyetlen hibája, hogy teljesítése vokalizációt kíván meg, így a hibázás (a nem pontos ismétlés) produkciós/artikulációs eredetű is lehet (Németh és mtsai 2001).

Az utolsó helyesen teljesített sorozat szótagszámát tekintjük érvényes eredménynek.

2) A központi végrehajtó működését vizsgáló eljárás

Fordított számterjedelem teszt (Backward Digit Span, Gathercole 1999, vö. Racsomány és mtsai 2005)

A vizsgálati személyek először 3 elemből álló, majd egyre növekvő hosszúságú számsorozatot hallanak, amelyeket az elhangzás sorrendjéhez képest visszafelé kell megismételniük.

Az általunk vizsgált 39 gyermek teszteredményeit nem tudtuk érvényesnek tekinteni, mivel a gyerekek nagy többsége a minimális 3 elemszámot sem tudta megismételni, az a néhány gyermek, akiknek sikerült, a minimális 3 elemszámig jutottak (vagyis elemzésünk 2 elemű lett volna). Ezek alapján úgy véltük, hogy az így kapott eredmények nem képezhették összehasonlítás alapját. Ez egyben arra engedett következtetni, hogy gyerekek többségénél még korai lett volna a végrehajtó és a fonológiai rövidtávú emlékezet összehangolt működéséről beszélni, és az általunk reprezentált eredmények a továbbiakban csupán a fonológiai rövidtávú emlékezettel való összefüggésekről tud mondani valamit.

A bemutatott tesztek a 13. Mellékletben megtalálhatók.

4.6.2. Eredmények

A célzás, a metafora és az irónia helyes válaszainak százalékos eredményeit külön-külön összevettem a számterjedelem teszt és az álszóismétlési feladat eredményeivel a Pearson korrelációs teszt segítségével. A korrelációs vizsgálat szerint a két verbális munkamemória teszt szignifikánsan korrelál egymással (0,514; $p < 0,001$). Ugyanakkor sem a számterjedelem, sem az álszóismétlési feladat eredménye nem korrelál szignifikánsan a nem szó szerinti formákkal, vagyis a korrelációs értékek alapján úgy tűnik, hogy a célzás, a metafora és az irónia megértésének off-line módon mért szintjét nem befolyásolják a verbális munkamemória kapacitásának egyéni különbségei. A pontos korrelációs értékeket a 14. táblázat adatai mutatják.

		Álszó	célzás	metafora	irónia
Számterjedelem	Pearson Correlation	,514(**)	,187	,205	,064
Álszó	Pearson Correlation	1	,206	,226	-,051

14. táblázat A fonológiai rövidtávú emlékezet mérőeljárásainak, a számterjedelem és az álszóismétlési feladat korrelációs értékei a célzás, a metafora és az irónia feladat helyes válaszaival való összevetésben

4.6.3. Megvitatás

Ebben a vizsgálatban arra kerestük a választ, hogy a verbális munkamemória, ennek részeként a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitása milyen összefüggésben állhat az általunk vizsgált nem szó szerinti megnyilatkozások, vagyis a célzás, metafora és az irónia megértésével óvodáskorú (4–7 éves) gyermekek esetében.

A korábbi eredmények azt mutatták, hogy a nyelvfejlődésben a fonológiai rövidtávú emlékezet fejlettségének jelentős a szerepe (Baddeley és mtsai 1998, Baddeley 2001, Racsmány 2004), például a szókincs növekedésében (Gathercole és Baddeley 1990), az álszó tanulásában (Gathercole és mtsai 1997), az olvasástanulásban és a második nyelv elsajátítása során is (Racsmány és mtsai 2001, Kovács és Racsmány 2008).

Azt is láthattuk, hogy a szintaktikai, ill. szemantikai kétértelmű mondatok, valamint a lexikai kétértelműségek feldolgozásában szintén szerepet játszik a munkamemória kapacitásának különbsége, ugyanis a nagyobb kapacitású személyek eltérő eseménykiváltott potenciál (EKP) válaszokat produkáltak (Vos és Freiderici 2003, Bornkessel és mtsai 2004, Kutas 2014), illetve a nagyobb kapacitással rendelkező egyének számára mindkét lexikai jelentés elérhető volt (Turi

és mtsai 2010). Ezek alapján azt feltételeztük, hogy mivel a nem szó szerinti jelentések interpretációja során is szükség lehet a különböző jelentések emlékezeti tárolására, a rövidtávú emlékezet kapacitásának nagysága hatással lehet az interpretáció sikerességére.

A jelen vizsgálat eredményei azonban mindhárom nyelvi forma esetében ugyanazzal az eredménnyel jártak, vagyis nem mutattak szignifikáns korrelációt. Ez alapján arra következtethetnénk, hogy a fonológiai rövidtávú emlékezet valamint a célzás, metafora és az irónia megértése nem áll közvetlen összefüggésben a verbális munkamemória-kapacitásának nagyságával.

Az eredményeink értelmezéséhez azonban fontos megjegyeznünk azt, hogy a nem szó szerinti feladatok megértésének vizsgálatakor, a korábbi specifikus vizsgálatoktól eltérően, off-line módszert alkalmaztunk. Ez egyrészt azt jelentette, hogy a gyerekek visszakérdezhettek, újra meghallgathatták a megelőző történetet, a nem szó szerinti megnyilatkozást, a vizsgálati kérdéseket vagy a válaszlehetőségeket, vagyis nem kényszerültek azonnali válaszadásra. Ezzel az eljárással kiküszöbölhettük a verbális munkamemóriának a történet vagy a megnyilatkozás meg nem értéséből, a kérdés félreértéséből fakadó rejtett, a helyes válaszok számának csökkenésében megmutatkozó hatását. Ugyanis így tisztán lehetett mérni az interpretációs folyamat eredménye, sikeressége és a gyerekek munkamemória-kapacitása közötti összefüggést. Ugyanakkor ez a fajta vizsgálati módszer nem engedi meg az interpretáció online folyamatainak időbeliségére vagy agyi viselkedéses mintázataira való következtetéseket.

Jelen vizsgálatunk célzásokra vonatkozó eredményeit nem tudjuk összevetni korábbi eredményekkel, mivel a szakirodalomban csak on-line feldolgozásra vonatkozó adataink vannak, amelyek az indirekt és a direkt mondatok feldolgozásának reakcióidőbeli különbségeit vizsgálják, az interpretáció sikerességének és a munkamemória-kapacitás nagyságának korrelációját nem, továbbá az indirekt kérések közül a célzások megértésére vonatkozóan nem tartalmaznak mondatokat (Jagodics és mtsai 2013).

A metaforák megértésének munkamemória-kapacitással való összefüggését tekintve eredményeink nem állnak összhangban Blasko (1994) metaforikus megértésre vonatkozó önütemezett olvasási vizsgálati eredményeivel, melyben különböző szintaktikai és szemantikai sajátosságokkal bíró metaforák időbeli feldolgozását hasonlítja össze alacsony és magas munkamemória-kapacitású személyek esetében, és amely szerint az alacsony munkamemória-kapacitásúak sokkal inkább a szó szerinti értelmezést preferálták, valamint lényegesen

gyengébb megértési mutatókkal rendelkeztek. E különbség háttérében ugyancsak a vizsgálati módszereinkből adódó eltéréseket véljük.

Az irónia megértésének munkamemória-kapacitással való összefüggését tekintve adataink nem állnak összhangban Filippova és Astington (2008) eredményével, amely szerint az általuk vizsgált 5, 7 és 9 éves gyerekek iróniára vonatkozó megértése és munkamemória-terjedelme között korreláció van. Ugyanakkor az általuk számításba vett egyéb tényezők (ToM, nyelvi képességek, életkor, prozódia) egy modellben való vizsgálata esetében a nyelvi és tudatelméleti tesztek eredményeihez képest a munkamemória-kapacitás hatása háttérbe szorul.

Jelen vizsgálatunk eredményei szerint a célzás, a metafora és az irónia off-line mért megértési szintje nem korrelál a gyerekek fonológiai rövidtávú emlékezeti kapacitásával az általunk vizsgált 4-7 éves gyerekek esetében. Úgy véljük, hogy mindhárom forma esetében további specifikus vizsgálatokra lenne szükség az interpretáció folyamatai és eredményessége, ill. a munkamemória-kapacitás nagysága közötti összefüggések még árnyaltabb megfogalmazásához.

5. A metapragmatikai tudatosság fejlesztésének szerepe az irónia megértésében

A 3. fejezetben bemutatott eredmények szerint a gyerekek 5 és 7 éves kora között jelentős változások zajlanak a metapragmatikai tudatosság fejlődésében (Baron és Axia 1989), ugyanis az öt éveseknél inkább a tudatosság alacsonyabb szintjét jelző nyelvi markerek iránti tudatosság a jellemző, a hét éveseknél pedig már domináns a pragmatikai szabályok ismerete és alkalmazása.

A nem szó szerinti nyelvhasználat egyes formái (idióma, indirekt kérdés/célzás, társalgási implikátúra, szarkasztikus/ironikus implikátúra), valamint a rájuk vonatkozó metapragmatikai tudatosság időbeliségét, sorrendiségét és egymáshoz való viszonyát vizsgálták Bernicot és mtsai (2007). Eredményeik azt mutatják, hogy a 6, 8 és 10 éves gyerekeknél egyaránt jóval hamarabb jelenik meg az adott nem szó szerinti nyelvi forma (idióma, indirekt kérdés, társalgási implikátúrák) megértése, mint a hozzájuk kapcsolódó metapragmatikai ismeret. A szerzők továbbá azt is megállapítják, hogy a fentebb említett nem szó szerinti formákra vonatkozó metapragmatikai tudás nem is tapasztalható a 6 éves korúaknál, csak később. Például az indirekt kérdések – amelyek valójában célzásként értelmezhetők – megértésével kapcsolatban Bernicot és mtsai (2007) eredményei azt mutatják, hogy – a szemantikai következtetésre épülő implikátúrák megértéséhez hasonlóan – a 6 éves gyerekek többsége (70%) számára nem okoz nehézséget a megértésük, és hasonlóan jól teljesítenek, mint 10 éves társaik. Továbbá tanulmányukból az is kiderül, hogy a célzások megértése megelőzi az idiómák valamint a szarkasztikus implikátúrák megértését, a célzásokra vonatkozó metapragmatikai ismeret a legkésőbbi az általuk vizsgált formákkal való összevetésben, ami a nem szó szerinti formák megértése és a rájuk vonatkozó metapragmatikai ismeretek fejlődésmenetének eltérésére utal. Ugyanakkor Bernicot és mtsai (2007) eredményei arra is rávilágítanak, hogy az általuk vizsgált nyelvi formák közül a szarkasztikus/ironikus implikátúrák megértésében nyújtják a gyerekek (még a legnagyobb korosztályban is) a legalacsonyabb (véletlen szintű) teljesítményt. A hozzá kapcsolódó metapragmatikai tudásuk szintje azonban, ami a tanulmányban a nyelvi választás helyes magyarázatát jelentette, magasabb volt, mint más nyelvi formák esetében (indirekt kérdés, szemantikai következtetésre épülő implikátúra). Mindezt úgy értelmezték, hogy bár a szarkasztikus megnyilatkozások megértésének megjelenése későbbre tehető, viszont ha megjelenik, a hozzá kapcsolódó metapragmatikai tudás kíséri.

Felmerülhet a kérdés, hogy mindez miért is érdekes a számunkra, és hogyan kapcsolódik az előző fejezetben taglalt vizsgálataink eredményeihez, és a fejezetben miért csak az irónia megértésében játszott szerepével kívánunk foglalkozni. A célzás megértése és a célzásokra vonatkozó metapragmatikai képességek elkülönült fejlődését demonstrálta Bernicot és mtsai (2007) eredménye, vagyis a megértés jóval megelőzi a metapragmatikai tudást. Ennek háttérében az állhat, hogy a célzás, ami implicit kérésként (Ervin-Tripp 1976) funkcionál a leggyakrabban, kérés funkciójánál fogva nagyon elemi kommunikációs forma, és amelynek produkciója már igen korán megjelenik a gyerekek nyelvhasználatában (Huls és Wijk 2012, ld. 3.3. alfejezetben részletesebben). Mindez azt is jelenti, hogy a célzások megértésében a metapragmatikai készségeknek ez a szintje (pl. jelentésre vonatkozó tudás) már nem játszhat szerepet 6 éves korban, mivel ha lehet társas-pragmatikai jelzéseknek (Tomasello 2003), ill. ezek tudatos alkalmazásának szerepe, annak jóval korábbi életkorban kell megtörténnie. Az előző fejezetben bemutatott vizsgálataink szintén a korai megértés mellett érveltek, hiszen már a 4 éves gyerekek is plafonhatást mutattak a célzások megértésében. Vagyis a célzásokat, ill. – hasonló megfontolások (a magas teljesítmény) miatt – a metaforát tekintve nem kérdés a metapragmatikai tudatosság fejlettségének, ill. fejlesztésének a szerepe a 4-7 éves korosztályban.

Ezzel szemben az irónia megértése és a megértéshez kapcsolódó metapragmatikai tudatosság kapcsolatát tekintve, Bernicot és mtsai (2007) eredményeiből további következtetések is levonhatók, amelyek az előző vizsgálataink és más fejlődéses eredményekkel (Demorest és mtsai 1983, Winner 1997, Szücs 2011, Szücs és Babarczy elbírálás alatt) való összevetésben vezettek bennünket kutatási kérdéseink, hipotéziseink megfogalmazásához.

A 4.4.2. alfejezet alapján láthattuk, hogy az irónia megértése 6-7 éves korban is még igen korai szakaszában van, a gyerekek választásaikban véletlenszerűen döntenek az ironikus jelentés mellett. Ennek háttérében az állhat, hogy a gyerekek bár felismerik az adott tényállás és a megnyilatkozás közötti eltérést, ugyanakkor nem ismerik fel a beszélő ironikus szándékát, így az ironikus megnyilatkozásokat leginkább hazugságként, megtévesztésként értelmezik (Sullivan és mtsai 1995, 2003), ami arra utal, hogy magát az irónia jelenségét nem ismerik fel, mivel a rá vonatkozó metapragmatikai tudásuk sem alakult ki. Mindebből az is következik, hogy az irónia megértését elősegítő metapragmatikai jelzéseket sem tudják még a megfelelő módon hasznosítani. Bernicot és mtsai (2007) eredményei szerint csak kisiskolás korokban figyelhető meg a metapragmatikai jelzések – először az intonációs, majd később a kontextuális

jelzések – hasznosítása az ironikus interpretáció során. Ugyanakkor az is látszik, hogyha megértik az iróniát, akkor a megértést a rá vonatkozó metapragmatikai tudás is kíséri.

Mindebből az is következhet, hogy az irónia interpretációjában szükség lehet az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudásra, mint a nyelven kívüli tényezők szükségességének a felismerésére, alkalmazására a helyes interpretáció létrejöttéhez, hasonlóan a korai szókincs elsajátításánál (Tomasello 2003) bemutatott társas-pragmatikai jelzések alkalmazásához (vö. részletesen 3.1.2. alfejezet). Ha pedig ez így van, akkor a fejlődés során a megértés és a metapragmatikai készségek együtt járása az irónia esetében nem csupán az életkor miatt eshet egybe, hanem a metapragmatikai tudatosság szerepet játszhat a megértés fejlődésében.

Továbbá azt is láthattuk a 4. fejezet eredményei alapján, hogy a gyerekek ironikus interpretációját jelentősen nem befolyásolta ebben az életkori szakaszban sem a szándéktulajdonítási képességük vagy a nyelvi képességeik fejlettebb volta, sem pedig a nagyobb rövidtávú emlékezeti kapacitásuk.

Mindezek alapján az egyik fő kérdésünk az, hogy a metapragmatikai készségek, tudatosság fejlesztésével elérhető-e az irónia megértésének fejlődése. A másik kérdésünk ehhez kapcsolódóan pedig az, hogy amennyiben szerepet játszhat a metapragmatikai tudatosság az ironikus interpretációs készségek fejlődésében, akkor az egyéni fejlődésbeli tényezők, azaz a gyerekek életkora, szándéktulajdonítási és nyelvi képességei, valamint a rövidtávú emlékezeti kapacitásuk mennyire befolyásolhatja a fejlődés mértékét.

5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

1) Az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudatosság fejlesztése milyen mértékben befolyásolja a gyermekek ironikus interpretációjának szintjét 4-7 éves korban?

2) Milyen szerepe lehet a gyermekek egyéni fejlődésbeli tényezőinek:

- a) a szándéktulajdonítási képességnek
- b) az életkornak
- c) a nyelvi képességeknek
- d) a rövidtávú emlékezeti kapacitásbeli különbségeknek

a metapragmatikai fejlesztés eredményét tekintve?

Hipotéziseink alapján a következő állítások fogalmazhatók meg:

HM1. A metapragmatikai tudatosság fejlesztése jelentősen befolyásolja a megértés szintjét, mivel a gyerekek explicit információkat szereznek azokról a nyelvi és kontextuális információkról, amelyek szükségesek az irónia helyes, vagyis ironikus interpretációjához.

HM2. A gyerekek egyéni fejlődésbeli különbségei kimutathatóak lesznek a metapragmatikai fejlesztés hatását tekintve a gyermekek irónia-megértésében.

a) A 4.3. alfejezetben bemutatott vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy a gyerekek tudatelméleti szintje nem befolyásolja jelentősen a gyerekek teljesítményét az irónia megértésében, vagyis a másodrendű tudatelméleti szint megléte nem jár együtt automatikusan az irónia megértésének magasabb szintjével, hanem az irónia megértése valamekkora „késéssel” követi. Ez arra utal, hogy a másodrendű tudatelméleti szint megléte nem elégséges feltétele az irónia megértésének. Ez azonban nem zárja ki a relevanciaelmélet azon feltételezését, mely szerint az iróniamegértés szükséges feltétele a másodfokú szándéktulajdonítási szint, mivel – az elmélet szerint – a hallgatónak egyrészt fel kell ismernie a megnyilatkozás visszhangszerű jellegét, másrészt azonosítania kell a visszhangzott vélemény forrását valamint a visszhangzott véleményhez kapcsolódó beszélői attitűdöt. Feltételezéseink szerint tehát azoknál a gyermekeknél, akiknél már kimutatható a másodfokú tudatelméleti szint, a metapragmatikai tudatosság fejlesztése jelentősebb hatással lesz az irónia megértésére.

c-d) A 4.5. és 4.6. alfejezetekben azt láthattuk, hogy az irónia megértésének a szintje nem mutatott semmilyen összefüggést sem a nyelvi fejlettség mutatóival, sem pedig a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának nagyságával 4-7 éves korban. Úgy véljük azonban, hogy mivel a metapragmatikai fejlesztésnek valószínűleg hatása lesz az ironikus interpretáció fejlettségére, így azoknál a gyerekeknél, akik jobb nyelvi képességekkel, ill. nagyobb emlékezeti kapacitásbeli mutatókkal rendelkeznek, a fejlesztés eredményesebbnek fog bizonyulni (ld. a 4.1. alfejezetben megfogalmazott hipotézisek).

5.2. Módszer

Módszertani megfontolások, előzmények

Bernicot és mtsai (2007) eredményei az irónia és a hozzá kapcsolódó metapragmatikai tudás együtt járását demonstrálják, viszont a két fenomén lehetséges kauzális viszonyairól nem tesznek megállapításokat. Ahhoz, hogy a metapragmatikai tudatosság szerepét láthassuk az ironikus interpretáció fejlődésében, az irónia megértésére vonatkozó metapragmatikai tréninget tartottuk a megfelelő módszernek.

A metapragmatikai tréninget mint módszert Robinson és Robinson (1982) már alkalmazták 4-5 éves gyermekeknél a nem egyértelmű megnyilatkozások tisztázásának (visszakérdezési stratégiákkal való) fejlesztésére. Eredményeik a metapragmatikai fejlesztés hatását demonstrálták a gyermekek pragmatikai viselkedésének alakulásában.

A metapragmatikai tréning struktúrája

Az általunk kialakított metapragmatikai tréning célja az volt, hogy az irónia megértésének nyelvi, kontextuális és egyéb nem nyelvi tényezőiről nyújtsunk explicit ismereteket különböző kontextusokra és megnyilatkozásokra alkalmazva. Ennek keretében történik az irónia megértéséhez szükséges pragmatikai és metapragmatikai tényezők (Tátrai 2011) tudatosítása:

- a nyelvi kifejtett reprezentáció jelentésének és a reprezentáció relativizálására utaló ironikus jelentésnek a megkeresése
- a beszélő szándékára vonatkozó ismeret aktivizálása
- az ironikus beszédmód és a hozzá kapcsolódó ironikus jelzések (ironikus intonáció és kontextuális elemek) tudatosítása.

A tréning egyes feladatai hasonló felépítésűek, mint a NemSzósz teszt (ld. 4.2.1.) irónia megértését vizsgáló része. Az ironikus megnyilatkozások a gyerekekkel való beszélgetés keretében hétköznapi történetekbe ágyazva jelennek meg, és amelyek a természetes szituációkhoz hasonló helyzeteket imitálva adnak lehetőséget az ironikus megnyilatkozások pragmatikai és metapragmatikai tényezőivel való megismerkedésre.

A tréning három alkalommal zajlik, és a feladatok mindannyiszor megegyeznek, de az explicit ismeretek közlése alkalomról alkalomra csökken, a gyermek már kialakított ismereteire építve. A tréning végén a gyerekeknek a tanítás során használt feladatokban és a korábbi irónia megértési feladatban nyújtott teljesítményét is teszteltük (részletes eljárás 5.2.2.).

5.2.1. Vizsgálati személyek

A metapragmatikai (MP) tanításban 39 óvodás (4-7 éves) gyermek vett részt. Kiválasztásuk szempontja az volt, hogy a 4. vizsgálatban részt vevők közül azok kerülhettek be, akiknek a NemSzósz teszt iróniára vonatkozó eredményei a véletlen szintje körül, vagyis 40% vagy az alatt volt (az 5 válaszból maximum 2-szer válaszoltak helyesen).

A gyerekeket két csoportba osztottam, az egyik csoport (T) 20 fővel részt vett a metapragmatikai tanításban, míg a másik csoport (K) 19 tagja, akik a kontrollcsoportot alkották, nem vettek részt a tanítási folyamatban. (15. táblázat).

	MP tanításban részt vett (T)	MP tanítás kontrollcsoportja (K)
Létszám	20	19
Életkor (átlag)	5;9	5;4
Életkor (szórás)	4,5 – 6;11	4;2 – 7;2

15. táblázat A metapragmatikai tanításban részt vevők és a kontrollcsoport létszám- és életkori adatai

5.2.2. Feladatok, eljárás

Az iróniára vonatkozó metapragmatikai (MP) tanítás anyaga a NemSzósz tesztnek az irónia megértésére vonatkozó részéhez hasonló szövegekből és a megértésre vonatkozó kérdésekből állt.

A MP tanítás egy hónappal az első adatfelvétel, vagyis a 4. vizsgálat adatainak felvétele után zajlott 3 tanítási alkalommal.

A tanítás során 3 új történet került bemutatásra. A három tanítási alkalom során ugyanazt a három történetet használtuk. A történetek a NemSzósz teszt szövegeihez hasonló felépítésűek voltak, vagyis a rövid történet képekkel volt illusztrálva a könnyebb megértés érdekében, és mindegyik tartalmazott egy ironikus megnyilatkozást, melynek magyarázata képezte a metapragmatikai tanítás lényegét. Az egyes történetekhez fűzött megértést segítő magyarázatok fokozatosan csökkentek a 3 alkalom során, melyek maximálisan két hét alatt lezajlottak minden gyermeknél.

Ezt követte az irónia megértését vizsgáló második adatfelvétel kb. 1,5-2 hónappal az első teszt után, melyben mindkét csoport (T és K) részt vett. A második adatfelvétel tesztjében a feladatok megegyeztek a NemSzósz tesztnek az irónia megértését vizsgáló feladataival.

Az egyes tanítási alkalmak tanítási anyaga és a hozzá kapcsolódó eljárás a következőképpen alakult:

1. alkalom

A tanítási folyamatban az első alkalom volt a leghosszabb. Elmondtam a gyerekeknek a történetet az ironikus megnyilatkozással, valamint a történetben szereplő gyerek reakciójával és a szülő magyarázatával együtt. Maga a történet, az ironikus megnyilatkozás és a hozzá fűzött gyerek-szülő párbeszéd nagyon életszerű, a gyerekek nagy valószínűséggel ilyen vagy ehhez hasonló párbeszédok során ismerik meg az ironikus beszédmódot.

Példa:

Apa és Tibi nyaralni mentek a Balatonhoz. Útközben még fel kellett venniük Tibi unokatestvérét, Petit is, aki várta már őket a kapuban. Apa kiszállt a kocsiból, hogy segítsen bepakolni, de amikor meglátta Peti csomagját, annyit mondott:

Apa: – Hú, te aztán nagy csomagot hoztál!

Tibi: – Apa, miért mondtad ezt? Hiszen olyan kicsit hátizsákot hozott.

Apa: – Tudom, csak viccelődtem azon, hogy ilyen kicsi a csomagja.

Ezt követően a gyerekek szintjének megfelelő kérdések (szükség esetén a rá adott válaszok) segítségével közösen értelmeztük a történetet, azaz tudatosítottam az ironikus megnyilatkozásra vonatkozó metapragmatikai ismereteket:

1) A nyelvileg kifejtett reprezentáció jelentése

Kérdés: Szerinted mekkora csomagja van Petinek?

2) A nyelvileg kifejtett reprezentáció felülírására, relativizálására utaló jelentés megkeresése

Kérdés: Az apa szerint mekkora ez a csomag?

3) A beszélő szándékára vonatkozó ismeret aktivizálása

Kérdés: Miért mondhatta azt, hogy te aztán nagy csomagot hoztál?

4) A hazugságtól, megtévesztéstől való megkülönböztetés tudatosítása

Kérdés: Be akar csapni?

5) Az ironikus beszédmód tudatosítása

Kérdés: Ha nem akar becsapni, akkor miért mondhatta?

Válaszként az apa utolsó megnyilatkozásának felidézése, értelmezése.

A szükséges ironikus jelzésekre (az ironikus intonáció és kontextuális elemek) történő utalások megvitatása is itt, az utolsó kérdés kapcsán történt.

Az első alkalom teljes szövege a 14. Mellékletben, a szövegekhez tartozó képi stimulusok a 15. Mellékletben találhatóak.

2. alkalom

A második alkalommal, ami 4-5 nappal követte az elsőt, ugyanazok a történetek szerepeltek, csak az ironikus megnyilatkozást követő szülő-gyerek párbeszéd hiányzik a történetek végéről.

Példa:

Apa és Tibi nyaralni mentek a Balatonhoz. Útközben még fel kellett venniük Tibi unokatestvérét, Petit is, aki várta már őket a kapuban. Apa kiszállt a kocsiból, hogy segítsen bepakolni, de amikor meglátta Peti csomagját, annyit mondott:

Apa: – Hú, te aztán nagy csomagot hoztál!

A történetek után az előző alkalommal már megtárgyalt metapragmatikai ismeretek aktivizálása történt ugyanazokkal a segítő kérdésekkel, amelyek az első alkalommal is szerepeltek. Lehetőség szerint a gyerekek önálló válaszadása volt a cél, de ahol szükség volt, ott újra megbeszéltük a helyes válaszokat.

Segítő kérdések:

Szerinted mekkora csomagja van Petinek?

Az apa szerint mekkora ez a csomag?

Miért mondhatta azt, hogy „te aztán nagy csomagot hoztál”?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért?

A második alkalom teljes szövege a 16. Mellékletben található, a képi stimulusok megegyeztek az első alkalommal használtakkal.

3. alkalom

Néhány nappal később történt a metapragmatikai ismeretek ellenőrzése a tanult történetekre vonatkozóan. A három történet ugyanúgy szerepelt, mint a második alkalommal, csak az ironikus megnyilatkozás elhangzása után már csak a megértésre vonatkozó kérdés és egy feleletválasztós teszt következett, ahol a megadott 3 válaszlehetőség közül választhattak a gyerekek, vagyis a tesztelés az eredeti módszer szerint zajlott:

Történet: ugyanaz, mint a második alkalomnál

Kérdés: Miért mondhatta ezt az apa?

Válaszlehetőségek:

- 1) Úgy gondolja, hogy nagy a csomagja – szó szerinti
- 2) Be akarja csapni Petit – irreleváns, megtévesztést/hazugságot sugalló
- 3) Viccelődve mondja, hogy kicsi a csomagja – ironikus.

A harmadik alkalom teljes szövege és a hozzá tartozó válaszlappal a 17. Mellékletben található, a képi stimulusok megegyeztek az első és második alkalommal használt képekkel.

Második adatfelvétel

A metapragmatikai tanítást követően mindkét csoport (tanításban részt vett és a kontroll) tagjaival elvégeztem az első adatfelvétel iróniára vonatkozó feladatait.

A módszer az első vizsgálatban leírtak szerint zajlott. Az irónia megértését vizsgáló teszt felvétele során az első vizsgálatban bemutatott öt történetet hallgatták meg a gyermekek. Mindegyik történet után elhangzott egy ironikus megnyilatkozás, aztán rákérdeztünk, vajon miért mondhatta ezt a kijelentést az a bizonyos szereplő. Utána a megadott válaszlehetőségekből választhattak a gyerekek.

A történetek illusztrálására a történetekhez tartozó képeket alkalmaztuk. A gyermekek maximum 5 pontot szerezhettek, ha helyesen az ironikus választ választották, de a helytelen válaszaik is rögzítésre kerültek.

A történetek a hozzájuk tartozó válaszlappal a 18. Mellékletben, a hozzá tartozó képi stimulusok megegyeztek az első adatfelvételkor (Nemzőszó teszt, 3. Melléklet) használt képekkel.

5.3. Eredmények: a metapragmatikai tréning hatása az irónia megértésére

A fő kérdés az volt, hogy a metapragmatikai tanítási folyamat után szignifikáns különbséget találunk-e a metapragmatikai tanításban résztvevők (T) és a kontroll (K) csoport esetében a 2. és az 1. mérés között mutatott teljesítmények különbségei között.

E kérdés megválaszolásához, ill. a statisztikai elemzéshez szükség volt a korábbi (4. vizsgálatból származó, 1. mérés) irónia megértésében mutatott átlagos teljesítményekre,

továbbá a tanítás után mért 2. mérés eredményeire, ill. a két mérés különbségének, vagyis a tanítás hatásának a kiszámítására.

Bár a fő kérdés megválaszolásához nem volt szükség erre az adatra, mégis kiegészítő információként szükségesnek tartottam a tanításban részt vevők esetében a tanítás végén a tanításban használt irónia megértési feladatokban kapott eredmények átlagának kiszámítását (MP tanítás). Ez a 3. tanítási feladat során kapott válaszaik alapján született, és jól demonstrálja a gyerekek megértési rátáinak nagyarányú növekedését. Az itt bemutatott adatokat számszerűsítve a 16. táblázat tartalmazza.

	MP tanításban részt vett	Kontroll csoport
	%	%
Átlag irónia 1. mérés	18	15
Átlag irónia MP tanítás	88	–
Átlag irónia 2. mérés	71	18

16. táblázat Az irónia teszt átlagai a metapragmatikai tanításban részt vevők és a kontrollcsoport tagjai esetében (1. mérés, MP tanítási feladat, 2. mérés)

A 16. táblázat adatai alapján látható, hogy az 1. méréskor mindkét csoportban a gyerekek átlagos teljesítménye a véletlen szintje alatt található, ami azt jelenti, hogy az 5 válaszból átlagosan 1-szer választottak helyesen. A két csoport teljesítménye nagyon hasonló, az MP csoportban 18%, míg a kontroll csoportban 15% volt az 1. mérésben mutatott teljesítmények átlaga. A metapragmatikai tanítás sikeres voltát a tanítási feladatban mutatott magas teljesítmény (88%) bizonyítja, ugyanakkor önmagában csak azt mutatja, hogy az adott történetekkel kapcsolatos információkat megjegyezték, s nem biztos, hogy más esetekben sikerrel tudják alkalmazni az ironikus jelzések figyelembe vételét az ironikus beszédmód felismerésében. Ennek feltérképezésére volt szükség a 2. mérésre, ahol a két csoport a korábban már hallott, de alacsony szinten teljesített feladatokban tudta a legjobban demonstrálni az MP tanítás hatásosságát (ill. MP tanítás hiányát). A 2. mérés eredményei jól mutatják, hogy a kontroll csoportban alig változott (18%) a gyerekek teljesítménye, míg az MP tanításban részt vevő gyerekek átlaga (71%) ugrásszerűen emelkedett.

Az egyes csoportok 2. mérési időpontjában mutatott teljesítménye közötti eltérés statisztikai elemzését a nemparaméteres Mann-Whitney teszttel végeztük, melynek eredménye azt mutatta, hogy a tanításban részt vevők csoportjában szignifikánsan jobb irónia-megértés mutatható ki, mint a kontroll csoportban ($Z=-4,108$; $p<0,001$).

Mivel a két csoport nem teljesen ugyanarról a szintről indult, így nemcsak az 1. és a 2. mérés eredményei számítanak, hanem a kettő közötti különbség is lényeges információval szolgál (17. táblázat).

Tanuló	Létszám	2. és 1. mérés átlagának különbsége (%)	Szórás
Kontroll (K)	19	3	0,21
MP tanulásban részt vett (T)	20	53	0,35

17. táblázat A MP tanulásban részt vett és a kontroll csoport 1. és 2. mérési átlagos eredményének a százalékos különbsége szórási átlagokkal együtt

A 17. táblázat eredményei alapján már jól látható, hogy a két csoportban a két mérés különbsége nagymértékben eltér, ugyanis míg a kontroll csoportban lényegében nem változott a teljesítmény (3% pont), addig az MP tanulásban részt vevő csoportban több mint 50% ponttal jobb teljesítményt nyújtottak a gyerekek.

A két csoport fejlődésének mértéke közötti különbséget a két mérés átlagainak különbsége közötti eltérés szignifikanciája is meg tudja határozni. Ennek elemzésére a nemparaméteres Mann-Whitney tesztet alkalmaztuk, melyben az MP csoport és a kontroll csoport független változóként szerepelt, függő változónak pedig a 2. és 1. mérés átlagának különbségét adtuk meg. A statisztikai próba eredménye megerősíti a feltételezést, miszerint a két csoport szignifikánsan eltér egymástól a két mérési átlag különbségét tekintve ($Z=-3,949$; $p<0,001$) is. Mindez azt jelenti, hogy az MP tanításban részt vevő gyerekek esetében jelentősen nagyobb arányú a fejlődés mértéke a tanítást követően, mint amennyi a kontroll csoportnál mutatkozott, vagyis az ironikus beszédmódra vonatkozó metapragmatikai tapasztalatok jelentősen befolyásolták a gyerekek ironiaértelmezését.

5.4. A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutató közötti összefüggések vizsgálata

Az előző alfejezetben láthattuk, hogy a metapragmatikai tudatosság fejlesztése hozzájárul az ironia megértésének fejlődéséhez. Ehhez kapcsolódóan további kérdésünk volt az, hogy az egyéni fejlődésbeli tényezők, azaz a gyerekek életkora, szándéktulajdonítási és nyelvi képességei, valamint a rövidtávú emlékezeti kapacitásuk mennyire befolyásolhatja a

metapragmatikai tanítás hatékonyságát, vagyis lehet-e szerepe ezeknek a tényezőknek abban, hogy mennyire hatékony a MP tanítás.

Azt feltételeztük, hogy a gyerekek egyéni fejlődésbeli különbségei kimutathatóak lesznek a metapragmatikai fejlesztés hatását tekintve:

- Azoknál a gyerekeknél, akiknél már kimutatható a másodfokú tudatelméleti szint, a metapragmatikai tudatosság fejlesztése jelentősebb hatással lesz az irónia megértésére.
- Az életkori fejlettség hatással lehet az irónia megértésének fejlődésére, de valószínűleg inkább csak 6 éves kor után, mivel ebben az időszakban tesznek szert az irónia megértéséhez szükséges nyelvi és nem nyelvi tapasztalatokra.
- Azoknak a gyerekeknek a számára, akik jobb nyelvi képességekkel, ill. nagyobb emlékezeti kapacitásbeli mutatókkal rendelkeznek, a fejlesztés eredményesebbnek fog bizonyulni.

5.4.1. Vizsgálati személyek

Ebben az összehasonlító vizsgálatban az 5.2.1. alfejezetben bemutatott metapragmatikai tanításban résztvevő 20 gyermek vett részt. Egyéni fejlődésbeli mutatóik alapján csoportokat alakítottunk ki (18. táblázat), és az így kialakított csoportok MP tanításban mutatott eredményeit vetettük össze egymással.

Mivel a gyerekek tudatelméleti szintjét tekintve a másodrendű tudatelméleti szint szükségességét vizsgáltuk, így csak az elsőrendű és a másodrendű hamisvélekedési szintet teljesítők adatait vettük számításba.

Az életkori csoportoknál évenkénti bontásban 3 csoportot alakítottunk ki: 4, 5 és 6 évesek, mivel a 7 évesek közül nem került be gyermek a vizsgálatba.

A nyelvi mutatóknál a gyerekek TROG és a PPVT¹¹ eredményeit vettük számításba a 4. vizsgálatnak a nyelvi fejlődésbeli mutatókkal való összefüggésekre vonatkozó adatai (ld. 4.5 alfejezet) alapján. Mivel a gyerekek között volt olyan, aki hiányzott a PPVT felvételénél, így csak 19 gyermek eredményeit vetettük statisztikai elemzés alá.

A fonológiai rövidtávú emlékezetnél a gyerekek Álszóteszt és Számterjedelem teszt¹² eredményei képezték a statisztikai elemzés alapját.

¹¹ A TROG és PPVT tesztek részletes bemutatása a 4.5.1.2. alfejezetben megtalálható

¹² Az Álszó és Számterjedelem tesztek részletes bemutatása a 4.6.1.2. alfejezetben található

Vizsgált tényező	Csoportok	Létszám	Életkor (átlag)	Életkor (sáv)
ToM	1stToM	5	5;11	5;3 – 6;7
	2ndToM	7	5;10	4;10 – 6;11
Életkor	4évesek	4	4;9	4;5 – 4;11
	5 évesek	8	5;7	5;3 – 5;11
	6 évesek	8	6;5	6;1 – 6;11
Nyelvi fejlettség	TROG	20	5;9	4;5-6;11
	PPVT	19	5;9	4;5-6;11
Fonológiai rövidtávú emlékezet	Álszóteszt	20	5;9	4;5-6;11
	Számterjedelem	20	5;9	4;5-6;11

18. táblázat A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek létszámbeli és életkori adatai tudatelméleti és életkori csoportjai, a TROG, PPVT, Álszóteszt és Számterjedelem tesztekben való részvételi arányaik szerint

5.4.2. Eljárás

A vizsgálatban a MP tanítás előtti és utáni ironia megértését vizsgáló tesztek eredményeit vettük számításba, ill. a második és az első adatfelvételkor rögzített tesztek átlagainak különbségeit. Ezeket az eredményeket vetettük alá a megfelelő statisztikai elemzésnek az egyes tényezők függvényében.

A statisztikai elemzéseinket normalitásvizsgálattal kezdtük. A Shapiro-Wilk teszt eredményei alapján ($p=0,003$) a 2. és az 1. teszt különbségének átlaga nem normál eloszlású, ezért a továbbiakban ennek megfelelően nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk.

5.4.3. Eredmények: a tudatelméleti fejlettség szerepe

A második és az első mérés átlagának tudatelméleti csoportonkénti különbségeit a 19. táblázat mutatja.

Metapragmatikai tanításban résztvevők	Létszám	2. és 1. mérés átlagának különbsége (%)
Elsőrendű ToM	5	48
Másodrendű ToM	7	62

19. táblázat A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek 2. és 1. mérési átlagának különbsége tudatelméleti szintjük szerint

A kapott eredmények alapján két lényeges dolgot figyelhetünk meg:

1) a másodrendű tudatelméleti csoportban nagyobb a fejlődés mértéke, mint az elsőrendű tudatelméleti csoportban

2) a létszám nem elegendően reprezentatív mélyebb következtetések levonásához

A két csoport közötti különbség statisztikai elemzésére a független mintás t-próba nem paraméteres párját, a Mann-Whitney tesztet alkalmaztuk, melynek eredménye szerint nincs statisztikailag kimutatható különbség a két csoport között a fejlődés mértékét illetően ($Z=-0,087$; $p=0,611$). Vagyis a statisztikai mérés nem igazolja a két csoport közötti viszonylag nagy tünő eltérést.

A kapott eredmény alapján az lehetne a következtetés, hogy a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező csoport nem különbözik lényegesen az elsőrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekektől a fejlesztés eredményességét tekintve. Ezek szerint a másodrendű tudatelméleti szint nem csupán nem elegendő, de nem is szükséges feltétele az irónia megértésének. Ugyanakkor a számításba vett (nem kellőképp reprezentatív) minta mérete miatt nem lehet ezt egyértelműen kijelenteni, mivel nagyobb minta esetén ez a különbség már jelentősnek is bizonyulhatna.

5.4.4. Eredmények: az életkor szerepe

A második és az első mérés átlagának korcsoportonkénti különbségeit a 20. táblázat mutatja.

Metapragmatikai tanításban résztvevők	Létszám	2. és 1. mérés átlagának különbsége (%)
4 évesek	4	50
5 évesek	8	37
6 évesek	8	70

20. táblázat A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek 2. és 1. mérési átlagának különbsége tudatelméleti szintjük szerint

Az átlagok különbségeit tekintve meglepő, hogy a 4 éveseknél nagyobb arányú fejlődés mutatkozott, mint az 5 éveseknél, ugyanakkor a 4 évesek létszáma nem meggyőzően demonstratív. Ugyanakkor figyelemre méltó az 5 és a 6 évesek közötti markáns eltérés, az átlagok alapján úgy tűnt, hogy a tanítás határfoka 6 éves korban jóval nagyobb arányú volt, mint a kisebbeknél.

A három csoport közötti eltérés statisztikai elemzését az egyutas ANOVA nemparaméteres párjával, a Kruskal-Wallis teszttel végeztük, melynek eredménye szerint nem szignifikáns a különbség az életkori csoportok között: $X^2=3,871$; $p=0,144$.

Vagyis az ironikus megnyilatkozások, a hozzájuk kapcsolódó háttér- és kontextuális információk feldolgozása, értelmezése és alkalmazása az idősebb gyerekeknél nagyobb arányban eredményezett releváns iróniainterpretációt, ez a különbség azonban nem mutatkozott statisztikailag jelentősnek ekkora vizsgálati létszám esetében.

5.4.5. Eredmény: a nyelvi fejlettség szerepe

A nyelvi fejlettség mutatói esetében a TROG és PPVT eredményeit az irónia 2. és 1. tesztben mért eredményeinek különbségét vetettük össze a Pearson korrelációs teszt segítségével, melynek eredményeit a 21. táblázat mutatja.

	Rho (korreláció értéke)	p
TROG	0,086	0,718
PPVT	0,180	0,461

21. táblázat A TROG és a PPVT eredményeinek korrelációs értékei a 2. és 1. irónia tesztben mért eredményeinek különbségével

A statisztikai elemzés eredményei azt mutatják, hogy sem a nyelvtani megértés fejlettségi szintje, sem pedig a receptív szókincs nagysága nem befolyásolta jelentősen a metapragmatikai tanítás hatékonyságát.

5.4.6. Eredmények: a fonológiai rövidtávú emlékezet szerepe

A fonológiai rövidtávú emlékezet és a metapragmatikai tanítás közötti összefüggések vizsgálata során az Álszóteszt és a Számterjedelem teszt eredményeit vetettük össze az irónia 2. és 1. tesztben mért eredményeinek különbségével a Pearson korrelációs tesztben, melynek eredményeit a 22. táblázat mutatja.

	Rho (korreláció értéke)	p
Álszóteszt	-0,495	0,026*
Számterjedelem	-0,226	0,337

22. táblázat Az Álszóteszt és a Számterjedelem teszt eredményeinek korrelációs értékei a 2. és 1. irónia tesztben mért eredményeinek különbségével (*: $p < 0,05$)

A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy a Számterjedelem teszt eredményei és a metapragmatikai tanítás hatékonysága között nincs statisztikailag kimutatható összefüggés, míg az Álszóteszt eredményeivel szignifikáns, de negatív korreláció mutatkozik. Ez a fordított arányú összefüggés, vagyis a nagyobb memóriakapacitás mellett gyengébb eredmény az iróniaértésben, azonban a statisztikában esetenként előforduló hamis pozitív eredmény meglétére utalhat, vagyis amikor szignifikáns összefüggést látunk ott, ahol nincs. Úgy véljük, hogy ez az összefüggés ellenkezik a fejlődés általános tendenciáival, továbbá a fonológiai rövidtávú emlékezet másik tesztjének eredményei (melyek korrelálnak a Számterjedelem teszt eredményeivel ebben a populációban is) nem erősítik meg ezt az összefüggést.

5.5. Megvitatás

A kutatássorozatunk utolsó fejezetében először a metapragmatikai tudatosság fejlesztésének szerepét, majd a MP fejlesztés hatékonysága és a gyerekek egyéni fejlődésbeli tényezőinek összefüggéseit kívántuk megvizsgálni az ironikus megnyilatkozások megértésének fejlődésére vonatkozóan.

A 4.4.2. alfejezet alapján láthattuk, hogy az irónia megértése az általunk vizsgált 4-7 éves életkori szakaszban nem mutat statisztikailag szignifikáns fejlődést, a gyerekek jelentésre vonatkozó választásai véletlenszerű döntésről árulkodnak, és leggyakrabban hazugságként, megtévesztésként értelmezik a beszélő ironikus megnyilatkozásait (Sullivan és mtsai 1995, 2003, Winner 1997). Ezek alapján úgy véltük, hogy az irónia jelenségének felismerése, és ezzel együtt az irónia jelenségére vonatkozó metapragmatikai tudásuk hiánya okozza a gyerekek számára a problémát.

Bernicot és mtsai (2007) eredményei szerint csak kisiskolás korokban figyelhető meg a metapragmatikai jelzések (intonációs, kontextuális jelzések) hasznosítása az ironikus interpretáció során. Ugyanakkor az is látszik, hogyha megértik az iróniát, akkor a megértést a rá vonatkozó metapragmatikai tudás is kíséri.

Mindebből arra következtettünk, hogy az irónia interpretációjában szükség lehet az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudásra, mint a nyelven kívüli tényezők szükségességének a felismerésére, alkalmazására a helyes interpretáció létrejöttéhez, és hogy a fejlődés során a megértés és a metapragmatikai készségek együtt járása az irónia esetében nem csupán az életkor miatt eshet egybe, hanem a metapragmatikai tudatosság szerepet játszhat a megértés fejlődésében.

Az első kérdésünk tehát az volt, hogy ha a gyerekek egyik csoportjában az iróniára vonatkozó metapragmatikai ismereteiket fejlesztjük, míg a kontrollcsoport tagjainál nem, akkor jelentős különbséget találunk-e a két gyerekcsoport teljesítménye között az irónia megértésében, vagyis jelentős-e a metapragmatikai tudatosság szerepe az irónia helyes értelmezésében.

Vizsgálatunkban tehát ennek az interpretációs folyamatnak a természetes fejlődését helyeztük kísérleti körülmények közé, és arra voltunk kíváncsiak, hogy ha a gyerekek figyelmét egy metapragmatikai tréning keretében azokra a metapragmatikai ismeretekre irányítjuk, amelyek befolyásolják az irónia helyes interpretációját, akkor az pozitívan befolyásolja-e az ironikus megnyilatkozások interpretációját.

A metapragmatikai tanítási folyamatban a gyerekek hétköznapi történetekbe ágyazva találkoztak ironikus megnyilatkozásokkal. Ezek kapcsán egy beszélgetés keretében, kérdések segítségével az irónia megértéséhez szükséges metapragmatikai tényezőket (Tátrai 2011) vettük számításba: a nyelvi kifejtett reprezentáció jelentése, ennek a reprezentációnak a felülírására, relativizálására utaló jelentés megkeresése, a beszélő szándékára vonatkozó ismeret aktivizálása, az ironikus beszédmód tudatosítása, vagyis a hazugságtól, megtévesztéstől való megkülönböztetése és az ironikus jelzések, azaz az ironikus intonáció és kontextuális elemek. A tanítási folyamat a gyerekek fokozatosan önállóan értelmezésére épült, s a folyamat végén már csak a tanítási folyamatban résztvevő ironikus megnyilatkozások egyéni válaszait, ezt követően az eredeti vizsgálatban használt irónia teszt eredményeit regisztráltuk.

Az eredményeink szerint a metapragmatikai tanítási folyamatban résztvevő gyerekek teljesítménye nagymértékben javult az irónia megértésében, míg a kontrollcsoport eredménye változatlan maradt (vö Szücs és Babarczy 2014, elbírálás alatt). Az első és a második mérési eredményük különbsége között statisztikailag is kimutatható, markáns különbség mutatkozott. Ez az eredmény azt jelezte számunkra, hogy az irónia interpretációjában jelentős szerepet

játszik a metapragmatikai tényezők felismerése és figyelembe vétele. Az irónia megértéséhez szükséges pragmatikai és metapragmatikai tényezők (Tátrai 2011), mint a nyelvi kifejtett reprezentáció jelentése és az ironikus jelentés különbségének, a beszélő szándékának és a hozzá kapcsolódó ironikus jelzések (ironikus intonáció és kontextuális elemek) explicitté tételével a gyerekek olyan metapragmatikai tudatosságra tettek szert, amely képessé tette őket számukra addig félreértelmezett (vagy ismeretlen) ironikus megnyilatkozások helyes értelmezésére. Ezek alapján úgy véljük, hogy az irónia esetében a hozzá kapcsolódó metapragmatikai tényezők felismerése és számba vétele az interpretáció részét képezik.

A jelen vizsgálat alapján azt láthattuk, hogy a felsorolt tényezők együttesen milyen hatással voltak az irónia interpretációjának fejlődésére. Vagyis az eredményeink alapján a tényezők komplex hatását tudtuk regisztrálni, ugyanakkor nem tudjuk megállapítani az egyes tényezők lehetséges hierarchiáját, a fejlődésben betöltött szerepük mértékét. Arról tehát, hogy mely elemek épültek be a gyerekek ismereteibe, és hogy melyeknek lehet igazán jelentős a szerepe az interpretáció során, nem tudunk pontosabb képet nyújtani, ehhez további specifikus vizsgálatokra van szükség.

A vizsgálatunk azonban azt is jól demonstrálta, hogy a metapragmatikai tudás fejlesztésének hatékony módszere lehet a MP tanítás vagy tréning. Erre találtunk már példát a nemzetközi gyakorlatban, Robinson és Robinson (1982) metapragmatikai tréningen alapuló vizsgálatának nem csak módszertanával, de eredményeivel is konzisztensek az eredményeink: a metapragmatikai tudatosság fejlesztése együtt jár a jobb pragmatikai megértéssel, tágabban értelmezve a kommunikáció sikerességével.

Ugyanakkor módszertani tanulságként megállapítható az, hogy a kutatásunk megismérlésekor az ironikus válaszokra történő beállítódás lehetséges szerepének kiszűrése végett szükség lenne nem ironikus állításokat is tartalmazó (filler) mondatok alkalmazására is.

Az eredményeink összhangban állnak Winner (1997) iróniára vonatkozó megállapításaival is, melyek szerint az irónia megértése – a metaforától eltérően – társas-analitikus feladatot jelent a gyerekek számára, melynek során a hallgató feladata a beszélő szándékának, attitűdjének a felismerése. Az irónia attitűdjének a felismeréséhez pedig nem a nyelvi, hanem a nyelven kívüli (metapragmatikai) jelek, ill. ezek jelenléte, mibenléte iránti tudatosságra van szükség, ami természetes körülmények között a gyerekek 6 éves kora között szokott kialakulni, és a gyerekek metakognitív képességeinek fejlettségével van összefüggésben.

Ehhez kapcsolódó kutatási kérdésünk a metapragmatikai tudatosság fejlesztésének hatása és a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutató közötti összefüggésekre vonatkozott, és hipotézisünk az volt, hogy az egyes fejlődésbeli tényezők hatása kimutatható lesz a fejlesztés hatékonyságában.

Azt feltételeztük, hogy az irónia megértésének szükséges feltétele lehet a másodfokú szándéktulajdonítási szint (Winner 1997, Sullivan és mtsai 1995, 2003), így azoknál a gyerekeknél, akiknél már kimutatható a másodfokú tudatelméleti szint, a metapragmatikai tudatosság fejlesztése jelentősebb hatással lesz az irónia megértésére, mint akiknél még a szándéktulajdonítási képesség alacsonyabb szintje van jelen.

A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és a tudatelméleti fejlettség összefüggésével kapcsolatban úgy találtuk, hogy a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező csoport nem különbözött lényegesen az elsőrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekektől a fejlesztés eredményességét tekintve. Vagyis az eredmények alapján arra következtethetnénk, hogy a másodrendű tudatelméleti szint nem csupán nem elegendő, de nem is szükséges feltétele az irónia megértésének. Ugyanakkor a minta nagysága (pontosabban kis mérete) miatt csak óvatosan fogalmazhatjuk meg ezt a következtetést, további vizsgálatok szükségességét hangsúlyozva.

Továbbá azt feltételeztük, hogy az életkori fejlettség hatással lehet a metapragmatikai tanítás hatékonyságát tekintve, vagyis a metapragmatikai „tapasztalatoknak” az interpretációban való hasznosítására az idősebb gyerekek nagyobb érzékenységet mutatnak majd, mint a fiatalabb gyermekek (Bernicot és mtsai 2007).

A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és az életkori fejlettség viszonyait tekintve az eredményeink azt mutatták, hogy a tanítás határfoka 6 éves korban jóval nagyobbak mutatkozott, mint a fiatalabbaknál, még ha a 4 éveseknél nagyobb arányú volt a fejlődés, mint az 5 éveseknél. Jóllehet az ironikus megnyilatkozások, a hozzájuk kapcsolódó háttér- és kontextuális információk feldolgozása, értelmezése és alkalmazása a nagyobb gyerekeknél nagyobb arányban eredményezett releváns iróniainterpretációt, ez a különbség azonban nem mutatkozott statisztikailag szignifikánsnak az adott vizsgálati létszám esetében.

Az eredmények alapján az életkori fejlettség szerepét nem látjuk jelentősnek a metapragmatikai tudatosság hatékonyságában, azonban a százalékok alapján kirajzolódó növekvő tendencia és a vizsgálati mintánk mérete miatt nem általánosíthatunk. Mivel a 6-7 éves kort (a másodfokú hamis vélekedés megléte miatt) fontos fejlődési állomásnak tekintik az ironikus értés

alakulásában (vö. Winner 1997), így eredményeink ennek a korszaknak a további specifikusabb vizsgálatára ösztönöznek.

A nyelvi fejlettségnek és a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának a szerepét tekintve azt feltételeztük, azoknak a gyerekeknek a számára, akik jobb nyelvi képességekkel, ill. nagyobb emlékezeti kapacitásbeli mutatókkal rendelkeznek, a metapragmatikai fejlesztés eredményesebbnek fog bizonyulni.

Az eredményeink azt mutatták, hogy a gyerekek nyelvi fejlettségbeli különbségei nem befolyásolták a metapragmatikai tanítás hatékonyságát, hiszen nem találtunk korrelációt sem a nyelvtani megértési teszt, sem pedig a receptív szókincs tesztjének eredményével. Mindez megerősíti a 4.6. alfejezetben bemutatott eredményeket, amelyek szintén az ironia megértése és a nyelvi fejlettség közötti összefüggések hiányát mutatták.

A fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitását tekintve azt találtuk, hogy a Számterjedelem teszt eredményei és a metapragmatikai tanítás hatékonysága között nincs statisztikailag kimutatható összefüggés, míg az Álszóteszt eredményeivel mutatkozó szignifikáns, de negatív korrelációt a statisztikában esetenként előforduló hamis pozitív eredményként értékeltük, mivel a fordított irányú összefüggést a fejlődés általános tendenciájával ellentétesnek tartjuk.

Összességében tehát az eredményeink a metapragmatikai tudatosság fejlesztésének hatását igazolták az ironia megértésének fejlődésében, ugyanakkor ebben a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutatói nem látszottak jelentősnek az általunk vizsgált mintában. Ez egyrészt utalhat arra, hogy a metapragmatikai készségek alapvetően nem az általunk vizsgált tényezők fejlettségén alapulnak. Ebben az esetben kérdéses az, hogy milyen kognitív, nyelvi és társas tényezők befolyásolják a metapragmatikai készségek fejlődését. Ugyanakkor az eredményeink fakadhatnak a mintavétel nagyságából is. Mindkét lehetőség igazolása további vizsgálatok szükségességét mutatja.

6. A vizsgálatok eredményeinek összefoglalása, megvitatása, értékelése

Az itt bemutatott kutatássorozat célja az volt, hogy feltárja a célzás, a metafora és az irónia megértésének a tudatelmélet fejlődésével, a nyelvi fejlettség szintjével, a verbális munkamemóriával való összefüggéseit, és hogy megvizsgálja a metapragmatikai tudatosság lehetséges szerepét az irónia megértésében tipikus fejlődésű óvodáskorú 4-7 éves gyermekek esetében.

Ebben az összegző fejezetben először külön-külön tekintjük át az egyes nem szó szerinti formákra vonatkozó hipotéziseket és eredményeket, valamint összegezzük a vizsgált fejlődésbeli tényezők egyidejű, azaz egy modellben való statisztikai (regresszióanalízis) elemzésének eredményeit, végül szélesebb perspektívából, elméleti és empirikus eredmények figyelembe vételével igyekszünk értékelni vizsgálatunk eredményeit, megfogalmazva a nyitva hagyott kérdéseket, a lehetséges kutatási irányokat is.

A célzások megértésére vonatkozó hipotézisek és a vizsgálat eredményei

H1. A célzás megértése és az elsőrendű tudatelméleti szint között találunk összefüggést, vagyis az elsőrendű hamis vélekedéssel rendelkező gyermekek jobban teljesítenek a megértés során, mint az elsőrendű hamis vélekedéssel még nem rendelkező gyermekek.

Az eredményeink nem igazolták az 1. hipotézisünket, mivel nem találtunk különbséget az egyes tudatelméleti csoportok között a célzások megértésével kapcsolatban. Ez abból következhetett, hogy a gyerekek mindegyik tudatelméleti csoportban igen magas teljesítményt nyújtottak, ami kizárhatta a szignifikáns eltérés lehetőségét. Mivel a célzások helyes értelmezése nem okozott gondot a hamisvélekedésre expliciten még nem képes csoport számára sem, arra következtettünk, hogy a célzás megértésének fejlődése a szándéktulajdonításnak a hamis vélekedést megelőző szintjével, valamely prekursorával – és korábbi életkori szakaszban (vö. Huls és Wijk 2012) – mutathatna párhuzamot, azonban ennek igazolása további vizsgálatokat igényel.

A jelen vizsgálat eredménye ugyanakkor összhangban áll a hasonló kérdéseket longitudinálisan vizsgáló De Mulder (2011) holland gyermekekkel végzett vizsgálatának eredményével, melyben a gyerekek tudatelméleti teljesítménye mindkét vizsgálati időpontban korrelált a célzás megértésében nyújtott teljesítményével, ugyanakkor az általa vizsgált összes tényező hatását (nyelvi fejlettség mutatói, életkor) együttesen vizsgálva a tudatelméleti szintnek nem volt szignifikáns hatása a célzások megértésére, ami lényegét tekintve egybecseng az általunk kapott adatokkal.

Azonban a kapott eredmények alapján nem szükséges elvetnünk a tudatelmélet szerepének lehetőségét, hanem a gyermekek – hamis vélekedési csoportoktól függetlenül – magas teljesítményéből arra következtethetünk, hogy a célzás megértését a hamis vélekedésnél korábbi szándéktulajdonítási fejlettségi szinttel való összefüggésben kellene vizsgálnunk. Ugyanakkor a vizsgált életkori szakaszra vonatkozóan más fejlődésbeli tényezők szerepének jelenlétét, fontosságát is mutatja.

H2. A gyerekek életkori fejlettsége és a célzás megértése között szoros összefüggést fogunk találni, ugyanakkor nem feltétlenül lesz lineárisan kimutatható fejlődés egyik esetben sem.

Eredményeink szerint a gyerekek életkora szignifikáns összefüggésben áll a célzás megértésére vonatkozó teljesítményük alakulásával. A célzás esetében az életkori fejlettség befolyását a csoportonkénti vizsgálat eredményei statisztikailag igazolták. Az egyes életkori csoportok közül az 5 és a 6-7 évesek között mutatkozik szignifikáns különbség, vagyis 5 és 6 éves kor között valamiféle ugrásszerű fejlődés van, ami arra utal, hogy a vizsgált életkori szakasz nem homogén a megértés szintjét tekintve, tart még a fejlődés.

Ez az eredmény részben konzisztens De Mulder (2011) eredményeivel, aki 4 és 5 éves kor közötti tipikus fejlődésű gyerekek esetében talált szignifikáns fejlődést, bár ennek oka lehet az, hogy vizsgálatot csak ebben a korosztályban végezte. A jelen vizsgálatban a 4 és 5 évesek teljesítménye között szintén mutatkozott fejlődés, de ez statisztikailag nem volt szignifikáns.

Az eredmények azt is mutatják, hogy a 6-7 évesek teljesítménye már eléri a felnőttek megértési szintjét, hiszen nem volt szignifikáns különbség a két csoport teljesítménye között. Ez az eredmény összhangban van Bernicot és mtsai (2007) adataival, amelyek szintén azt demonstrálták, hogy a 6 évesek számára már nem okoz nehézséget a célzások helyes értelmezése.

A jelen vizsgálatban több életkori csoport (4, 5 és 6-7 évesek), ill. felnőtt kontroll csoport is részt vett, és így nagyobb fejlődési szakaszt tudunk megfigyelni, mint amelyről a korábbi adatok alapján átfogó képünk lehetett volna. Az egyes korcsoportok, ill. a kontroll csoport viszonyában mutatkozó eredmények alapján úgy véljük, hogy a célzások megértése korábban kezdődik, mint a vizsgált életkori szakasz, ugyanis már a 4 évesek is relatíve magas megértési szintet mutattak, ami összfüggésben állhat a gyerekek szándéktulajdonítási képességre vonatkozó vizsgálat eredményeivel is. Ez a hipotézisünk és az általunk talált eredmény jól illeszkedik egyrészt Huls és Wijk (2012) a gyerekek indirekt kérések produkciójára vonatkozó fejlődési modelljéhez, amely szerint a vizsgált gyermek már 3 éves kora előtt alkalmazott konvencionális és nem konvencionális indirekt kéréseket, köztük célzásokat is.

Másrészt az indirekt kérések megértésére vonatkozó korábbi eredményekkel is összhangban van, melyek szerint az indirekt kérések konvencionális típusainak megértése körülbelül 2-3 éves korban már megfigyelhető (Holzman 1972, Shatz 1975 Shatz 1978, vö. Pléh 1986), ill. amelyek szerint az indirekt kéréses formákat a gyermekek 3-4 éves korukban már használják, és 4-5 évesen különbséget tudnak közöttük tenni (Warren-Luebecker és Bohannon 1989).

Mindezeket figyelembe véve kutatásainkat a későbbiekben a fiatalabb korosztály irányába terjesztenénk ki, mely megkívánhatja a teszt nonverbálissá tételét.

H3. A gyermekek nyelvi fejlettségére utaló nyelvtani megértés és receptív szókincs tesztek eredményei várhatóan korrelációt mutatnak a célzás megértésével.

A nyelvi fejlettség szerepe mindkét tényezőre nézve igazolódott, hiszen a nyelvtani megértés és a szókincs is szignifikáns korrelációt mutatott a célzás megértésével.

Ez az eredmény támogatja Hulsnak és Wijknek (2012) az indirekt kérésekre vonatkozó fejlődéses modelljét, melyben a gyerekek nyelvi kifejezőmódjának fejlődése, vagyis a különféle bonyolultsági szintű grammatikai szerkezetek elsajátítása jelenti a direktívumok kifejezőkészségének egyik fejlődési irányát. E modell szerint a gyerekek nyelvtani fejlettsége hatással lehet arra, hogy mikor és hogyan jelennek meg az egyes indirekt kérések, köztük a célzások is a gyerekek nyelvhasználatában, így eredményeink specifikusan a célzások megértésére vonatkozóan járulnak hozzá a modell hatókörének megállapításához.

A nyelvi tényezők szerepét tekintve a jelen vizsgálat eredményei csak részben konzisztensek De Mulder (2011) vizsgálatának eredményeivel, amelyben a nyelvi fejlettség nem általánosságban mutatkozott jelentősnek, ugyanis míg a receptív szókincs és a mondat-

kiegészítései eredményei nem voltak hatással az indirekt kérések megértésére, addig a nyelvtani megértést demonstráló eredmények szignifikáns hatást mutattak a 4-5 éves gyerekek megértésére nézve. Vagyis De Mulder (2011) a grammatikai megértést találta egyértelműen prediktív tényezőnek, azon belül is az általánosabb nyelvi megértési szintre utaló szubteszt eredményeit, a szókinccsteszt eredményeit azonban nem. A jelen vizsgálat tehát a grammatikai megértéssel való összefüggésnek nem mond ellent, hiszen a korrelációs adatok megerősítették ezt, ugyanakkor mindemellett a receptív szókinccs hasonlóan fontos szerepét is mutatja.

H4. A verbális munkamemória hatással van a komplex mondatmegértési folyamatokra, így várhatóan összefüggés lesz a célzás megértésével is.

A verbális munkamemória szerepét illetően nem igazolódtak a hipotézisek, mivel egyik fonológiai rövidtávú emlékezeti teszt eredményével sem találtunk szignifikáns korrelációt. Ez alapján arra következtethetünk, hogy a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának nagysága nem áll közvetlen összefüggésben a célzás interpretációjának sikerességével off-line mérési környezetben. Szakirodalmi adatok hiányában jelen vizsgálatunk eredményeit nem tudjuk összevetni korábbiakkal, így adatainkat további specifikus, az interpretáció on-line folyamatait és eredményességét egyaránt kontrollált vizsgálatok kiindulópontjának tekintjük.

A fejlődésbeli mutatók együttes vizsgálati eredménye a célzás megértére vonatkozóan

Az egyes differenciáltan vizsgált tényezők lehetséges hatásának egyidejű, azaz egy modellben való statisztikai vizsgálata lépésenként felépített (stepwise) regresszióanalízissel történt. Független változónak tekintettük az életkort; a ToM tesztek, a TROG, a PPVT, az Álszóteszt és az Előre számterjedelem teszt eredményeit és a célzás helyes válaszainak arányát vettük függő változónak.

A lineáris regressziós elemzés eredménye szerinti modell szerint ($R^2=11,7\%$; $p=0,033$; $F=4,915$) azonban csak egy változó gyakorol számottevő hatást a célzás megértésére a vizsgált tényezők közül: a (PPVT) receptív szókinccs ($\beta=0,342$, $t=2,217$ $p=0,033$).

Vagyis a célzás megértése – a többi tényező szerepét megelőzve – a receptív szókinccsel mutatja a legmarkánsabb összefüggést. Ez az eredmény egyébként az életkor kontrollszerepét is igazolja, mivel magyarázatot nyújt arra, hogy miért volt szignifikáns a különbség a

korcsoportok között. A regressziós modell eredménye arra enged következtetni, hogy az életkori különbségek alakulásában a vizsgált tényezőket figyelembe véve – és az általunk nem vizsgált tényezőktől eltekintve – a receptív szókincs fejlődése is szerepet játszhat, amit a két tényező erős korrelációja ($r=0,465$; $p<0,001$) is jelez, vagyis a receptív szókincs folyamatosan növekszik az életkor haladtával.

Ez az eredmény továbbá megerősíti a korrelációs próba eredményeit annyiban, hogy az egyik egyébként korreláló nyelvi tényező látszik fő ható tényezőnek a lehetséges változók közül. Kérdés lehet, hogy a TROG-ot miért nem emelte ki a rendszer, hiszen egyébként erősebb korrelációt találtunk a nyelvi mutatók összefüggéseinek vizsgálata (4.5. alfejezet) során. Ennek hátterében az a statisztikai jelenség állhat, amely akkor jelenik meg, ha a vizsgált nyelvi tényezők egymástól nem teljesen függetlenek. Jelen vizsgálatunkban a PPVT és a TROG eredményei között közepes korreláció mutatkozik ($r=0,370$; $p=0,002$). Ennek következtében a regresszió számításakor multicolinearitás lép fel, ami azt eredményezi, hogy egymás hatását gyengítve az egyik hatótényező, jelen esetben a TROG, kiesik.

Az együttes hatás vizsgálatának eredménye csak részben konzisztens De Mulder (2011) együttes hatás vizsgálatának adataival, amely szerint a grammatikai megértés mutatkozik egyértelműen prediktív tényezőnek, míg a szókincs nem.

A jelen vizsgálat tehát összességében megerősítette a nyelvi tényezők szerepének fontosságát a célzások megértésében, ugyanakkor a szókincs és a nyelvtani megértés prioritását jelző eredmények inkonzisztenciája miatt továbbra is adott a kérdés, hogy a célzások megértéséhez inkább a szókincsre, vagy egy általános grammatikai megértési szintre, vagy esetleg valamilyen speciális nyelvi tényező meglétére van-e szükség. Ennek megválaszolásához feltétlenül további specifikus vizsgálatok szükségeltetnek.

A metafora megértésével kapcsolatosan a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1. A metafora megértése az elsőrendű tudatelméleti képességgel mutat párhuzamot (Happé 1993), így várhatóan azok a gyerekek, akiknél már mérhető az elsőrendű tudatelméleti képesség, szignifikánsan jobban teljesítenek a metafora megértésében, mint akiknél még nem alakult ki.

A jelen vizsgálat eredményei nem igazolták az 1. hipotézisünket, ill. Happé (1993) adatait, mivel nem találtunk különbséget az egyes tudatelméleti szintű csoportok között a metafora megértésével kapcsolatban.

Ennek hátterében állhatnak a NemSzósz tesztnek a metafora megértésére vonatkozó részében a Happé (1993) tesztjétől eltérő módszertani megoldások: a kevésbé explicit szövegek alkalmazása, a válaszlehetőségek számának növelése, ill. a választípusok megváltoztatása. Ezt azonban cáfolja az a tény, hogy jelen vizsgálatban a hamis vélekedést nem teljesítő gyerekek hasonlóan magas teljesítményt értek el, mint a másik két (első-, és másodfokú hamisvélekedést teljesítő) csoport, míg Happé (1993) vizsgálatában ez a (no-ToM) csoport lényegesen alacsonyabb szinten teljesített. Vagyis Happé csoportjainál a „könnyebb” tesztek teljesítésében is különbség volt a két (no-ToM és 1st-ToM) csoport között, míg a jelen vizsgálat eredményei szerint a „nehezített” teszt sem okozott lényeges teljesítménybeli csökkenést a hamis vélekedéssel expliciten nem rendelkező csoport számára. Mindebből arra következtettünk, hogy más tényezők – például a vizsgálati személyek tipikus vagy atipikus fejlődésmenetének, ill. életkori eltéréseinek a – hatása is szerepet játszhat az eredmények eltérésének tekintetében (Györi és mtsai 2004, Tager-Flusberg 2005).

Jelen vizsgálatunk eredménye nem mond ellent Norbury (2005) nyelvi zavarral élő gyerekekre vonatkozó adatainak, amely szerint az elsőrendű tudatelméleti tesztet teljesítő nyelvi zavarral és/vagy autizmussal élő gyermekek teljesítménye sérülést mutatott a másodrendű tudatelméleti feladatokat is teljesítő nyelvi zavarral és/vagy autizmussal élő gyerekek és a kontroll csoporthoz képest a metaforák megértésében. Norbury (2005) úgy értelmezte az eredményeit, hogy az elsőrendű tudatelméleti szint megléte önmagában nem elegendő a metaforák megértéséhez, és a gyerekek nyelvi szintje szorosabb összefüggést mutat a metafora megértésével atipikus fejlődésű gyermekek esetében. Jelen vizsgálatunkban a tipikus fejlődésű gyermekek metafora-megértési szintje már a hamis vélekedést megelőzően is relatíve magas, vagyis a metaforikus megértést befolyásolhatja a fejlődés tipikus vagy atipikus volta (Tager-Flusberg 2005), másrészt más egyéni fejlődési mutatók, mint a nyelvi fejlettség (Norbury 2005) vagy az analogikus gondolkodás fejlettsége (Szamarasz-Babarczy 2006) is.

A jelen vizsgálat eredményei alapján úgy véljük, hogy az elsőfokú tudatelméleti szint és a metaforák megértése között nem olyan közvetlen és szoros az összefüggés, ahogyan azt a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) tézisei, ill. Happé (1993) eredményei alapján várhattuk volna, összhangban az újabb empirikus eredményekkel (Langdon és mtsai 2002, Szamarasz 2014) és elméleti megfontolásokkal (Wilson 2013).

Ugyanakkor eredményeink alapján nem általánosíthatunk, mivel a metaforák szemantikailag és szintaktikailag nem alkotnak homogén halmazt (vö. Billow 1975), és vizsgálatunkban a metaforáknak csak egy körülhatárolt csoportját vizsgáltuk. Vagyis állításaink a vizsgálatba bevont predikatív metaforikus kifejezésekre vonatkoztatható, a metaforák más szintaktikai csoportjaival vagy egyéb aspektusaival (konvencionalizáltság, ismerősség, vö. Giora 2003) nem számoltunk. A korábbi és a jelen vizsgálat eredményei alapján nem tudjuk meghatározni, hogy lehet-e találni valamilyen összefüggést az általunk nem vizsgált metaforikus kifejezések megértése és az elsőrendű hamis vélekedés szintje között, és ha igen, a metaforikus kifejezések mely csoportjait érintheti, így e kérdés megválaszolásához további specifikus vizsgálatokra van szükség.

H2. A gyerekek életkori fejlettsége és a metafora megértése között szoros összefüggést fogunk találni, ugyanakkor nem feltétlenül lesz lineárisan kimutatható fejlődés egyik esetben sem.

A jelen vizsgálat szignifikáns összefüggést mutatott a gyerekek életkori fejlettsége és a gyerekek metaforikus interpretációja között. Bár a metafora megértése fokozatos fejlődést mutatott, szignifikáns különbség csak a 4 és az 5 évesek, valamint a 6-7 évesek és a felnőtt korcsoport teljesítménye között mutatkozott. Ezek alapján azt láthatjuk, hogy az általunk vizsgált életkori szakasz nem homogén a megértés szintjét tekintve. A 4 évesek relatíve magas teljesítménye, ill. a 6-7 évesek és a felnőtt csoport különbsége azt implikálja, hogy a metaforikus megértés (jóval) korábban kezdődik, ill. ez a fejlődés még nem befejezett, vagyis 6-7 éves kor után is tart (vö. Piaget 1974, Billow 1975, Winner és mtsai 1976).

Az életkor szerepe tehát prediktívnek mutatkozott a metafora megértésében, ami valamilyen kognitív, nyelvi vagy egyéb egyéni fejlődésbeli tényező jelenlétére utal (vö. H3., és a regresszióanalízis eredménye).

H3. A gyermekek nyelvi fejlettségére utaló nyelvtani megértés és receptív szókincs tesztek eredményei várhatóan korrelációt mutatnak a metafora megértésével.

A nyelvi fejlettség szerepe mindkét tényezőre nézve igazolódott, hiszen a nyelvtani megértés és a szókincs is szignifikáns korrelációt mutatott a metafora megértésével.

A receptív szókincs és a metaforikus interpretáció korrelációja összhangban áll Norbury (2005), ill. Blasko és Kazmerski (2006) eredményeivel, akik szintén azt találták, hogy a vizsgálati személyek szókincsesztben mért pontszámai összefüggésben állnak a metaforák interpretációjával.

A nyelvtani megértés és a metaforák interpretációjának összefüggéseivel kapcsolatban nem találtunk korábbi empirikus adatot, így eredményeink hiánypótlónak számítanak e tekintetben. Emellett a feltárt összefüggés közvetett módon támogatja Vosniadou (1987) és Nippold és mtsai (1984) eredményeit, amelyek szerint a metaforikus kifejezések szintaktikai komplexitása hatással van a metaforikus interpretációra.

A nyelvtani megértést vizsgáló teszt speciális részei, amelyek az összehasonlítás és a hasonlósági viszonyok megértésére irányultak, szintén erősen korreláltak a metafora megértésével. Ez az eredmény támogatja azokat az elméleteket, amelyek szerint a metafora megértéséhez szükséges a fogalmak közötti hasonlósági viszonyok felismerésének fejlettsége is (Gentner 1983, Gentner és mtsai 2001).

Ugyanakkor figyelembe véve azt, hogy a metaforák szemantikailag és szintaktikailag nem alkotnak homogén halmazt (vö. Billow 1975) – ahogyan azt a tudatelméleti szintekkel kapcsolatos eredményeinknél kifejtettük – a jelen vizsgálat eredményei alapján nem tudjuk meghatározni, hogy milyen összefüggést találnánk a metaforikus kifejezések különféle szemantikai és szintaktikai csoportjainak megértése, valamint a receptív szókincs és a nyelvtani megértés szintjei között, így e kérdés megválaszolásához további specifikus vizsgálatokra van szükség.

H4. A verbális munkamemória hatással van a komplex mondatmegértési folyamatokra, így várhatóan összefüggés lesz a metafora megértésével is.

A verbális munkamemória szerepét illetően nem igazolódott a hipotézisünk, mivel egyik fonológiai rövidtávú emlékezeti teszt eredményével sem találtunk összefüggést. Ez az eredmény nincs összhangban Blasko (1994) metaforikus megértésre vonatkozó eredményeivel, amely szerint az alacsony munkamemória-kapacitásúak sokkal inkább a szó szerinti értelmezést preferálták, és lényegesen gyengébb megértési mutatókkal rendelkeztek. E különbség hátterében az alkalmazott vizsgálati módszerek eltéréseit (on-line és off-line), valamint a vizsgálati személyek különbségeit (4-7 évesek, ill. felnőtt korosztály) feltételezzük.

Eredményeink alapján tehát arra következtethetünk, hogy a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának nagysága nem áll közvetlen összefüggésben a metafora interpretációjának sikerességével off-line mérési környezetben.

A fejlődésbeli mutatók együttes vizsgálati eredménye a metafora megértére vonatkozóan

Az egyes tényezők lehetséges hatásának egyidejű, azaz egy modellben való statisztikai vizsgálata regresszióanalízissel történt. Független változónak tekintettük az életkort, a ToM tesztek, a TROG, a PPVT, az álszóteszt és az előre számterjedelem teszt eredményeit, és függő változóként vettük fel a modellbe a metaforát.

A lépésenként felépített (stepwise) lineáris regressziós elemzés eredménye szerinti modell alapján az derül ki, hogy ($R^2=25,2\%$; $p=0,005$; $F=6,067$) két változó gyakorol számottevő hatást a metafora megértésére a vizsgált tényezők közül: a (TROG) nyelvtani megértés ($\beta=0,415$, $t=2,879$ $p=0,007$) és az Álszóteszt ($\beta=0,297$, $t=2,057$ $p=0,047$).

A metafora megértése és a nyelvtani megértés közötti összefüggés egybecseng a nyelvi mutatóknál bemutatott korrelációs eredményekkel, továbbá Norbury (2005) vizsgálatának egyik konklúziójával is, miszerint a gyerekek nyelvi fejlettsége nagyobb befolyással bír a metaforikus interpretációjukra, mint a tudatelméleti fejlettségük. Azt azonban hozzá kell tennünk, hogy Norbury (2005) regressziós vizsgálatában a fő befolyásoló faktornak az életkor mellett csak a szemantikai teszt eredménye bizonyult. Ugyanakkor az eredményeinkben mutatkozó különbségek származhatnak az alkalmazott tesztek és a metódus (pl. atipikus fejlődésű vizsgálati személyek) eltéréseiből is. Így a nyelvtani megértés és a szókincs prioritására vonatkozóan további vizsgálatok szükségesek.

Az álszó teszt teljesítményével való összefüggést nem tudjuk a korrelációs eredmények alapján magyarázni (vö. H4.), hiszen a metafora megértése nem mutatott összefüggést egyik fonológiai rövidtávú teszt eredményével sem. Ugyanakkor – Blasko (1994) eredményeit figyelembe véve – a korrelációs és regressziós eredmények divergenciája amellet szól, hogy további (lehetőség szerint on-line) eljárásokkal próbáljuk meg feltárni a metafora megértése és a fonológiai rövidtávú emlékezet közötti lehetséges összefüggéseket.

Az irónia megértésével kapcsolatosan a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1. Az irónia megértése a másodrendű tudatelméleti csoport esetében szignifikánsan jobb lesz (Happé 1993), mint a tudatelmélettel nem rendelkező vagy az elsőrendű tudatelmélettel rendelkező gyermekek esetében.

Az irónia megértésével kapcsolatos 1. hipotézisünk nem igazolódott, mivel az irónia megértése a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekek számára is nehézséget jelentett, teljesítményük hasonlóan alacsony volt, mint az elsőrendű tudatelméleti csoportban, továbbá jóval alacsonyabb, mint amit Happé (1993) eredményei mutattak.

Az eredmények közötti eltérésben szerepet játszhatnak az irónia megértését vizsgáló tesztünkben a Happé tesztjétől eltérő módszertani megoldások, vagyis a kevésbé explicit szövegek alkalmazása, a válaszlehetőségek számának növelése, ill. a választípusok megváltoztatása, az irónia megértésének alacsonyabb szintjét okozhatták. A véletlen szint körüli teljesítés, valamint az irreleváns válaszok jelentős aránya mindhárom tudatelméleti szintű csoportra jellemző volt, vagyis a másodrendű hamis vélekedést mutató csoport teljesítménye nem tért el jelentősen a másik két csoport teljesítményétől.

Happé (1993) vizsgálati eredményétől való eltérés hátterében állhat az is, hogy Happé vizsgálatában az autizmussal élők esetében nagy volt az életkori szórás (10-26 év). Ez arra enged következtetni, hogy akárcsak a metafora esetében, a szándéktulajdonítás képességén túl a vizsgálati személyek közötti jelentős életkori különbség, ill. az atipikus fejlődésmenet (Tager-Flusberg 2005) is hozzájárulhat a korábbi eredményektől való eltéréshez.

Ugyanakkor a módszertani változtatások kapcsán felmerülhet az is, hogy a jelen vizsgálatban az ironikus megnyilatkozások komplex interpretációja jelentette a helyes válaszokat, míg Happé (1993) tesztjében csak az ironikus jelentés kiválasztása volt a feladat, míg az ironikus attitűd felismerése nem. Vagyis az eredményeinkben mutatkozó különbségek felvetik azt a kérdést, hogy az ironikus interpretációnak lehetnek-e olyan aspektusai (pl. ironikus jelentés), amelyek korábban érthetőek a gyerekek számára, és összefüggésben állnak a másodfokú hamis vélekedési képességükkel, és melyek azok a tényezők (pl. az irónia kommunikatív funkciója), amelyek csak a másodrendű tudatelméleti szint kialakulását követően jelennek meg. E kérdés megválaszolásához további specifikus vizsgálatokra van szükség.

Eredményeink ugyanakkor konzisztensek azon régebbi és újabb kutatási eredményekkel, melyek szerint a másodrendű tudatelméleti képesség kialakulása megelőzi egy-két évvel az irónia megértését, vagyis a másodrendű tudatelméleti szint megléte önmagában nem elegendő

feltétel az irónia megértéséhez, ill. a megtévesztéstől (hazugságtól) való megkülönböztetéséhez, amit a megtévesztésre, ill. hazugságra utaló irreleváns választípusok nagy aránya is jelez (vö. Winner 1997, Sullivan és mtsai 1995, 2003, Szücs 2012). Továbbá nem mond ellent a relevanciáméletben (Sperber és Wilson 1986/1995) megfogalmazottaknak sem, hiszen az eredményeink is azt mutatják, hogy az irónia sikeres interpretációját megelőzi a másodrendű hamis vélekedés kialakulása, vagyis előfeltételezi azt (Wilson 2013), azonban az eredmények azt is jelzik, hogy az irónia értelmezésének fejlődésében a másodrendű hamis vélekedés mellett más tényezőknek nagyobb szerepe lehet.

H2. A gyerekek életkori fejlettsége és az irónia megértése között szoros összefüggést fogunk találni, ugyanakkor nem feltétlenül lesz lineárisan kimutatható fejlődés egyik esetben sem.

Az irónia megértését és a gyerekek életkori fejlettség összefüggését tekintve igazolódott a hipotézisünk, ugyanis az 5 és 6-7 évesek, valamint a 6-7 évesek és a felnőtt csoport között szignifikáns eltérés mutatkozott, vagyis az 5 évesek 25%-ához képest szignifikánsan eltért a 6-7 évesek 40%-os teljesítése, ami a felnőtt kontroll 100%-os teljesítményétől tért el jelentősen. Ez arra enged következtetni, hogy az általunk vizsgált életkori szakasz nem homogén a megértés szintjét tekintve azzal együtt, hogy mind a három korcsoport a véletlen szintjén teljesít, vagyis a fejlődés mértéke még a 6-7 éveseknél sem haladja meg a véletlen szintjét. Így a 6-7 évesek és a felnőtt csoport közötti meglehetősen nagy különbség azt implikálja, hogy az igazán jelentős fejlődés valószínűleg csak a 6-7 éves kort követően következik be (vö. Ackermann 1981, Capelli és mtsai 1990, Winner 1997).

Az életkor szerepe tehát prediktívnek mutatkozott az irónia megértésében, ami valamilyen kognitív, nyelvi vagy egyéb egyéni fejlődésbeli tényező jelenlétére utal (vö. H3., és regresszióanalízis eredménye).

H3. A gyermekek nyelvi fejlettségére utaló nyelvtani megértés és receptív szókincs tesztek eredményei várhatóan korrelációt mutatnak az irónia megértésével.

Jelen vizsgálatunk eredményei nem igazolták ezt a hipotézisünket, mivel az irónia megértése nem mutatott összefüggést sem a nyelvtani megértés, sem a receptív szókincs szintjével.

A nyelvtani megértés és az irónia interpretációjának a leírtakhoz hasonló összefüggéseivel kapcsolatban nem találtunk korábbi empirikus adatot, így az eredményeink hiánypótlónak számítanak.

Ugyanakkor a szókincs szerepét illetően eredményeink ellentmondanak azoknak az eredményeknek, amelyek a receptív szókincs és az ironikus értés erős összefüggése mellett érvelnek (Filippova és Astington 2008, Angeleri és Airenti 2014), melynek háttérében vizsgálataink módszertani megfontolásai és elrendezése közötti különbségek állhatnak. Emellett eredményeink összhangban állnak azokkal az adatokkal, amelyek nem találtak korrelációt a résztvevők receptív szókincse és az irónia-hazugság megkülönböztetésében vagy megértésében nyújtott teljesítménye között (Sullivan és mtsai 2003, Whalen 2013).

Eredményeink alapján, melyek szerint a gyerekek nagyobb szókincse és fejlettebb grammatikai képességei nem biztosítják az ironikus interpretáció magasabb szintjét, azt feltételeztük, hogy az irónia magasabb szintű metareprezentációs szint meglétét igényli (vö. Sperber és Wilson 1986/1995, Wilson és Sperber 2004, Wilson 2013), mint a célzás vagy a metafora megértése, és a gyerekek nyelvi képességein túl más társas-pragmatikai vagy metapragmatikai tudásra is szükség lehet a sikeres interpretációjához (ld. H5).

H4. A verbális munkamemória hatással van a komplex mondatmegértési folyamatokra, így várhatóan összefüggés lesz az irónia megértésével is.

A jelen vizsgálatunk alapján a hipotézisünk nem igazolódott, mivel az irónia megértése nem mutatott összefüggést a verbális munkamemória tesztjeinek eredményeivel.

Ez az eredményünk nem áll összhangban Filippova és Astington (2008) eredményével, mivel az ő vizsgálatukban korreláció mutatkozott a gyerekek iróniára vonatkozó megértése és munkamemória-terjedelme között. Ugyanakkor az általuk számításba vett egyéb tényezők (ToM, nyelvi képességek, életkor, prozódia) egy modellben való vizsgálata esetében a nyelvi és tudatelméleti tesztek eredményeihez képes a munkamemória-kapacitás hatása háttérbe szorul.

Továbbá az eredményeink alapján arra is következtethetünk (hasonlóan a másik két vizsgált nyelvi formához), hogy a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának nagysága nem áll közvetlen összefüggésben az irónia interpretációjának sikerességével off-line mérési környezetben. Így a korábbi vizsgálati eredményektől való eltérések feltárása, ill. az ironikus interpretáció on-line folyamatainak vizsgálata további specifikus kutatásokra ösztönöz.

A fejlődésbeli mutatók együttes vizsgálati eredménye az irónia megértésére vonatkozóan

Az összes tényezőt együttesen számításba vevő regresszióanalízis, melyben az eddig felsorolt tényezőket (ToM tesztek, életkor, TROG, PPVT, Álszóteszt, Számterjedelem teszt) vettük számításba, meglepő eredményt mutatott.

Ugyanis a lépésenkénti (stepwise) eljárással felépített lineáris regressziós elemzés eredménye szerinti modell alapján ($R^2=18,8\%$; $p=0,006$; $F=8,554$) azonban csak egy változó gyakorol számottevő hatást az irónia megértésére a vizsgált tényezők közül: a (TROG) nyelvtani megértés ($\beta=-0,433$, $t=-2,925$ $p=0,006$). A meglepő mozzanata ennek a ténynek az összefüggés iránya, ugyanis a standardizált coefficients (β) negatív előjele fordított arányra utal. A fordított arányú összefüggés azt jelentené, hogy jobb nyelvtani megértési szint mellett gyengébb teljesítményt mutatnak a gyerekek az irónia megértésében.

Mivel ez a fejlődés általános menetével nincs összhangban, valamint az alapján, hogy nem volt korreláció a TROG és az irónia megértése között, úgy véljük, hogy a statisztikában esetenként előforduló hamis pozitív eredménnyel van dolgunk, vagyis amikor szignifikáns összefüggést látunk ott, ahol nincs.

Az összes tényező együttes vizsgálatának eredménye megerősítette az egyes tényezőkre vonatkozó részeredményeket, mely szerint a vizsgált életkori szakaszban az ironikus megértés nincs szoros összefüggésben sem a gyermekek tudatelméleti vagy nyelvi fejlettségével, sem pedig a fonológiai rövidtávú emlékezeti kapacitásuk nagyságával. Mindebből arra következtettünk, hogy a vizsgált nyelvi és kognitív képességeken túl más pragmatikai vagy metapragmatikai képességekre is szüksége lehet a gyerekeknek az irónia megértéséhez.

A metapragmatikai tudatosság fejlesztésének hatása az irónia interpretációjára

HM1. A metapragmatikai tudatosság fejlesztésének jelentős lesz a szerepe az irónia helyes értelmezésében, és szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak az irónia megértésében a metapragmatikai tanítást követően azok a gyerekek, akik részt vettek a metapragmatikai tanításban, mint azok a gyerekek, akik nem.

A jelen vizsgálat eredményei szerint a metapragmatikai tudatosság fejlesztését követően szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak az irónia megértésében a tanítási folyamatban résztvevő gyerekek. Nemcsak a tanítási folyamat után mért eredményük, de az első- és a

második adatfelvétel eredményének különbsége, vagyis a fejlődésük mértéke is szignifikánsan nagyobb volt, mint a kontrollcsoportban.

Módszertanilag ez az eredmény azt mutatta, hogy a metapragmatikai tanítás vagy tréning hatékony módszere lehet a metapragmatikai készségek fejlesztésének (Robinson és Robinson 1982).

A kutatási kérdéseinkre vonatkozóan pedig azt jelezte számunkra a kapott eredmény, hogy az irónia interpretációjában – amely társas-analitikus feladatot jelent a gyerekek számára (Winner 1997) – jelentős szerepet játszik a metapragmatikai tényezők felismerése és figyelembe vétele. Az irónia megértéséhez szükséges pragmatikai és metapragmatikai tényezők (Tátrai 2011), mint a nyelvi kifejtett reprezentáció jelentése és az ironikus jelentés különbségének, a beszélő szándékának és a hozzá kapcsolódó ironikus jelzések (ironikus intonáció és kontextuális elemek) explicitté tételével a gyerekek olyan metapragmatikai tudatosságra tettek szert, amely képessé tette őket számukra addig félreértelmezett (vagy ismeretlen) ironikus megnyilatkozások helyes értelmezésére.

Bernicot és mtsai (2007) eredményei alapján azt feltételeztük, hogy az irónia interpretációjában szükség lehet az iróniára vonatkozó metapragmatikai tudásra úgy, mint a nyelven kívüli tényezők szükségességének a felismerésére és aktivizálására. Ugyanis Bernicot és mtsai (2007) azt találták, hogy az irónia és a rá vonatkozó metapragmatikai ismeretek az általuk vizsgált nem szó szerinti formák közül a legkésőbb jelennek meg, viszont, hogyha megértik az iróniát, akkor a megértést a rá vonatkozó metapragmatikai tudás is jelen van.

Eredményeink alapján úgy véljük, hogy ez a feltételezésünk igazolódott, vagyis az irónia esetében a hozzá kapcsolódó metapragmatikai tényezők felismerése és számba vétele az interpretáció részét képezik, ezért lett jobb a metapragmatikai tréning hatására a megértésben nyújtott teljesítményük. Azonban arra is rámutattunk az eredményeink értelmezése során, hogy vizsgálatunkban a tényezők komplex hatására fókuszáltunk, nem vizsgáltuk az egyes tényezők szerepét differenciáltan, így jelen vizsgálatunkat kiindulópontnak tekintjük további, a metapragmatikai elemek specifikus vizsgálatához.

HM2. A gyerekek egyéni fejlődésbeli (a szándéktulajdonítási képesség, az életkor, a nyelvi képességek, a rövidtávú emlékezeti kapacitás) különbségei kimutathatóak lesznek a metapragmatikai fejlesztés hatását tekintve a gyermekek irónia-megértésében.

Míg az előző vizsgálati eredményeink a metapragmatikai tudatosság fejlesztésének hatását igazolták az irónia megértésének fejlődésében, a fejlődésbeli tényezők szerepére vonatkozóan a hipotéziseink nem igazolódtak.

a) A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és a tudatelméleti fejlettség összefüggésével kapcsolatban úgy találtuk, hogy a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező csoport nem különbözött lényegesen az elsőrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyerekektől a fejlesztés eredményességét tekintve.

b) Az életkor szerepét a teljesítményben kirajzolódó növekvő tendencia ellenére sem találtuk statisztikailag jelentősnek a metapragmatikai fejlesztés hatékonyságára nézve.

c) Továbbá a gyerekek nyelvi fejlettségét jelző nyeltani megértési és szókincs tesztejeinek eredményei valamint a metapragmatikai tanítás hatékonysága között sem találtunk korrelációt.

d) A fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitására vonatkozóan azt az eredményt kaptuk, hogy a Számterjedelem teszt eredményeivel nem volt korreláció, míg az Álszóteszt eredményeivel mutatkozó szignifikáns, de negatív korrelációt a statisztikában esetenként előforduló hamis pozitív eredményként értékeltük, mivel a fordított irányú összefüggést a fejlődés általános tendenciájával ellentétesnek tartottuk. Vagyis összességében nem találtunk összefüggést a két tényező között.

Eredményeink alapján egyrészt arra következtettünk, hogy a metapragmatikai készségek fontosak az irónia helyes interpretációjához, ugyanakkor ezek a készségek alapvetően nem az általunk vizsgált tényezők fejlettségén alapulnak. Ez viszont azt a kérdést veti fel, hogy milyen kognitív, nyelvi és társas tényezők szükségesek együttesen, ill. külön-külön a metapragmatikai tudatosság kialakulásához, fejlődéséhez.

Másrészt az eredményeinkben esetenként kirajzolódó tendenciák és ezek statisztikailag nem kimutatható volta (pl. életkor) alapján úgy véljük, hogy eredményeink fakadhatnak a mintavétel nagyságából is. Mindkét következtetésünk további specifikus vizsgálatok szükségességét mutatja.

H5. A célzás, a metafora és az irónia megértésének fejlettsége eltérő összefüggéseket mutat majd az egyéni fejlődésbeli tényezőket tekintve a 4-7 éves gyerekek esetében, vagyis eltérő mintázatokat találunk a célzás, a metafora és az irónia megértése, valamint a vizsgált egyéni kognitív és nyelvi mutatók fejlettsége, ill. egyéni eltérései között.

A kutatássorozat eredményei rámutattak arra, hogy e három nem szó szerinti forma eltérő fejlődési mintázatot mutat.

Egyrészt különbség mutatkozott a gyerekek átlagos teljesítményeiben az egyes formákat tekintve ($X^2=91,68$; $p<0,001$), ezek közül legjobb eredmények a célzások megértésében, a leggyengébbek az irónia megértésében születtek.

Továbbá különbség mutatkozott a három nem szó szerinti forma és a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutatói közül az életkorra és a nyelvi tényezőkre vonatkozó összefüggéseket tekintve. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy a célzás és a metafora megértése között erős és szignifikáns összefüggést ($r=0,540$; $p<0,001$) találtunk, valamint hasonló korrelációs mintázatot mutattak a két tényezővel. A célzás és a metafora is szignifikáns összefüggést mutatott a nyelvi fejlődés mutatóival, ami a regresszióanalízis alapján az életkorban rejlő tényezőnek is mutatkozott mindkét esetben. Ezek szerint mindkét nyelvi forma interpretációjának fejlődését nagyban meghatározza a gyerekek általános nyelvi fejlettsége, pontosabban a célzás megértését leginkább a szókincs nagysága, míg a metafora megértését a nyelvtani megértés fejlettsége. A disszociatív fejlődési mintázat a nyelvi mutatók tekintetében csak az irónia megértésével kapcsolatban mondható el, ahol nem találtunk korrelációt.

Hasonló tendenciákat találtunk a három forma esetében a szándéktulajdonítási képességekre és a fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásával való összefüggésekre vonatkozóan, vagyis egyik forma esetében sem mutatkozott a szerepük jelentősnek az általunk vizsgált életkori szakaszban.

A szándéktulajdonítási képesség és a célzás összefüggésére vonatkozóan úgy véltük, hogy a hamis vélekedést megelőző szinteken kellene keresnünk lehetséges összefüggéseket. A metafora esetében ez a disszociatív mintázat összhangban van az újabb eredményekkel (vö. Wilson 2013, Szamarasz 2014), mégsem vetjük el az elsőfokú hamis vélekedés és a metaforikus kifejezések megértése közötti összefüggések lehetőségét. Mivel a metaforák nyelvi formájukat és jelentésüket tekintve nem alkotnak homogén csoportot, így a lehetséges kapcsolat a metaforák valamely szűkebb csoportját érintheti. Ugyanakkor az explicit tudatelmélet szintjeivel és az implcit tudatelmélet működésével, ill. vizsgálati lehetőségeikkel kapcsolatos újabb eredmények (Egyed és Nagy 2014, Pátkai 2013) új utakat nyithatnak meg a nyitva hagyott kérdéseink megválaszolására. Az irónia megértése és a másodfokú hamis vélekedés közötti kapcsolat (Wilson 2013) lehetőségét az eredményeink nem zárják ki, ugyanakkor nem is igazolják ezek közvetlen összefüggését, hasonlóan a nemzetközi eredményekhez (vö. Sullivan 1995, 2003).

A fonológiai rövidtávú emlékezet kapacitásának szerepét illetően azt tapasztaltuk, hogy egyik nyelvi forma esetében sem befolyásolta az interpretáció sikerességét off-line mérési körülmények között. Ugyanakkor a nyelvfejlődésben játszott szerepe miatt (vö. Racsmány és mtsai 2001, Kovács és Racsmány 2008, Tánzos és mtsai 2014) úgy véljük, hogy az intepretáció, feldolgozás folyamatában viszont szerepe lehet a kapacitásbeli különbségeknek. Így vizsgálatainkat kiindulópontnak tekintjük újabb on-line vizsgálatok kidolgozásához.

7. Összegzés, kitekintés

A jelen disszertáció fő célja saját kutatássorozatunk eredményeinek bemutatása volt a hozzá kapcsolódó elméleti és szakirodalmi előzmények áttekintésével. Az első vizsgálatsorozatban a célzás, a metafora és az irónia megértésének kognitív és nyelvi összefüggéseit igyekeztünk feltárni tipikusan fejlődő 4–7 éves gyermekek körében: a tudatelmélet, az életkori és a nyelvi fejlettség (ennek részeként a nyelvtani megértés és a szókinccs), valamint a fonológiai rövidtávú emlékezet szerepét vizsgáltuk e három nyelvi forma megértésében. A második vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a metapragmatikai tudatosság célzott fejlesztése befolyásolhatja-e az irónia megértésének fejlődését, és ebben milyen szerepe lehet a gyerekek egyéni fejlődésbeli mutatóinak (szándéktulajdonítási képesség, életkor, nyelvi fejlettség, fonológiai rövidtávú emlékezet).

A vizsgálatsorozat eredményét röviden összefoglalva azt láthattuk, hogy a célzás és a metafora megértése a nyelvi fejlődés mutatóival – a célzás a receptív szókinccsel, a metafora a nyelvtani megértéssel – mutatott szoros összefüggést, míg az irónia megértésében az egyéni fejlődésbeli tényezők hatása nem mutatkozott statisztikailag szignifikánsnak, ugyanakkor jelentős fejlődést eredményezett a metapragmatikai tudatosság fejlesztése a vizsgált életkori szakaszban.

A bemutatott eredményeink a hazai fejlődéses pragmatikai kutatásokban hiánypótlónak számítanak, mivel a célzás és az irónia esetében egyáltalán nem támaszkodhattunk korábbi eredményekre, a metafora esetében pedig csak a szándéktulajdonítással kapcsolatban találtunk magyar nyelvű adatot (Schnell 2006, 2007). Ugyanakkor a metapragmatikai tudatosság szerepével kapcsolatos eredményeinket nemzetközi szinten is újszerűnek véljük, mivel az iróniának egy újabb, társas-pragmatikai (vö. Tomasello 2003, Komlósi 2015) keretek közötti leírása mellett érvel.

Vizsgálataink eredménye emellett adalékul szolgálhat a nemzetközi szakirodalmi adatokkal való összehasonlításhoz, ill. egy átfogó, a pragmatikai fejlődés leírását is magában foglaló pragmatikai modell kialakításához (vö. Gibbs 2013). Egy ilyen – a fejlődés kognitív, nyelvi és nem nyelvi (metapragmatikai) aspektusainak, valamint a nem szó szerinti formák pragmatikai sajátosságainak a leírására is alkalmas – fejlődéses modell megfogalmazásának szükségességét az általunk kapott eredmények is szorgalmazzák, mivel a pragmatikaelméleti kiindulópontként szolgáló relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986/1995) az általunk vizsgált nem szó szerinti

formák fejlődésbeli összefüggéseire vonatkozóan önmagában nem tud számot adni. Az új modell kialakításához Bara (2011) kognitív pragmatikai fejlődéses modellje megfelelő kiindulópontként szolgálhat, ugyanakkor a további vizsgálatainkhoz szükségesnek látjuk azt, hogy a modellben a pragmatikai jelenségek leírására alkalmazott tényezőket egzaktabb módon határozzuk meg, a nem szó szerinti formák pragmatikai jellemzőit, ill. a magyar nyelvi sajátosságokat is számításba véve, továbbá azt, hogy a gyerekek egyéni fejlődésbeli (kognitív, nyelvi és metapragmatikai) tényezőit is figyelembe vegyük.

Az eredmények értékelésekor nyitva hagyott kérdések, ill. felmerülő kétségek megválaszolása további specifikus vizsgálatok irányait jelölte ki számunkra, amelyek hozzájárulhatnak a hazai pragmatikai kutatások szélesebb körben való megismertetéséhez, interkulturális szakmai együttműködések kialakításához.

A kutatás eredményeinek gyakorlati hasznosítása az oktatásban és az anyanyelvi nevelésben egyaránt lehetséges, ugyanis a tananyagok fejlesztése és a napi oktató-nevelő munka során jelentősége lehet annak, hogy a pedagógusok mennyire vannak tisztában a gyerekek nyelvi megértésének, így a nem szó szerinti nyelvhasználat megértésének fejlettségi szintjével, mennyire építhetnek erre a szintre, és milyen mértékben szükséges fejleszteniük a gyerekek nyelvi, ill. metapragmatikai tudatosságát.

Az eredményeink közvetett módon klinikai célokat is szolgálhatnak. Mivel tipikus fejlődésű gyermekek vizsgálatán alapultak, kiindulópontként szolgálhatnak a gyermekkori fejlődési zavarok nyelvi tüneteinek vizsgálataihoz, hozzájárulhatnak az atipikus fejlődésű gyermekek nyelvi diagnosztikájához, kommunikációközpontú, még hatékonyabb nyelvi terápiák kifejlesztéséhez.

Irodalomjegyzék

- Ackerman, B. P. 1981. Young children's understanding of a speaker's intencional use of a false utterance. *Developmental Psychology* 17: 472–480.
- Ackerman, B. P. 1982. Contextual integration and utterance interpretation: The ability of children and adults to interpret sarcastic utterances. *Child Development* 53: 1075–1083.
- Ackerman, B. P. 1983. Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3): 487-508.
- Ackerman, B. P. 1986. Children's sensitivity to comprehension failure in interpreting a nonliteral use of an utterance. *Child Development* 57: 485–497.
- Andrews, J., Rosenblatt, E., Malkus, U., Gardner, H., Winner, E. 1986. Children's abilities to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. *Communication & Cognition* 19: 281–298.
- Angeleri, R. és Airenti, G. 2014. The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale* 68(2): 133-146. doi: 10.1037/cep0000011
- Ariel, M. 2002. The demise of a unique concept of literal meaning. *Journal of Pragmatics* 34: 361–402.
- Ash, S. és Nerlove, H. 1960. The development of double function terms in children: An exploratory investigation. In Kaplan, B and Wapner, S. (eds.) *Perspectives in psychological theory: Essays in honor of Heinz Werner*. New York: International Universities Press
- Astington, J. W., és Jenkins, J. M. 1999. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology* 35(5): 1311.
- Attardo, S. 2000. Irony as relevant inappropriateness, *Journal of Pragmatics* 32: 793–826.
- Austin, J. 1962/1990. *How to do things with words*. New York – Oxford. Oxford University Press. Magyarul: Tettek ért szavak (ford. Pléh Csaba). Akadémiai Kiadó. Budapest
- Babarczy A., Lukács Á., Pléh Cs. 2014. A nyelvészajátítás elméleti modelljei. In. Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika* 1. Budapest. Akadémiai. 445–482.
- Babarczy A. és Szücs M. The comprehension of hints and metaphor in preschool children: The contribution of metarepresentational abilities and language skills (előkészületben)
- Bach, K. 1994. Conversational implicature. *Mind and Language* 9: 124–162.
- Bach, K. 2012. Saying, meaning and implicating. In: Allan, Keith–Jaszczolt, Kasia M. eds. *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: CUP, 47–67.
- Bach, K. és Harnish, R. M. 1979. *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: MIT Press
- Baddeley, A. 2001. *Az emberi emlékezet*. Budapest. Osiris
- Baddeley, A. 2000. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences* 4(11): 417–423.
- Baddeley, A. D. és Hitch, G. J. 1974. Working memory. *The psychology of learning and motivation* 8: 47–89.
- Baddeley, A., Gathercole, S., Papagno, C. 1998. The phonological loop as a language learning device. *Psychological review* 105(1): 158–173.
- Balázs, P. 2010. A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2010 (1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243>
- Baldwin, D. A. 1995. Understanding the Link Between Joint Attention and Language Acquisition. In Moore, C. and Dunham, P. eds. *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Baldwin, D. A. és Moses, L. J. 1994. Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. *Children's early understanding of mind: Origins and development*, 133-156.
- Bara, B. G. 2011. Cognitive pragmatics: The mental processes of communication. *Intercultural Pragmatics* 8(3): 443–485.
- Baron-Cohen, S. 1995. *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. 1991. Do people with autism understand what causes emotion? *Child development*, 62(2), 385-395.
- Baron-Cohen, S. 1989. The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30(2): 285–297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. 1985. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition* 21: 37–46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. 1986. Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology* 4: 113–125.
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D.A., Crowson, M. 1997. Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development* 68(1): 48–57.
- Baroni, M. R. és Axia, G. 1989. Children's meta-pragmatic abilities and the identification of polite and impolite requests. *First Language*, 9, 285–297.
- Barlow, J. M. 1971. *Training Manual for Identifying Figurative Language*.
- Bartsch, R 1996. The myth of literal meaning. In: E. Weigand and F. Hundsnurscher (eds.) *Language structure and language use: Proceedings of the international conference on lexicology and lexical semantics*. T. Tübingen: Niemeyer. Munster. 3–16.
- Bartsch, K. és Wellman, H. 1989. Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child development*, 946–964.
- Becker, J. A. 1988. "I can't talk, I'm dead": Preschoolers' spontaneous metapragmatic comments. *Discourse Processes* 11: 457–467.
- Bernicot, J., Laval V., Chaminaud S. 2007. Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics* 39: 2115–2132.
- Bever, T. G. 1970. The cognitive basis for linguistic structures. In Hayes, J. R. (eds.) *Cognition and the development of language*. New York, Wiley 297–362.
- Billow, R. 1975. A cognitive-developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology* 11: 430–445.
- Bishop, D. 1983. *Test for the Reception of Grammar–TROG* (magyar adaptáció: Lukács Á., Györi M. Rózsa S. 2012)
- Blasko, D. G. 1994. The constraints of working memory capacity on the resolution of semantic indeterminacy. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 55(2-B): 616.
- Blasko, D. G. 1999. Only the tip of the iceberg: Who understands what about metaphor? *Journal of Pragmatics* 31: 1675–1683.
- Blasko, D. G. és Kazmerski, V. A. 2006. ERP correlates of individual differences in the comprehension of nonliteral language. *Metaphor and Symbol* 21(4): 267-284.
- Bloom, P. 2000. *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bornkessel, I. D., Fiebach, C. J., Friederici, A. D. 2004. On the cost of syntactic ambiguity in human language comprehension: An individual differences approach. *Cognitive Brain Research* 21(1): 11–21.
- Brown, P. és Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press

- Caffi, C. 1994. Pragmatic presupposition. *The Encyclopedia of Language and linguistics* 6: 3320–3327.
- Capelli, C. A., Nakagawa, N., Madden, C. M. 1990. How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development* 61. 1824–1841.
- Carston, R. 2012. Metaphor and the literal/non-literal distinction. In: Allan, Keith – Jaszczolt, Kasia M. eds. *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: CUP, 469–492.
- Champagne-Lavau, M. és Joannette, Y. 2009. Pragmatics, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. *Journal of Neurolinguistics* 22(5): 413–426.
- Champagne-Lavau, M., Stip, E., Joannette, Y. 2007. Language functions in right-hemisphere damage and schizophrenia: apparently similar pragmatic deficits may hide profound differences. *Brain* 130(2), e67–e67. (doi: 10.1093/brain/awl311)
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press.
- Chomsky, N. 1968/1995. *Language and mind*. New York: Harcourt
- Chomsky, N. 1980. Rules and representations. *Behavioral and brain sciences*, 3(1): 1–15.
- Collins, A. 2013. Metapragmatic awareness in children with typical language development, pragmatic language impairment and specific language impairment. PhD dissertation (www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:211528&datastreamId=FULL-TEXT.PDF)
- Coull, G. J., Leekam, S. R., Bennett, M. 2006. Simplifying second-order belief attribution: What facilitates children's performance on measures of conceptual understanding? *Social Development* 15(3): 548–563.
- Creusere, M. A. 1997. The conceptual underpinnings of children's understanding of ironic speech acts. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Creusere, M.A. 2007. A Developmental Test of Theoretical Perspectives on the Understanding of Verbal Irony: Children's Recognition of Allusion and Pragmatic Insincerity. In Gibbs, R. and Colston, R. (eds.) *Irony in Language and Thought*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group. 409–424.
- Croft, W. 2001. *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Csányi Y. 1990. *A Gardner expesszív egyszavas képes szókincsteszt*. (kézirat)
- Csibra, G., és Gergely, G. 1998. The teleological origins of mentalistic action explanations: A developmental hypothesis. *Developmental Science* 1(2): 255–259.
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., Winner, E. 1983. Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology* 1(2): 121–134.
- Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., Winner, E. 1984. Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development* 55: 1527–1534.
- De Mulder, Hannah-Louise N. M. 2011. *Putting the pieces together: The development of theory of mind and (mental) language*, LOT Dissertation Series 272. Utrecht, The Netherlands
- Dews, S., Kaplan, J., Winner, E. 1995. Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes* 19: 347–367.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., et al. 1996. Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development* 67: 3071–3085.
- Docking, K., Jordan, F. M., Murdoch, B. E. 1999. Interpretation and comprehension of linguistic humour by adolescents with head injury: a case-by-case analysis. *Brain Injury*, 13(12), 953–972.

- Dunn, L. M. és Dunn, L. M. 1959. *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service (magyar adaptáció: Csányi Y. 1974)
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. 1991. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child development* 62(6): 1352–1366.
- Dunn, L. M. Dunn, L. M., Whetton, C., Burley, J. 1997. *British picture vocabulary scale* 2nd ed. (BPVS-II). London: NFER-Nelson.
- Egyed, K. és Nagy, V. (2014) Miért fél/örül Piroska? – vélekedésen alapuló érzelmek magyarázata óvodás- és kisiskoláskorban. *Alkalmazott pszichológia* 14(2): 29–54.
- Elkind, D. 1969. Piagetian and psychometric conceptions of intelligence. *Harvard Educational Review* 39(2): 319–337.
- Elkind, D. 1974. *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget*. Oxford U. Press
- Elkind, D. 1976. *Child development and education: A Piagetian perspective*. Oxford U. Press
- Ervin-Tripp, S. 1976. Is Sybil there? The structure of some American-English directives. *Language in Society* 5, 25–66.
- Ervin-Tripp, S. 1977. Wait for me, roller skate. In Mitchell-Kernan, C. – Ervin-Tripp, S. (eds.) *Child Discourse*. Academic Press, New York, 165–188.
- Filippova, E. és Astington, J. W. 2008. Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development* 79: 126–138.
- Fine, C., Lumsden, J., Blair, R. J. R. 2001. Dissociation between theory of mind and executive functions in a patient with early left amygdala damage. *Brain* 124(2): 287–298.
- Fodor, J. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge MA. The MIT Press
- Fodor, J. 1992. A theory of the child's theory of mind. *Cognition* 44: 283–296.
- Gábor, B. és Lukács, Á. 2012. Early morphological productivity in Hungarian: evidence from sentence repetition and elicited production. *Journal of Child Language* 39: 411–442.
- Gardner, H. 1980. *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books
- Garfield, J. L., Peterson, C. C., Perry, T. 2001. Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind & Language* 16(5): 494–541.
- Garvey, C. 1975. Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language* 2: 41–63.
- Gathercole, S. E. 1999. Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in cognitive sciences* 3(11): 410–419.
- Gathercole, S. E. és Baddeley, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81(4), 439-454.
- Gathercole, S. E. és Adams, A. M. 1994. Children's phonological working memory. Contributions of long-term knowledge and rehearsal. *Journal of Memory and Language* 33: 672–688.
- Gathercole, S. E., Hitch, G. J., Martin, A. J. 1997. Phonological short-term memory and new word learning in children. *Developmental psychology* 33(6): 966.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., Wearing, H. 2004. The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40(2): 177.
- Gentner, D. 1983. Structure Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive science* 7(2): 155–170.
- Gentner, D. 1988. Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child development* 47-59.
- Gentner, D., Bowdle, B., Wolff, P., Boronat, C. 2001. Metaphor is like analogy. *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* 199–253.

- Gentner, D. és Stuart, P. 1983. Metaphor as structure mapping: What develops? Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Detroit
- Gergely Gy. 2003. A cselekvő én (szelf mint ágens) fogalmának kialakulása csecsemő- és kisgyermekkorban, in: Pléh Cs., Kovács Gy., Gulyás B. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*, Osiris Kiadó, Budapest. 285–325.
- Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G., Biro, S. 1995. Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition* 56(2): 165–193.
- Gergely, G. és Csibra, G. 1998. La interpretación teleológica de la conducta: La teoría infantil de la acción racional [The teleological interpretation of behavior: The infant's theory of rational action], *Infancia y Aprendizaje* 84: 45–65.
- German, T. P. és Leslie, A. M. 2000. Attending to and learning about mental states. *Children's reasoning and the mind* 229–252.
- Gibbs, R. 1986. Skating on thin ice: Literal meaning and understanding idioms in conversations. *Discourse Process* 9: 17–30.
- Gibbs, R. 1994. *The poetics of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Gibbs, R. 2002. A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics* 34: 457–486.
- Gibbs, R. 2006. Introspection and cognitive linguistics: Should we trust our own intuitions?. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4(1), 135–151.
- Gibbs, R. 2013. Is a general theory of utterance interpretation really possible? Insights from the study of figurative language. Paper presented at the Utterance Interpretation and Cognitive Models IV Conference. Brussels. 2-3 September 2013.
- Gibbs, R. és Colston, H. 2012. *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Giora, R. 1997. Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics* 7, 183–206.
- Giora, R. 1999. On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. *Journal of Pragmatics* 31, 919–929.
- Giora, R. 2002. Optimal innovation and pleasure. In Stock, O., Strapparava, C. and Nijholt, A. (eds.) *The April Fools' Day Workshop on Computational Humour, April 2002*, ITC-irst, Trento. 11–28.
- Giora, R. 2003. *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford: Oxford University Press
- Giora, R. és Fein, O. 1999. Irony: Context and salience. *Metaphor and Symbol* 14(4), 241–257.
- Giora, R., Zur, A., Fein, O. 2004. Degree of innovation and pleasure rating of visual stimuli. Tel Aviv University. Manuscript
- Glucksberg, S. 2001. *Understanding figurative language: From metaphors to idioms*. Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldman, A. I. 1993. The psychology of folk psychology. *Behavioral and Brain Sciences* 16: 15–28.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. 1996. *Words, Thoughts and Theories*. Cambridge, MA, MIT Press
- Gopnik, A., Wellman, H. M. 1994. The theory theory. In Hirschfeld, L. A., Gelman, S. A. (eds.) *Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press. 257–294.
- Gordon, R. M. 1995. The simulation theory: objections and misconceptions. In Davis, M., Stone, T. (eds.) *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*. Oxford: Blackwell
- Grady, J. E. 1997. Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes. Doctoral dissertation. University of California, Berkeley.

- Grice, H. P. 1957. Meaning. *Philosophical Review* 67: 377–388. 78: 167–177.
- Grice, H. P. 1969. *Utterer's meaning and intentions*. *Philosophical Review*
- Grice, H. P. 1975/1989. Logic and conversation. In Cole, P., Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts*. New York: Academic. 41–58. Újrakiadva in: Grice, H. P. *Studies in the way of words*. Cambridge MA, Harvard University Press 22–40.
- Grice, H. P. 1978. Further notes on logic and conversation. In: P. Cole (eds.) *Syntax and semantics*, Vol. 9: Pragmatics, 113–127. New York: Academic Press.
- Győri M. 2006. *Autism and cognitive architecture. Domain specificity and cognitive theorising on autism*. Akadémiai, Budapest.
- Győri M. 2009. A tudatelméleti képesség változatossága autizmusban – és implikációi az atipikus megismerésre és tanulásra nézve, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009/2-3. 96–111.
- Győri M. 2014. A nyelv, a kommunikáció és a megismerés atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmus spektrum zavarokban. In. Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika 2*. Budapest. Akadémiai. 1345-1382.
- Győri M., Hahn N., Várnai ZS., Sajó E., Stefanik K., Balázs A. 2007. Nem verbális eljárás a hamisvélekedés-tulajdonítás tesztelésére: eredmények tipikusan fejlődő és atipikus fejlődésű gyermekektől. In Racsomány M. (szerk.) *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek*. Akadémiai, Budapest.
- Győri M., Várnai Zs., Gy. Stefanik K. 2004. A nyelv és a tudatteória elsajátítása: a kölcsönhatások jelentősége és természete. In Győri M. (szerk.) *Az emberi megismerés kibontakozása: társas kogníció, emlékezet, nyelv*. Gondolat, Budapest.
- Győri M., Gy. Stefanik K., Kanizsai-Nagy I., Balázs A. 2002. Naiv tudatelmélet és nyelvi pragmatika magasan funkcionáló autizmusban: reprezentációs zavar, performanciakorlát vagy kompenzáció? In Racsomány M., Kéri Sz., Pléh Cs. (szerk.) *Architektúra és patológia a megismerésben*. Budapest: Osiris Kiadó. 11–39.
- Hamblin, J. és Gibbs, R. 2003. Processing the meanings of what speakers say and implicate. *Discourse Processes* 35(1): 59–80.
- Happé, F. G. 1994. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders* 24(2): 129–154.
- Happé, F. 1993. Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition* 48: 101–119.
- Happé, F., Brownell, H., Winner, E. 1999. Acquired theory of mind impairments following stroke. *Cognition* 70(3): 211–240.
- Happé, F., Malhi, G. S., Checkley, S. 2001. Acquired mind-blindness following frontal lobe surgery? A single case study of impaired 'theory of mind' in a patient treated with stereotactic anterior capsulotomy. *Neuropsychologia* 39: 83–90
- Herold R. 2005. *Mentalizációs deficit szkizofréniában* [Mentalising deficit in schizophrenia] Ph.D. thesis. Pécs
- Herold, R., Tényi, T., Lénárd, K., Trixler, M. 2000. Mentalizáció és szkizofrénia-Tudatelméleti deficit remisszióban lévő szkizofréneknél. *Pszichoterápia* 9: 370–375.
- Herold, R., Tényi, T., Simon, M., Jeges, S., Trixler, M. 2002. The role of pragmatic language skills in the, theory of mind" deficit among schizophrenic patients. *Psychiatria Hungarica* 17(5); 458–468.
- Highnam, C., Wegmann, J., Woods, J. 1999. Visual and verbal metaphors among children with typical language and language disorders. *Journal of Communication disorders* 32(1): 25–35.
- Hoffmann I. és Németh D. 2006. *Fejezetek a neurolingvisztikából. Nyelvi patológiák és emlékezeti működés*. Szeged. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

- Hoffmann I., Németh D., Irinyi T., Pákási M., Kálmán J. 2009. Verbális munkamemória és a fonológiai rövidtávú emlékezet működése Alzheimer-kórban. *Nyelvtudományi Közlemények* 106. 242–257.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., Perner, J. 1986. Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development* 57: 567–582.
- Holzman, M. 1972. The use of interrogative forms in the verbal interaction of three mothers and their children. *Journal of Psycholinguistic Research* 1(4): 311–336.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., Hammill, D. D. 1999. *Test of early language development: 3rd ed. (TELD-III)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Huls, E. 1982. *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid: Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek* [Language Use in the Family and Social Inequality: A Study in Interactional Sociolinguistics]. Unpublished doctoral dissertation. University of Nijmegen, Nijmegen
- Huls, E. 1989. Turkse gezinnen als startpunt voor een schoolloopbaan [Turkish families as a point of take-off for a school career]. In Batenburg, M. et al. (eds.), *Conferentie-bundel voor de Achtste Onderwijssociologische Conferentie 'Onderwijs en Gezin'*. SISWO publication 345, Amsterdam, 1–21.
- Huls, E. és van Wijk, C. 2012. The development of a directive repertoire in context: A case study of a Dutch speaking young child. *Journal of Pragmatics* 44: 83–103.
- Inhelder, B. és Piaget, J. 1958. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books. New York
- Ivaskó L. 2002. Az afáziás nyelvhasználat sikertelenségének okairól. In: Racsmány M., Kéri Sz., Pléh Cs. (szerk.) *Architektúra és patológia a megismerésben*. Budapest: Osiris Kiadó. 40–51.
- Jacobs, J. 1887. Experiments on „prehension”. *Mind* 12: 75–79.
- Jagodics B., Janacsek K., Németh D. 2013. Az indirekt beszédaktusok feldolgozásának reakcióidő-mérési vizsgálata. *Pszichológia*, 33(4), 253–270.
- Jakobson, R. 1969. *Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó. Budapest
- Janacsek K., Tánczos T., Mészáros T., Németh D. 2009. A munkamemória új neuropszichológiai mérőeljárása: a hallási mondatterjedelem teszt (HMT). *Magyar Pszichológiai Szemle* 64(2): 385–406.
- Joanette, Y., Champagne-Lavau, M., Kahlaoui, K., Ska, B. 2007. 19 The future of our knowledge about communication impairments following a right-hemisphere lesion. *Clinical Aphasiology: Future Directions: A Festschrift for Chris Code*, 284.
- Just, M. A. és Carpenter, P. A. 1992. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review* 99(1): 122.
- Karmiloff-Smith, A. 1986. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23: 95–147.
- Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J., Baron-Cohen, S. 1995. Is there a social module? Language, face processing and theory of mind in individuals with Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience* 7: 196–208.
- Katz, J. 1977. *Propositional structure and illocutionary force*. New York: Thomas Y. Crowell
- Katz, J. 1981. Literal meaning and Logical Theory. *The Journal of Philosophy* 78 (4): 203–233.
- Keil, F. C. 1986. Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development* 1(1): 73–96.
- Kiss Sz. 2005. *Elmeolvasás*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Komlósi B. 2008. Az iróniakutatás elméleti dilemmái a pragmatikában. *Nyelvtudomány* III-IV: 95–128.
- Komlósi B. 2015. Az ironikus hozzáállás. A verbális irónia szocio-kognitív modellje pragmatikai perspektívából. PhD disszertáció. Szeged. (kézirat)

- Kovács, G. és Racsmány, M. 2008. Handling L2 Input in Phonological STM: The Effect of Non L1 Phonetic Segments and Non L1 Phonotactics on Nonword Repetition. *Language Learning* 58(3): 597–624.
- Kreuz, R. J., Roberts, R. M., Johnson, B. K., Bertus, E. L. 1996. Figurative Language Occurrence and Co-Occurrence in Contemporary Literature. *Advances in Discourse Processes* 52: 83–98.
- Kutas M. 2014. A szó szerinti és a képes nyelv feldolgozása mint emberi agyi funkció. In: Pléh Cs. és Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika* 2. Budapest. Akadémiai. 1135–1166.
- Lakoff, G. és Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Langdon, R., Davies, M., Coltheart, M. 2002. Understanding minds and understanding communicated meanings in schizophrenia. *Mind & Language* 17(1-2): 68–104.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. Harlow: Longman
- Lengyel Zs., Balázs P., Ivaskó L. 2011. Intended or not intended, literal or nonliteral meaning – some evidence from normally developing Hungarian children. Paper presented at 12th International Pragmatics Conference, Manchester, England
- Leslie, A. M. 1994. ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity. In Hirschfield & Gelman eds. *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, MA, MIT Press
- Leslie, A. M. 1995. A theory of agency. In Sperber, D., Premack, D., Premack, A.J. (eds.) *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate*. Oxford: Clarendon Press. 121–149.
- Levinson, S. C. 2000. *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, MA: MIT press.
- Lewis, D. 1983. Languages and language. (Chapter 11). In: David Lewis, ed. *Philosophical papers*: Vol. I, 163–188.
- Lőrík J., Ajtony P., Palotás G., Pléh Cs. 1997. Az aktív szókincs vizsgálata (LAPP 3-8). Kézirat, Budapest.
- Lukács Á. 2004. Egy markáns ellenvélemény. Michael Tomasello: Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition (könyvismertetés). *Magyar Pszichológiai Szemle* 2004/2. 279–286.
- Lukács Á. és Pléh Cs. 2003a. A nyelv idegrendszeri reprezentációja. In Pléh Cs., Kovács Gy., Gulyás B. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*, Osiris Kiadó, Bp. 528–560.
- Lukács Á. és Pléh Cs. 2003b. Pragmatikai képességek egy különleges fejlődési zavar, a Williams-szindróma esetén. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 20: 163–193.
- Lukács Á., Gábor B., Kemény F., Babarczy A. 2014. A nyelvtani kategóriák és szabályok elsajátítása: megfigyelési és kísérleti adatok. In: Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika* 1. Budapest. Akadémiai. 483–520.
- Lukács, Á. és Szamarasz, V. 2014. Téri nyelv. In Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika* 2. Budapest. Akadémiai. 877–919.
- MacWhinney, B. 1975. Rules, rote, and analogy in morphological formations of Hungarian children. *Journal of Child Language* 2: 65–77.
- MacWhinney, B. 1978. The acquisition of morphology. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 174.
- MacWhinney, B. 1981. Basic syntactic processes. In Kuczaj, S. (eds.) *Language development: Syntax and semantics*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, B. 1985. Hungarian language acquisition as an exemplification of a general model of grammatical development. In Slobin D. (eds.) *The cross-cultural study of language acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1069–1155.

- Marks, L., Hammeal, R., Bornstein, M. 1987. Children's comprehension of cross-modal similarity: Perception and metaphor. In *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Martin, I. és McDonald, S. 2003. Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunctions? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language* 85: 451–466.
- McDonald, S. 1992. Differential pragmatic language loss after closed head injury: Ability to comprehend conversational implicature. *Applied Psycholinguistics* 13(03): 295–312.
- McDonald, S. és Van Sommers, P. 1993. Pragmatic language skills alter closed head injury: Ability to negotiate requests. *Cognitive Neuropsychology* 10(4): 297–315.
- McDonald, S. és Pearce, S. 1996. Clinical insights into pragmatic theory: Frontal lobe deficits and sarcasm. *Brain and language* 53(1): 81–104.
- McDonald, S. és Pearce, S. 1998. Requests that overcome listener reluctance: Impairment associated with executive dysfunction in brain injury. *Brain and Language* 61(1): 88–104.
- Miller, C. A. 2004. False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 39(2): 191–213.
- Miller, C. A. 2006. Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15(2): 142–154.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. 2007. Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development* 78(2): 622–646.
- Moore, B. 1986. An example of a young child's use of a physical-psychological metaphor. Unpublished paper.
- Nagy C. K. 2005. A pragmatika státusáról. *Magyar Nyelv* 101: 436–448.
- Nagy E. 2012. Pragmatikai kifejezések megértése a tudatelmélet függvényében. Általános Pszichológiai Műhelymunka, PPKE Pszichológia szak (kézirat)
- Nemesi A. L. 2009. *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Budapest, Loisir
- Németh D. 2002. Munkamemória, Fejlődés, Nyelv. In Racsmány M., Kéri Sz. (szerk.) *Architektúra és patológia a megismerésben*. BIP. Budapest. 83–100.
- Németh D., Racsmány M., Kónya A., Pléh Cs. 2001. A munkamemória mérőeljárásai és szerepük a neuropszichológiai diagnosztikában. In Racsmány M., Pléh Cs. (szerk.) *Az elme sérülései*. Budapest. Akadémiai Kiadó. Magyar Pszichológiai Szemle Könyvtár IV. 403–416.
- Németh T. E. 2006. Pragmatika. In Kiefer F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest. Akadémiai Kiadó, 222–261.
- Németh T. E. 2003. A kommunikatív nyelvhasználat elvei. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 20: 221–254.
- Nippold, M. A. 1998. *Later language development* (2nd ed). Austin, Texas: PRO-ED
- Nippold, M. A. és Leonard, L. B., & Kail, R. 1984. Syntactic and conceptual factors in children's understanding of metaphors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 27(2): 197–205.
- Norbury, C. F. 2005. The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology* 23: 383–399.
- Ozonoff, S. és Miller, J. N. 1996. An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain and Language* 52(3): 411–434.
- Pátkai, G. 2013. Az elmeolvasó képességek átjárhatósága: Implicit és explicit tudatelméleti modulok a felnőtt népesség körében. In Böhm Gábor, Fedeles Tamás

- (szerk.) *Szemelvények: a PTE BTK 2011-es Országos Tudományos Diákköri Konferencián díjazott hallgatóinak pályaműveiből*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem BTK, 27–47.
- Pearson, B. Z. 1990. The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of child language* 17(01): 185–203.
- Perner, J. és Wimmer, H. 1985. 'John thinks that Mary thinks that..,' Attribution of second-order beliefs by 5-10 years old children. *Journal of Experimental Child Psychology* 39: 437–471.
- Piaget, J. 1974. *The language and thought of the child*. New York: New American Library
- Pinker, S., Nowak, M. A., Lee, J. J. 2008. The logic of indirect speech. *PNAS*, 105(3), 833–838.
- Pléh Cs. 2006. A gyermeknyelv. In Kiefer F. (szerk.) *Magyar Nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 753–782.
- Pléh Cs. 1989. A mondatmegértés és a nyelvi szerkezet összefüggései a magyarban. *Nyelvtudományi Közlemények* 90/1-2: 1–45.
- Pléh Cs. 1986. A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok* XVI. 105–188.
- Pléh Cs. 1981. Különböző szórendű mondatok értelmezése és a dichotikus hallási asszimetriák 3–6 éves gyermekeknél. *Pszichológiai* 1: 365–393.
- Pléh Cs. és MacWhinney, B. 1985. Formai és szemantikai tényezők egyszerű magyar mondatok megértésében és a megértés fejlődésében. *Pszichológia* 5: 321–378.
- Pléh Cs., Síklaki I., Terestyéni T. 1997. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris, Budapest.
- Pollio, M. és Pollio, H. 1974. The development of figurative language in school children. *Journal of Psycholinguistic Research* 3: 185–201.
- Premack, D. és Woodruff, G. 1978. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences* 4: 515–526.
- Racsmány M. 2004. *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Budapest. Akadémiai
- Racsmány, M., Lukács, Á., Pléh, Cs., Király, I. (2001). Some cognitive tools for word learning: The role of working memory and goal preference. *Behavioral and Brain Sciences* 24(06): 1115–1117.
- Racsmány Mihály, Lukács Ágnes, Németh Dénes, Pléh Csaba (2005): A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle* LX(4): 479–505.
- Recanati, F. 1993. *Direct Reference*. Oxford: Blackwell.
- Recanati, F. 1995. The alleged priority of literal interpretation. *Cognitive Science* 19: 207–232.
- Reynell Developmental Language Scales III*. NFER-Nelson Health & Social Care, 1997.
- Robinson, E. J. és Robinson, W. P. 1982. Knowing when you don't know enough: Children's judgements about ambiguous information. *Cognition* 12(3): 267–280.
- Rollins, R. P. és Snow, C. E. 1998. Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language* 25(03): 653–673.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., Garnham, A. 2003. How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development* 18(2): 139–158.
- Santoro, J. és Spiers, M. 1994. Social cognitive factors in brain injury-associated personality change. *Brain injury* 8(3): 265–276.
- Savich, P. A. 1983. Improving communicative competence: the role of metapragmatic awareness. *Topics in Language Disorders* 4(1): 38–48.
- Saussure, F. de. 1959. *Course in general linguistics*. W. Baskin, (Trans.). London: The Philosophical Library.
- Schnell Zs. 2006. Tudatelmélet és pragmatika. In Gervain, J., Kovács K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.) *Az ezerarcú elme*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 102–117.

- Schnell Zs. 2007. Metaphor processing and the acquisition of idioms: a mentalistic model. *Acta Linguistica Hungarica* 54(1): 73–104.
- Schnell Zs. 2013. A gyermekhumor kognitív nyelvészeti vizsgálata. In: Vargha, K., Litovkina, A., Barta, Zs. *Sokszínű humor. A III. Magyar Interdiszciplináris konferencia előadásai*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, ELTE BTK, Magyar Szemiotikai Társaság. 195–212.
- Searle, J. R. 1983. *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. 1975. Indirect speech acts. In Cole, P., Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics* Vol. 3. Academic Press, New York, 59–82.
- Searle, J. R. 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: CUP.
- Shatz, M. 1975. How young children respond to language: Procedures for answering. Papers and reports on child language development 10. Committee on Linguistics. Stanford
- Shatz, M. 1978. On the development of communicative understandings: An early strategy for interpreting and responding to messages. *Cognitive Psychology* 10: 271–301.
- Siegal, M., Carrington, J., Radel, M. 1996. Theory of mind and pragmatic understanding following right hemisphere damage. *Brain and Language* 53(1): 40–50.
- Siegal, M. és Beattie, K. 1991. Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition* 38(1): 1–12.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slade, L. és Ruffman, T. 2005. How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology* 23(1): 117–141.
- Slobin, D. 1973/1980. Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar. In Ferguson, C. and Slobin, D. (eds.) *Studies of child language development*. Holt. New York 175–205. (magyarul: A nyelvtan elsajátításának kognitív előfeltételei In Pléh Cs. (szerk.) *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*, Budapest, Tankönyvkiadó, 416–454.)
- Slobin, D. 1978. Developmental psycholinguistics. In Dingwall, W. O. (eds.) *A survey of linguistic science*. Greylock. Stanford 267–311.
- Slobin, D. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In Slobin, D. (eds.) *The cross-cultural study of language acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1157–1249.
- Sperber, D. és Wilson, D. 1986/1995. *Relevance: communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sperber, D. és Wilson, D. 1987. Précis of relevance: Communication and cognition. *Behavioral and brain sciences* 10(04): 697–710.
- Sperber, D. és Wilson, D. 2002. Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language* 17: 3–23.
- Sullivan K., Winner E., Tager-Flusberg H. 2003. Can adolescents With Williams Syndrome Tell the Difference Between Lies and Jokes? *Developmental Neuropsychology* 23(1&2): 85–103.
- Sullivan, K. és Tager-Flusberg, H. 1999. Second-order belief attribution in Williams syndrome: Intact or impaired? *American Journal on Mental Retardation* 104: 523–532.
- Sullivan, K., Winner, E., Hopfield, N. 1995. How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology* Vol. 13. 191–204.
- Surian, L. és Siegal, M. 2001. Sources of performance on theory of mind tasks in right hemisphere-damaged patients. *Brain and Language* 78(2): 224–232.
- Szamarasz V. 2014. Metafora. In. Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika* 2. Budapest. Akadémiai. 777–812.

- Szamarasz V. és Babarczy A. 2006. Metaforaértés Williams szindrómában: tudatelmélet vagy analógiás illesztés? (előadás; <http://www.cogsci.bme.hu/~ivady/vera.pdf>)
- Szücs M. 2010. Idiómák megértésének vizsgálata gyermekek körében, Váradi Tamás (szerk.) *IV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferenciakötet*, Budapest, 164–174.
- Szücs M. 2011. Az irónia megértésének vizsgálata gyermekek körében, Váradi Tamás (szerk.) *V. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferenciakötet*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 140–150.
- Szücs M. 2012. Irony comprehension in preschoolchildren. Epics V: “Relevance theory: recent developments, current challenges and future directions” Conference, Seville, 14–16 May 2012
- Szücs, M. 2013a. Idiom comprehension in children: The effects of context and semantic type of idioms. In *Young Linguists’ Insights: Taking interdisciplinary approaches to the fore*. UAM. Poznan 167–175.
- Szücs M. 2013b. A tudatelmélet és a nyelvtani megértés szerepe a metafora és az irónia interpretációja során óvodáskorban. In Keresztes G. (szerk.) *Tavaszi Szél 2013/Spring Wind 2013 Konferenciakötet*, Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. 317–324.
- Szücs M. 2014a. The role of Theory of Mind, age, and reception of grammar in metaphor and irony comprehension of preschool children, In: Surányi, Balázs & Turi, Gergő (eds.), *Proceedings of the Third Central European Conference for Postgraduate Students*. Budapest: Pázmány Péter Catholic University. 98–113.
- Szücs M. 2014b. A metaforikus és ironikus megnyilatkozások megértésének összefüggései óvodáskorban. In: Klippel Rita, Tóth Eszter (szerk.) *Nyelvész hallgatók, beszélő nyelvészek. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok 1*. Szeged. 153–157.
- Szücs M. és Babarczy A. 2014. The role of metapragmatic awareness in the development of irony comprehension, Paper presented at the 6th international Conference on Intercultural Pragmatics and Communication, University of Malta, 30 May-1 June 2014
- Szücs M. és Babarczy A. The role of metapragmatic awareness in the development of irony comprehension, *Proceedings of 6th international Conference on Intercultural Pragmatics and Communication (elbírálás alatt)*
- Tager-Flusberg, H. 2000. Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. J. (eds.) *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience 2*: 124-149. <http://www.ucd.ie/artspgs/langimp/TAG2.pdf>
- Tager-Flusberg, H. 2005. What neurodevelopmental disorders can reveal about cognitive architecture. *The innate mind: Structure and contents, 1*, 272.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. 2005. Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders 1*: 335–364.
- Tager-Flusberg, H. és Sullivan, K. 2000. A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome. *Cognition 76*: 59–89
- Tánczos T, Janacsek K, Németh D. 2014. A munkamemória és a végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia 14(2)*: 55–75.
- Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest. Tinta
- Taylor C. L., Christensen D., Lawrence D., Mitrou F., Zubrick S. R. 2013. Risk Factors for Children’s Receptive Vocabulary Development from Four to Eight Years in the Longitudinal Study of Australian Children. *PLoS ONE 8(9)*: e73046. (doi: 10.1371/journal.pone.0073046)
- Tendahl, M. és Gibbs R.W. 2008. Complementary perspectives on metaphor: Cognitive linguistics and relevance theory. *Journal of Pragmatics 40*: 1823–1864.
- Tomasello, M. 2000. The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics 10(4)*: 401–413.

- Tomasello, M. 2002. *Az emberi megismerés kulturális gyökerei*, Budapest, Osiris
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language*. Harvard University Press
- Tomasello, M., Kruger, A. C., and Ratner, H. H. 1993. Cultural learning. *Behavioral and brain sciences* 16(03): 495–511.
- Tomasello, M. és Barton, M. 1994. Learning words in non-ostensive contexts. *Developmental Psychology* 30: 639–650.
- Tomasello, M. és Akhtar, N. 1995. Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate to objects and actions. *Cognitive Development* 10: 201–224.
- Tomasello, M. Strosberg, R., Akhtar, N. 1996. Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language* 22: 1–20.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. 2007. A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62(1): 61–105.
- Tóth A. és Ivaskó L. 2012. Szerzett pragmatikai zavarok. *Gyógypedagógiai Szemle* 2012/1: 25–35.
- Turi, Zs., Janacsek, K., Németh, D. 2010. A munkamemória, a szógyakoróság és a kontextus szerepe a lexikális kétértelműség feldolgozásában. *Pszichológia* 30(4): 295–315.
- Turi Zs., Németh D., Hoffmann I. 2014. Nyelv és emlékezet, In: Pléh Cs. És Lukács Á (szerk.) *Pszicholingvisztika 2*. Budapest. Akadémiai. 743–776.
- Van der Henst, J. B., Sperber, D. 2004. Testing the cognitive and communicative principles of relevance. In Noveck I., Sperber D. (eds.) *Experimental Pragmatics*. Palgrave, Royaume Uni
- Váradi, T. 2002. The Hungarian National Corpus. In *Proceedings of the 3rd LREC Conference*, Las Palmas, Spanyolország, 385–389, <http://corpus.nytud.hu/mnsz>
- Varga E., Schnell Zs., Tényi T., Simon M., Herold R. 2011. Nyelvpragmatikai deficit schizopheniában. *Neuropsychopharmacologia Hungarica* 10: 75–80.
- Varga E., Simon M., Tényi T., Schnell Zs., Hajnal A., Orsi G., Dóczi T., Komoly S., Janszky J., Füredi R., Hamvas E., Fekete S., Herold R. 2013. Irony comprehension and context processing in schizophrenia during remission – A functional MRI study. *Brain and Language* 126: 231–242.
- Varga E., Schnell Zs., Tényi T., Németh N., Simon M., Hajnal A., Horváth R., Hamvas E., Fekete S., Herold R., Járai R. 2014. Compensatory effect of general cognitive skills on non-literal language processing in schizophrenia. *Journal of Neurolinguistics* 29: 1–16.
- Varley, R. és Siegal, M. 2000. Evidence for cognition without grammar from causal reasoning and ‘theory of mind’ in an agrammatic aphasic patient. *Current Biology* 10(12): 723–726.
- Varley, R., Siegal, M., Want, S. C. 2001. Severe impairment in grammar does not preclude theory of mind. *Neurocase* 7(6): 489–493.
- Verschueren, J. 1999. *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Verschueren, J. 2000. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics* 10(4).
- De Villiers, J. 2007. The interface of language and theory of mind. *Lingua* 117(11): 1858–1878.
- De Villiers, J. G. és De Villiers, P. A. 2000. Linguistic determinism and the understanding of false. *Children's reasoning and the mind*, 191.
- De Villiers, J. és Pyers, J. 2002. Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between syntax and false belief understanding. *Cognitive Development* 82: 1–24.
- Vos, S. H. és Friederici, A. D. 2003. Intersentential syntactic context effects on comprehension: The role of working memory. *Cognitive Brain Research* 16(1): 111–122.
- Vosniadou, S. 1987. Children and metaphors. *Child development* 870–885.

- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E., Wilson, P. T. 1984. Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development* 1588–1606.
- Wallace, G. és Hammill, D. D. 1994. *Comprehensive receptive and expressive vocabulary test*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Warren-Luebecker, A. és Bohannon, J. N. 1989. Pragmatics: Language in Social Contexts. In Gleason, J. B. (eds.) *The development of Language*. Merrill Publishing Company, Ohio, 327–368.
- Wason, P. C. 1966. Reasoning. In Foss, B.M. (eds.) *New Horizons in Psychology*. Harmondsworth: Penguin
- Wechsler, D. 1981. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale – revised. The Psychological Corporation, New York.
- Whalen, J. M. 2013. Speaker Information as a Cue to Irony Perception in Middle Childhood. PhD Dissertation.
http://theses.ucalgary.ca/bitstream/11023/682/2/ucalgary_2013_whalen_juanita.pdf
- Wiig, E. H. és Secord, W. 1992. *Test of word knowledge. (TOWK)*. London: The Psychological Corporation
- Wilkinson, L. C. és Milosky, L. M. 1987. School-age children's metapragmatic knowledge of requests and responses in the classroom. *Topics in Language Disorders* 7(2): 61–70.
- Wilson, D. és Sperber, D. 2004. Relevance theory. In Laurence, R. H., Ward, G. (eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell Reference Online. 1–16.
- Wilson, D. 2013. Irony comprehension: A developmental perspective. *Journal of Pragmatics* 59: 40–56.
- Wimmer, H. és Perner, J. 1983. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13(1): 103–128.
- Winner, E. 1997. *The point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Harvard University Press. Cambridge
- Winner, E. és Leekam, S. 1991. Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology* 9: 257–270.
- Winner, E., Brownell, H., Happé, F., Blum, A., Pincus, D. 1998. Distinguishing lies from jokes: Theory of mind deficits and discourse interpretation in right-hemisphere brain-damaged patients. *Brain and Language* 62(1): 89–106.
- Winner, E. és Gardner, H. 1993. Metaphor and irony: Two levels of understanding. In Ortony, A. (eds.) *Metaphor and thought* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press 425–443.
- Winner, E., Erwin, M., Joyce, M. Kennedy, K. 1986. The role of identification in children's understanding of irony. (kézirat)
- Winner, E., Rosenstiel, A., Gardner, H. 1976. The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology* 12: 289–297.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992). *PLS-3: Preschool language scale-3*. Psychological Corporation.

Ábrák jegyzéke

1. ábra	A mondatjelentés és a beszélői jelentés főbb relációi Searle (1979: 115) alapján (P: mondat jelentése, R: megnyilatkozás jelentése, S: a kiejtett mondat)	11
2. ábra	A megnyilatkozások reprezentációja (Sperber és Wilson, 1986/1995: 232)	25
3. ábra	A célzásra adott helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként	123
4. ábra	A metafora megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként	124
5. ábra	Az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként	125
6. ábra	A helytelen válaszok megoszlása az egyes ToM csoportok között a célzás, a metafora és az irónia válaszait tekintve	127
7. ábra	Az irónia helytelen (szó szerinti és irreleváns) válaszainak %-os megoszlása	129
8. ábra	A célzás, a metafora és az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai tudatelméleti csoportonként	130
9. ábra	A célzás, a metafora és az irónia megértését demonstráló helyes válaszok átlagai korcsoportonként	136
10. ábra	A helytelen válaszok megoszlása a 4, 5 és 6-7 éves korosztályban a célzás, a metafora és az irónia válaszai között	139

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat	A tudatelméleti és a nyelvi fejlődés általános menete (Miller 2006, Győri és mtsai 2004 alapján)	61
2. táblázat	Gyakorisági adatok az MNSz adatai alapján a tesztben található kifejezésekre.....	109
3. táblázat	A vizsgálati személyek létszáma, nembeli és életkori megoszlása az egyes vizsgálati feladatokban	115
4. táblázat	A vizsgálati személyek adatai (teljes létszám; nemek szerinti létszám, életkori átlag; sáv)	117
5. táblázat	A gyermekek száma és életkori átlaga (minimum és maximum értékkel) tudatelméleti csoportonként	122
6. táblázat	A célzásra, a metaforára és az iróniára adott helytelen válaszok százalékos aránya az összes választ tekintve (Össz), valamint (az Össz értéket 100%-nak tekintve) a helytelen válaszok százalékos megoszlása a szó szerinti és az irreleváns válaszok tekintetében ToM csoportonként.....	127
7. táblázat	Az életkori csoportok megoszlása kor és létszám szerint.....	135
8. táblázat	A korcsoportonkénti (4, 5, 6-7 és felnőtt kontroll) helyes válaszok átlagai a célzás, a metafora és az irónia esetében.....	136
9. táblázat	Az egyes korcsoportok (4, 5, 6-7 és felnőtt kontroll) közötti eltérés mértéke a célzás, a metafora és az irónia megértésében (ns: nem szignifikáns, *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns, -: nem releváns).....	137
10. táblázat	A célzásra, a metaforára és az iróniára adott helytelen válaszok százalékos aránya az összes választ tekintve (Össz), valamint (az Össz értéket 100%-nak tekintve) a helytelen válaszok százalékos megoszlása a szó szerinti és az irreleváns válaszok tekintetében életkori csoportonként.....	138
11. táblázat	A TROG és a PPVT tesztben résztvevő gyerekek létszámbeli és életkori adatai.....	142
12. táblázat	A TROG és a PPVT eredményeinek korrelációs értékei a célzás, a metafora és az irónia feladatok helyes válaszaival való összevetésben (*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$).....	146
13. táblázat	A verbális munkamemória tesztekben résztvevők létszámbeli és életkori adatai.....	150

14. táblázat	A fonológiai rövidtávú emlékezet mérőeljárásainak, a számterjedelem és az álszóismétlési feladat korrelációs értékei a célzás, a metafora és az irónia feladat helyes válaszaival való összevetésben	152
15. táblázat	A metapragmatikai tanításban részt vevők és a kontrollcsoport létszám- és életkori adatai	160
16. táblázat	Az irónia teszt átlagai a metapragmatikai tanításban részt vevők és a kontrollcsoport tagjai esetében (1. mérés, MP tanítási feladat, 2. mérés)	164
17. táblázat	A MP tanulásban részt vett és a kontroll csoport 1. és 2. mérési átlagos eredményének a százalékos különbsége szórásai átlagokkal együtt.....	165
18. táblázat	A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek létszámbeli és életkori adatai tudatelméleti és életkori csoportjai, a TROG, PPVT, Álszóteszt és Számterjedelem tesztekben való részvételi arányaik szerint	167
19. táblázat	A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek 2. és 1. mérési átlagának különbsége tudatelméleti szintjük szerint	167
20. táblázat	A metapragmatikai tanításban résztvevő gyerekek 2. és 1. mérési átlagának különbsége tudatelméleti szintjük szerint	168
21. táblázat	A TROG és a PPVT eredményeinek korrelációs értékei a 2. és 1. irónia tesztben mért eredményeinek különbségével.....	169
22. táblázat	Az Álszóteszt és a Számterjedelem teszt eredményeinek korrelációs értékei a 2. és 1. irónia tesztben mért eredményeinek különbségével (*: $p < 0,05$).....	170

Mellékletek jegyzéke

1. Melléklet	A vizsgálati személyek adatai, az egyes tesztekben való részvételük	212
2. Melléklet	A nem szó szerinti nyelvhasználat megértését vizsgáló teszt szövege	214
3. Melléklet	A nem szó szerinti nyelvhasználat megértését vizsgáló teszt képi illusztrációi	215
4. Melléklet	Válaszlap kérdésekkel a nem szó szerinti teszthez	218
5. Melléklet	Elsőrendű tudatelméleti tesztek	219
6. Melléklet	Másodrendű tudatelméleti tesztek szövegei	220
7. Melléklet	Képi illusztráció a Születésnap teszthez	221
8. Melléklet	Képi illusztráció a Robot teszthez	222
9. Melléklet	A TROG teszt válaszlapja	223
10. Melléklet	A TROG teszt képi anyaga (példa)	225
11. Melléklet	PPVT válaszlap	226
12. Melléklet	PPVT képi anyag (példa)	227
13. Melléklet	Verbális munkamemória tesztek	228
14. Melléklet	Metapragmatikai tanítás 1. alkalom	229
15. Melléklet	Metapragmatikai tanítás képi illusztrációja	230
16. Melléklet	Metapragmatikai tanítás 2. alkalom	231
17. Melléklet	Metapragmatikai tanítás 3. alkalom válaszlappal	232
18. Melléklet	Irónia 2. adatfelvételének szövege és válaszlapja	233

1. Melléklet A vizsgálati személyek adatai, az egyes tesztekben való részvételük

	Kód	Nem	Életkor (hó)	Életkor (év/csoport)	ToM	Célzás	Metafora	Irónia1	TROG	PPVT	Szám-terjedelem	Álszó	MP tanulás	Irónia2
GYEREKEK	MARJO	L	51	4	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	BULAN	F	53	4	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	JOZCS	L	55	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	FARAN	F	50	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	HARGA	L	51	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	KERMA	L	59	4	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	FARBA	F	56	4	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	BALFA	L	58	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	KAPKA	L	51	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	DEMRE	L	53	4	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	KOBGE	F	53	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	JAKLU	L	59	4	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	FEJMI	F	59	4	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	BROMA	F	65	5	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	BENMA	F	69	5	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	SZAVI	F	64	5	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	OCSSES	L	63	5	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	RAZMI	L	64	5	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	VILMA	F	67	5	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	TEMBL	L	64	5	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	IVAAR	F	67	5	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	JELAL	L	66	5	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	VASVO	F	69	5	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	FOLES	L	65	5	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	SEBLA	F	62	5	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	KOCMA	F	78	6	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	PLUAN	F	80	6	no	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	VIZMI	L	76	6	no	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	OCSDA	F	83	6	no	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	CSIBA	F	56	4	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	NANGA	F	47	4	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	KOTJU	L	58	4	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	SCHVI	F	70	5	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	BODLE	F	66	5	1st	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	KORGE	F	67	5	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	SIMLO	F	63	5	1st	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	TOTBE	L	71	5	1st	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	KINBE	F	70	5	1st	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	BALLE	F	70	5	1st	√	√	√	√	×	×	×	×	×
	CSALO	L	67	5	1st	√	√	√	√	×	×	×	×	×
KOCSJ	F	75	6	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×	
NIKZO	F	78	6	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×	
CZUMA	F	84	7	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×	
LORLA	L	76	6	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×	

	Kód	Nem	Életkor (hó)	Életkor (év/csoport)	ToM	Célzás	Metafora	Ironial	TROG	PPVT	Szám-terjedelem	Álszó	MP tanulás	Ironia2
	PAPPA	F	74	6	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	SZOVI	L	79	6	1st	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	GACAB	F	86	7	1st	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	BALVI	L	78	6	1st	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	TORHA	L	84	7	1st	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	KUBRI	F	73	6	1st	√	√	√	√	×	√	√	T	√
	OLAGY	F	83	6	1st	√	√	√	√	×	×	×	×	×
	CSAMA	F	58	4	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	TOTMA	F	63	5	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	MIHAN	F	62	5	2nd	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	DREER	F	69	5	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	NEMZI	L	66	5	2nd	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	FARAL	L	61	5	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	GRIBA	F	70	5	2nd	√	√	√	√	×	×	×	×	×
	NEMBE	F	65	5	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	GALTE	L	75	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	ISTPE	L	76	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	K	√
	PAVGI	L	79	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	DURPE	F	74	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	DURLI	L	74	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	BODNO	L	75	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	HEGGE	F	73	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	ANGFA	L	81	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	×	×
	ORDFL	L	79	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	KELMA	L	72	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
	BOAZS	L	83	6	2nd	√	√	√	√	√	√	√	T	√
	VESAR	F	72	6	2nd	√	√	√	√	√	×	×	×	×
KONTROLL	LÁ	F	22év	FN		√	√	√						
	BÁ	F	24év	FN		√	√	√						
	TB	F	24év	FN		√	√	√						
	PB	F	22év	FN		√	√	√						
	SZÁ	F	15év	FN		√	√	√						
	PR	F	22év	FN		√	√	√						
	TE	L	25év	FN		√	√	√						
	LK	L	20év	FN		√	√	√						
	SK	L	19év	FN		√	√	√						
	FJ	L	23év	FN		√	√	√						
	PS	L	19év	FN		√	√	√						
	ND	L	20év	FN		√	√	√						
	AV	L	21év	FN		√	√	√						
MA	L	21év	FN		√	√	√							
ÖSSZESEN					71	85	85	85	71	66	40	40	39	39

Jelmagyarázat: L: lány

F: fiú

FN: felnőtt

no: noToM csoport

1st: elsőrendű ToM csoport

2nd: másodrendű ToM csoport

√: részt vett

×: nem vett részt

K: MP tanítás kontrollcsoportja (nem tanult)

T: MP tanításban részt vesz, tanult

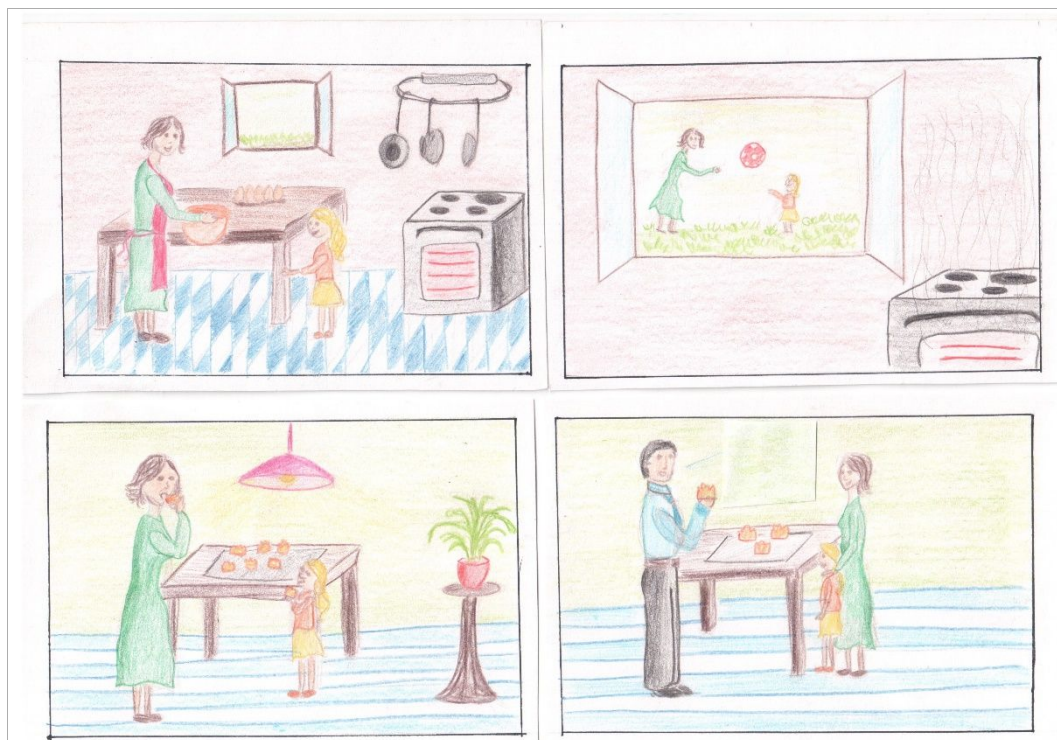
szürke: nem releváns adat

2. Melléklet A nem szó szerinti nyelvhasználat megértését vizsgáló teszt szövege

1. Anya és Kati sütit csináltak. Anya előkészítette a hozzávalókat. Lisztet tett egy tálba. Majd azt mondta Katinak:
– Az asztalon vannak a tojások.
2. Utána összegyűrták az anyagokat, és betették a sütőbe. Majd elmentek játszani. Sajnos a süti túl sokáig maradt a sütőben, így amikor kivették, anya azt mondta:
– Ez bizony kősütemény lett.
3. Később apa is megérkezett, és mikor meglátta a süteményt, annyit mondott:
– Nahát, ez aztán a puha sütemény!
4. Tegnap apa és Peti kimentek a dombra szánkózni. Peti pár métert húzta egyedül a szánkót, majd azt mondta az apukájának:
– Apa, nem bírom már húzni a szánkót.
5. Aztán csúszkálni kezdtek. Hideg volt, s Peti hamarosan fájni kezdett. Miközben hazafelé mentek, azt mondta apa Petinek:
– Tiszta jégcsap az orrod!
6. Ahogy hazaértek, anyukája azt mondta:
– Na, biztosan nem fázik ez a gyerek!
7. Panka és az anyukája elmentek sétálni, de Panka nagyon elfáradt, és azt mondta az anyukájának:
– Anyu, már fáj a lábam.
8. Mikor hazafelé mentek, megláttak egy igen nagy, lustálkodó macskát. Panka felkiáltott:
– Jé, még nem is láttam ilyen hordóhasú macskát!
9. Aztán az anyukája csak ennyit mondott
– Na, ez aztán a sovány macska!
10. Peti tegnap a játszótéren a kisautójával játszott. Odament hozzá Karcsi, és azt mondta:
– Biztos jó lehet vele játszani.
11. Aztán később Karcsira támadt egy nagyobb gyerek. Peti nem ijedt meg, hanem lefogta a nagyobb gyereket, és megvédte Karcsit. Karcsi megköszönte, és annyit mondott:
– Peti, te egy igazi oroszlán vagy!
12. A nagyobb fiúnak pedig azt mondta:
– Te aztán nagyon aranyos vagy!
13. Jancsi zenét hallgat a szobájában, de nagyon hangos, és az egész házban hallani lehet. Az apukája benéz hozzá, és azt mondja:
– Jancsi, túl hangos a zene.
14. Amikor egy kicsit jobban körülnéz a szobában, még azt is mondja:
– Te jó ég, ez a szoba egy disznóól!
15. Jancsi persze nem csinál rendet közben. Később az édesanyja is benéz hozzá, és azt mondja:
– Na, ez aztán a rendes szoba!

3. Melléklet A nem szó szerinti nyelvhasználat megértését vizsgáló teszt képi illusztrációi

1. történet



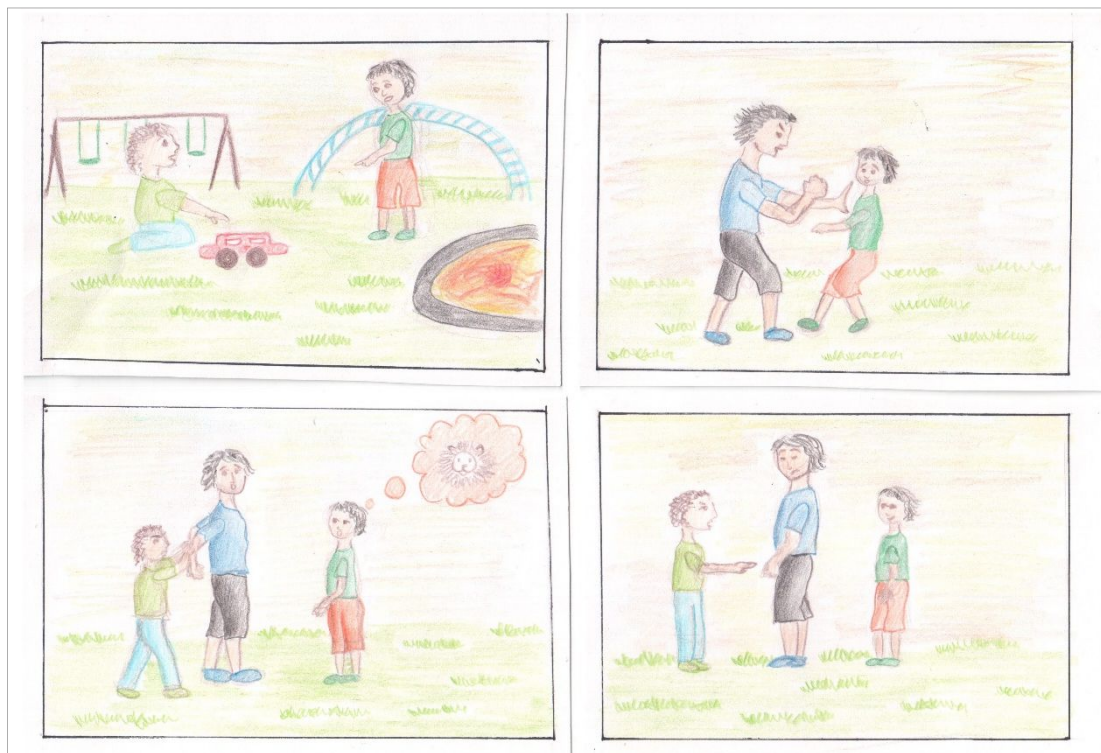
2. történet



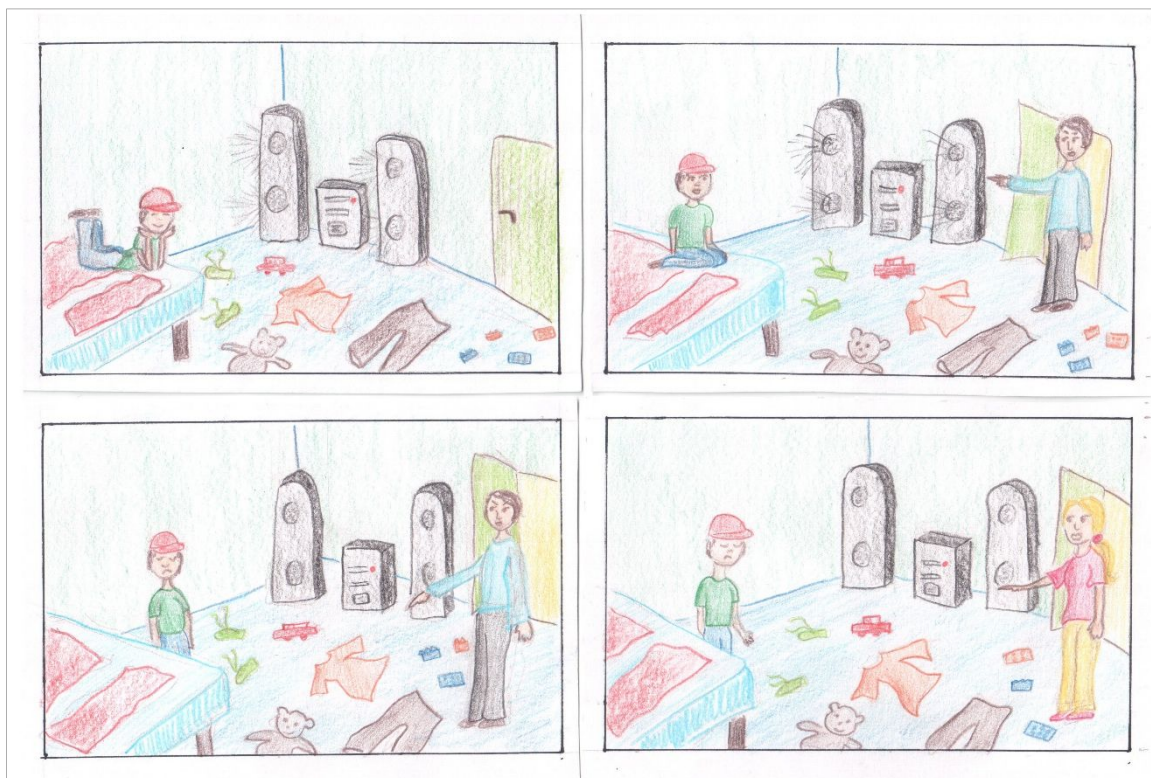
3. történet



4. történet



5. történet



4. Melléklet Válaszlap kérdésekkel a nem szó szerinti teszthez

NemSzósz Teszt		Nem/Kód	
helyszín		Életkorév
dátum		v.v. neve	

Ssz	Kérdés	válaszok		
1	Miért mondhatta ezt az anya? Mit kellett tennie Katinak?	A felütni a tojásokat	B semmit, csak úgy mondta az anya	C lefesteni a tojásokat
2	Miért mondhatta ezt az anya? Milyen volt a süti?	A Kemény	B Kőből készült	C édes
3	Miért mondhatta ezt az apa?	A Úgy gondolja, hogy puha a süti	B Be akarja csapni az anyát	C Viccelődve mondja, hogy kemény a süti
4	Miért mondhatta ezt Peti? Mit szeretett volna?	A semmit, csak mondta	B Hogy hagyják ott a szánkót	C Hogy az apa húzza a szánkót
5	Miért mondhatta ezt az apa? Milyen volt Peti orra?	A Jégből van	B kicsi	C hideg
6	Miért mondhatta ezt az anya?	A Be akarja csapni az apát	B úgy gondolja, hogy nem fázik	C Viccelődve mondja, hogy fázik
7	Miért mondhatta ezt Panka? Mit szeretett volna?	A Hogy menjenek el orvoshoz	B Semmit, csak úgy mondta	C Hogy vegye fel az anyukája
8	Miért mondhatta ezt Panka? Milyen volt a macska?	A szürke	B kövér	C Hordó volt a hasában
9	Miért mondhatta ezt az anya?	A Viccelődve mondja, hogy kövér a macska	B Úgy gondolja, hogy sovány a macska	C Be akarja csapni Pankát
10	Miért mondhatta ezt Karcsi? Mit szeretett volna?	A Semmit, csak úgy mondta	B Hogy játszhaszon vele	C Hogy mások is lássák
11	Miért mondhatta ezt Karcsi Petiről?	A Peti oroszlán	B Peti gyors	C Peti bátor
12	Miért mondhatta ezt a fiúnak?	A Úgy gondolja, hogy aranyos a fiú	B Viccelődve mondja, hogy nem aranyos	C Be akarja csapni a fiút
13	Miért mondja ezt az apukája? Mit szeretne?	A Hogy nézzen tévét	B Semmit, csak úgy mondta	C Hogy halkítsa le a zenét
14	Miért mondhatta ezt az apa? Milyen lehet a szoba?	A A szobában disznót tartanak	B Sötét a szoba	C Rendetlen a szoba
15	Miért mondhatta ezt az anyukája?	A Be akarja csapni a fiút	B Úgy gondolja, hogy rendes a szoba	C Viccelődve mondja, hogy rendetlen a szoba

5. Melléklet Elsőrendű tudatelméleti tesztek

Sally-Anne feladat

eszközök: két baba; fedeles kosár; fedeles doboz; üveggolyó

Ez Zsuzsi, ez pedig itt Anna.

Zsuzsinak van egy kosara, Annának pedig van egy doboza.

Zsuzsinak van egy golyója is. Beteszi ide, a kosarába, aztán elmegy.

Anna ott marad, és kiveszi Zsuzsi golyóját a kosárból, és átteszi a saját dobozába.

Aztán ő is elmegy.

Zsuzsi nemsokára visszajön, és játszani szeretne a golyójával.

Tesztkérdés: Hol fogja Zsuzsi először keresni a golyóját?

Indoklás: Miért ott keresi?

Kontrollkérdés (realitás): *Hol van igazából a golyó?*

Kontrollkérdés (emlékezet1): *Hová tette Zsuzsi a golyót az elején?*

Kontrollkérdés (emlékezet2): *Ez kicsoda? És hogy hívják a másik babát?*

Smarties feladat

eszközök: „Smarties” cukorkásdoboz, benne ceruza; segítő személy

Most XXX-szel fogunk játszani egy játékot, de ahhoz először az kell, hogy ő kimenjen. Kérd meg, hogy menjen ki!

Nézd, itt van ez a doboz, biztosan láttál már ilyet. Mit gondolsz, mi van ebben?

Nézd, most kinyitom, és megmutatom, mi van benne. Na, mi ez?

Figyelj, most majd behívjuk XXX-t, ő még nem látta, mi van a dobozban, és megkérdezzük tőle, mit fog mondani, mi van a dobozban.

Tesztkérdés: Mit fog szerinted mondani először, mi van a dobozban?

Indoklás: Miért fogja ezt mondani?

Kontrollkérdés (realitás): *Igazából mi van most a dobozban?*

Kontrollkérdés (emlékezet 1): *Mi volt az elején a dobozban?*

Kontrollkérdés (emlékezet 2): *Te mit mondtál, amikor először megkérdeztelek, hogy mi van a dobozban?*

Akkor most hívd be XXX-t, és kérdezzük meg tőle...

6. Melléklet Másodrendű tudatelméleti tesztek szövegei

Születésnap

Ma van Kata születésnapja, és a nagymamája egy kutyakölyökkel akarja meglepni. A nagymama elrejtette a kölyköt a garázsban. Kata azt mondja: „Nagyi, remélem, hogy egy kutyakölyköt kapok tőled a születésnapomra.” Mivel a nagymama meglepetést akar szerezni Katának, azt válaszolja: „Sajnálom, de nem kutyát, hanem egy babát kapsz tőlem ajándékba!” Aztán Kata kimegy játszani az udvarra. Amikor a biciklijét akarja kivenni a garászból, megtalálja a kutyakölyköt. Azt mondja magában: „A nagyi nem babát, hanem kutyakölyköt vett nekem!” A nagymama nem látta, hogy Kata megtalálta a kölyköt.

Most csörög a telefon. Kata nagypapája telefonál. Megkérdezi a telefonban a nagymamától:

Tudja Kata, hogy mit kap tőled ajándékba?

Próbakérdés: Mit válaszol a nagymama?

Tesztkérdés: A nagymama szerint mit gondol Kata, hogy mit fog kapni?

Indoklás: Miért gondolja ezt a nagymama?

Kontrollkérdés (realitás): Mit fog valójában kapni?

Kontrollkérdés (emlékezet1): Hol van elrejtve a kölyök?

Kontrollkérdés (emlékezet2): Mit akart Kata elővenni a garászból?

Robot

Petinek születésnapja van. Peti és a testvére, Mari a szobában játszanak. Peti megmutatja az új játékát – egy robotot. Aztán visszateszi a dobozába a robotot, és kimegy az udvarra. Amíg Peti kint van, Mari meg akarja tréfálni Petit, és a robotot kiveszi a dobozból, és eldugja a szekrénybe. Csakhogy, miközben Mari eldugja a robotot, Peti észreveszi az ablakból, hogy Mari a szekrénybe teszi a robotot. De Mari nem látja, hogy Peti észrevette, hogy mit csinál. Mari nem tudja. Aztán Peti visszajön a szobába.

Tesztkérdés: Mari szerint hol fogja keresni a robotot Peti?

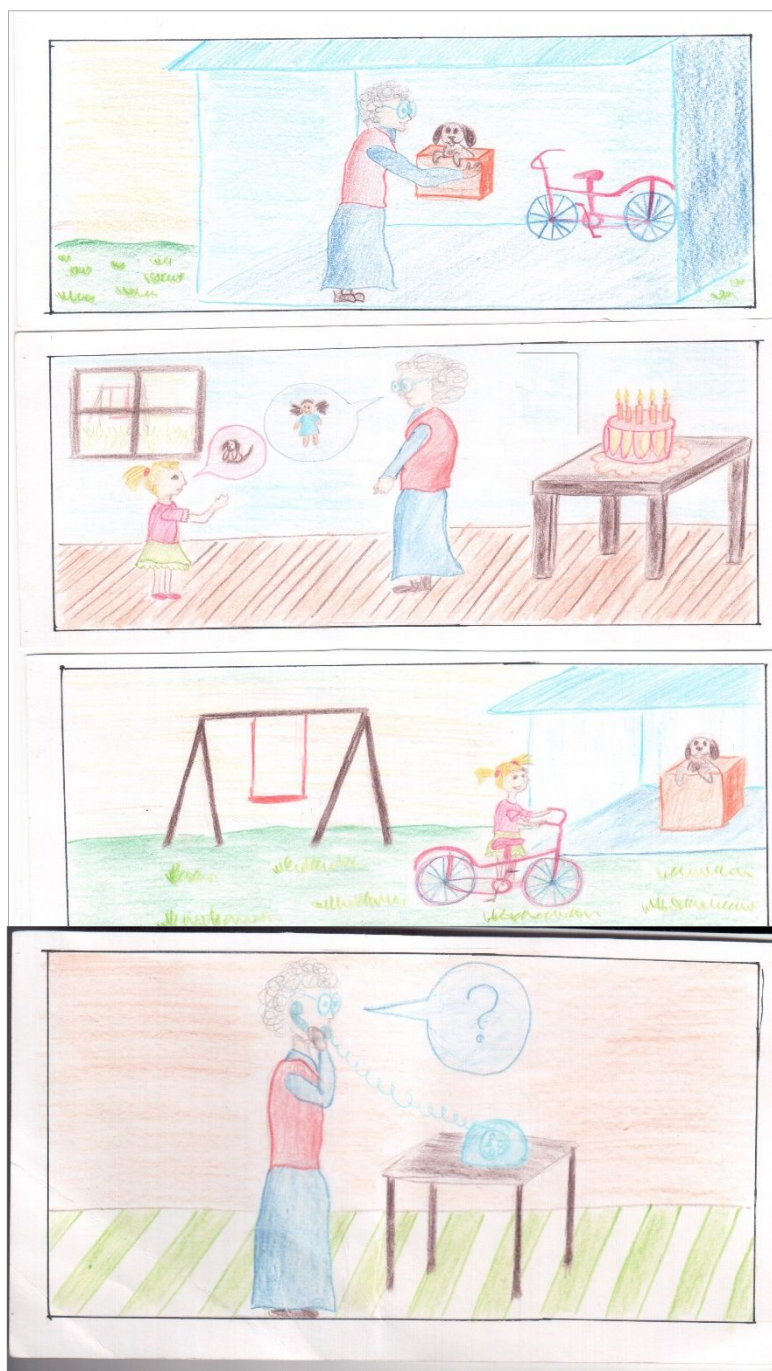
Indoklás: Miért gondolja ezt Mari?

Kontrollkérdés (realitás): *Hol van most a robot?*

Kontrollkérdés (emlékezet1): *Hol játszanak a gyerekek?*

Kontrollkérdés (emlékezet2): *Hova megy Peti?*

7. Melléklet Képi illusztráció a Születésnap teszthez



8. Melléklet Képi illusztráció a Robot teszthez



9. Melléklet A TROG teszt válaszlapja

TROG- H Test For The Reception Of Grammar sztenderdizálás alatt álló magyar változat		gyermek neve:	
helyszín:		életkora:	betöltött _____ év _____ hó
dátum:		v.v. neve:	

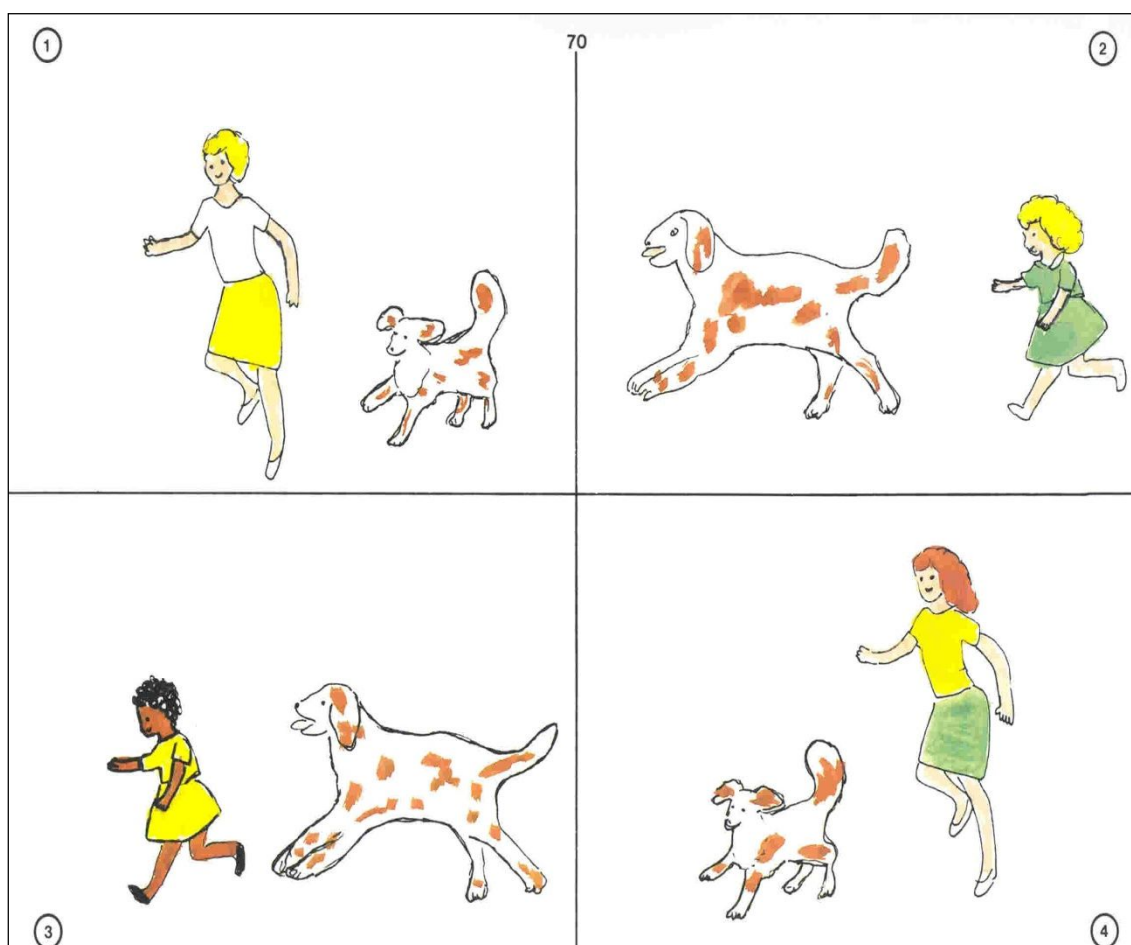
A	1. cipő		
	2. madár		
	3. fésű		
	4. alma		2134
B	5. eszik		
	6. szed		
	7. ül		
	8. fut		2314
C	9. hosszú		
	10. magas		
	11. piros		
	12. fekete		1223
8-9 év D	13. a fiú fut		
	14. a nagy csésze		
	15. a kutya ül		
	16. a piros labda		3421
E	17. a fiú nem fut		
	18. a kutya nem iszik		
	19. a kislány nem ugrik		
	20. a kutya nem ül		3421
F	21. a fiú átugrik a doboz felett		
	22. a lány ül az asztalon		
	23. a férfi eszi az almát		
	24. a nő viszi a táskát		1433
G	25. ők az asztalon ülnek		
	26. a tehén nézi őket		
	27. ők átugranak a falon		
	28. az elefánt viszi őket		4221
10 év H	29. a lány tolja a lovat		
	30. a fiú kergeti a bárányt		
	31. a férfi kergeti a kutyát		
	32. a tehén tolja a nőt		4324
I	33. a lány ül a széken		
	34. a nő viszi a fiút		
	35. a fiú ül a fán		
	36. a ló nézi a lányt		4134
J	37. a macskák nézik a labdát		
	38. a fiú a székeken áll		
	39. a fiúk szedik az almákat		
	40. a lány leejti a csészéket		2133

K	41. a kés hosszabb, mint a ceruza		
	42. a doboz nagyobb, mint a csésze		
	43. a cipő nagyobb, mint a madár		
	44. a ló magasabb, mint a fal		4131
L	45. a lányt kergeti a ló		
	46. az életfontot tolja a fiú		
	47. a lovat kergeti a férfi		
	48. a tehenet tolja a férfi		1232
M	49. a csésze a dobozban van		
	50. a ceruza a dobozon van		
	51. a kör a csillagban van		
	52. a kés a cipőn van		3124
N	53. a fiú, aki kergeti a lovat, az kövér		
	54. a ceruza, ami a cipőn van, az kék		
	55. a tehen, ami kergeti a macskát, az barna		
	56. a kör, ami a csillagban van, az sárga		4123
O	57. a doboz piros, de a szék nem		
	58. a macska nagy, de nem fekete		
	59. a ló áll, de a fiú nem		
	60. a fiú ül, de nem eszik		1422
P	61. a ceruza a virág fölött van		
	62. a fésű a kanál alatt van		
	63. a csillag a kör fölött van		
	64. a négyzet a csillag alatt van		4343
Q	65. nemcsak a madár, de a virág is kék		
	66. a doboz nemcsak nagy, de kék is		
	67. nemcsak a lány, de a macska is ül		
	68. a lánynál nemcsak étel, de ital is van		1223
R	69. a ceruza azon a könyvön van, ami sárga		
	70. a lány azt a kutyát kergeti, ami nagy		
	71. a négyzet abban a csillagban van, ami kék		
	72. a kutya azt a lovat üldözi, ami barna		1243
S	73. sem a kutya, sem a labda nem barna		
	74. a ceruza se nem hosszú, se nem piros		
	75. sem a fiú sem a ló nem fut		
	76. a fiúnak nincs se kalapja, se cipője		1422
T	77. a könyv, amin a ceruza van, az piros		
	78. a macska, amit a tehen kerget, az fekete		
	79. a kör, amiben a csillag van, az piros		
	80. a fiú, akit a kutya kerget, az nagy		3144

„ S E S ”

anya/nevelőanya isk. végz.	apa/nevelőapa isk. végz.	hányan élnek együtt összesen?	
8 általános v. kevesebb	8 általános v. kevesebb	hány testvére van?	
szakmunkásképző	szakmunkásképző	hány lakószobájuk van?	
érettségi	érettségi	a település neve:	
főiskolai	főiskolai	(kerület):	
egyetemi	egyetemi		
nincs adat	nincs adat		

10. Melléklet A TROG teszt képi anyaga (példa)



11. Melléklet PPVT válaszlapp

Név :		" P . P . V . T . "
Életkor :
Dátum :		
<hr/>		
1. autó	51. mozdony	101. izzó
2. tehén	52. termosz	102. bőségszarú
3. baba	53. vetítő	103. szónok
4. lány	54. csoport	104. zuhatag
5. lábda	55. mérkőzés	105. görgő
6. kocka	56. szállítás	106. tarkó
7. bohóc	57. korlát	107. agg
8. kulcs	58. üdvözlés	108. rézkarc
9. csengő	59. hüvelyes	109. kereskedő
10. tyúk	60. gorilla	110. serény
11. elfúj	61. irányít	111. idomit
12. lámpa	62. tölcser	112. koncentrikus
13. ás	63. réműlet	113. érme
14. szoknya	64. előadó	114. sarkkőri
15. elkap	65. csevegés	115. függő
16. dob	66. íjász	116. elhagyatott
17. levél	67. stadion	117. karnis
18. megköt	68. rom	118. kérődzik
19. kerítés	69. kortyol	119. számüzetés
20. létra	70. mutatvány	120. skótmintás
21. méh	71. lakarmány	121. ügető
22. bokor	72. készülék	122. obelisztk
23. önt	73. vegyész	123. ellipszis
24. varr	74. bolygó	124. családfa
25. virsli	75. pusztulás	125. fennhéjázó
26. tanító	76. torreádor	126. manzard
27. szerel	77. oázis	127. rönk
28. nyíl	78. forraszt	128. próféta
29. kenguru	79. meglepődik	129. aszkéta
30. baleset	80. huzal	130. radar
31. fészek	81. kajak	131. ugar
32. mentő	82. strázsa	132. zsalu
33. boríték	83. barázda	133. nikotin
34. szed	84. gerenda	134. sánc
35. horog	85. szilánk	135. sivatagi
36. csipesz	86. lebeg	136. talár
37. páva	87. gyász	137. csészelevél
38. királynő	88. szirt	138. csúzos
39. hintó	89. újjong	139. átszellemült
40. ostor	90. merít	140. dekorál
41. háló	91. jegyesség	141. razzia
42. szeplő	92. serleg	142. pást
43. sas	93. eb	143. sztetoszkóp
44. csavart	94. kezelés	144. lidérc
45. dörgöl	95. törzsfő	145. préda
46. tárcsa	96. becsüs	146. nagymester
47. ásit	97. erőd	147. inség
48. felbukik	98. találka	148. liliputi
49. sziget	99. elszívó	149. spórás
50. távcső	100. hulló	150. együttműködés
Nyerspontszám:		
Vizgálatvezető:		

12. Melléklet PPVT képi anyag (példa)



13. Melléklet Verbális munkamemória tesztek

Számterjedelmi teszt

Eredmény:

Eljárás: A vizsgálatvezető egyenként olvassa fel a számokat 1 másodperces szünetet tartva minden szám után. Csak a pontosan megismételt számsorozat fogadható el, kihagyott és felcserélt számok egyaránt hibásnak számítanak. /A teszt anyaga megegyezik a fordított számterjedelmi teszt anyagával/

Számterjedelmi teszt		
3	5 - 8 - 2	
	6 - 9 - 4	
	1 - 4 - 8	
	2 - 7 - 6	
4	6 - 4 - 3 - 9	
	7 - 2 - 8 - 6	
	9 - 6 - 2 - 5	
	7 - 5 - 9 - 1	
5	4 - 2 - 6 - 3 - 1	
	7 - 5 - 8 - 3 - 6	
	6 - 3 - 7 - 8 - 1	
	9 - 6 - 2 - 7 - 1	
6	6 - 1 - 9 - 2 - 7 - 3	
	3 - 9 - 2 - 4 - 8 - 5	
	6 - 1 - 8 - 4 - 9 - 5	
	1 - 5 - 8 - 4 - 2 - 9	
7	5 - 9 - 1 - 3 - 8 - 2 - 4	
	4 - 1 - 2 - 9 - 3 - 8 - 6	
	6 - 5 - 1 - 8 - 4 - 9 - 2	
	1 - 4 - 2 - 5 - 3 - 8 - 6	
8	5 - 8 - 4 - 9 - 2 - 6 - 1 - 7	
	3 - 7 - 2 - 9 - 5 - 1 - 8 - 4	
	5 - 9 - 1 - 6 - 8 - 3 - 4 - 2	
	7 - 2 - 5 - 3 - 4 - 9 - 1 - 8	
9	3 - 7 - 5 - 8 - 6 - 2 - 9 - 1 - 4	
	7 - 1 - 3 - 9 - 4 - 2 - 5 - 6 - 8	
	8 - 1 - 3 - 7 - 6 - 2 - 5 - 9 - 4	
	2 - 9 - 5 - 1 - 7 - 3 - 4 - 6 - 8	

Álszó teszt

Eredmény:

Eljárás: A szavakat monoton hangon, hangsúlyozás nélkül kell felolvasni.

1 Szótag	gáv	gyem	szan	dólk
2 Szótag	zomás	galonc	gabam	ardul
3 Szótag	tarembik	cselika	hübedin	vazóga
4 Szótag	tipebanér	limefűrék	serkápanta	berszidelén
5 Szótag	háparogány	gyilonitora	tesilbengecsék	fortiklempesz
6 Szótag	abalamofálság	sémernyegvőterec	hulukatánatalm	innécsésziderszil
7 Szótag	dögeliztetmereni	kuszténirselemenég	intogszocolarásu	tőminegéveltemérg
8 Szótag	igyótanumazálubirc	polankilimapszilógis	elüsekéketérsenim	rэфfenólpáulatamú
9 Szótag	vanatyfovagyatázolarka	labatobanrapolsazridant	ninolamebefalintelék	szikunblómitilaradiga

14. Melléklet Metapragmatikai tanítás 1. alkalom

1. Anya és Pisti elmentek sétálni. Mivel egész délelőtt esett az eső, nagyon sok tócsa volt.

Pisti elkezdett rohángálni útközben, belement az összes tócsába, és a cipője teljesen átázott. Mikor az anyukája észrevette, azt mondta:

– Pisti, te aztán nagyon szépen viselkedsz!

– Anya, miért mondtad ezt? Tényleg úgy gondolod, hogy szépen viselkedtem?

– Nem, viccelődve akartam neked elmondani, hogy nem tetszett a viselkedésed.

Szerinted hogy viselkedett Pisti?

Az anyukája szerint hogy viselkedett Pisti?

Miért mondhatta azt, hogy te aztán szépen viselkedsz?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért mondhatta ezt?

2. Apa és Tibi nyaralni mentek a Balatonhoz. Útközben még fel kellett venniük Tibi unokatestvérét, Petit is, aki várta már őket a kapuban. Apa kiszállt a kocsiból, hogy segítsen bepakolni, de amikor meglátta Peti csomagját, annyit mondott:

– Hú, te aztán nagy csomagot hoztál!

– Apa, miért mondtad ezt? Hiszen olyan kicsit hátizsákot hozott.

– Tudom, csak viccelődtem azon, hogy ilyen kicsi a csomagja.

Szerinted mekkora csomagja van Petinek?

Az apa szerint mekkora ez a csomag?

Miért mondhatta azt, hogy te aztán nagy csomagot hoztál?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért?

3. Kati és az anyukája takarítanak otthon. Anya elejti véletlenül az egyik vázát, és a váza eltörik. Anya felkiált:

– Na nézd csak, milyen ügyes vagyok!

– Anya, miért mondd ezt? Hiszen eltörted a vázát.

– Tudom, csak viccelődve bosszankodom azon, hogy ügyetlen voltam.

Szerinted ügyes volt vagy ügyetlen az anyuka?

Az anyuka ügyesnek vagy ügyetlennek gondolta azt, amit tett?

Miért mondhatta azt, hogy milyen ügyes vagyok?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért mondhatta ezt?

15. Melléklet Metapragmatikai tanítás képi illusztrációja



16. Melléklet Metapragmatikai tanítás 2. alkalom

1. Anya és Pisti elmentek sétálni. Mivel egész délelőtt esett az eső, nagyon sok tócsa volt. Pisti elkezdett rohangálni útközben, belement az összes tócsába, és a cipője teljesen átázott.

Mikor az anyukája észrevette, azt mondta:

– Pisti, te aztán nagyon szépen viselkedsz

Szerinted hogy viselkedett Pisti?

Az anyukája szerint hogy viselkedett Pisti?

Miért mondhatta azt, hogy „te aztán szépen viselkedsz”?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért mondhatta ezt?

2. Apa és Tibi nyaralni mentek a Balatonhoz. Útközben még fel kellett venniük Tibi unokatestvérét, Peti is, aki várta már őket a kapuban. Apa kiszállt a kocsiból, hogy segítsen bepakolni, de amikor meglátta Peti csomagját, annyit mondott:

– Hú, te aztán nagy csomagot hoztál!

Szerinted mekkora csomagja van Petinek?

Az apa szerint mekkora ez a csomag?

Miért mondhatta azt, hogy „te aztán nagy csomagot hoztál”?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért?

3. Kati és az anyukája takarítanak otthon. Anya elejti véletlenül az egyik vázát, és a váza eltörik. Anya felkiált:

– Na nézd csak, milyen ügyes vagyok!

Szerinted ügyes volt vagy ügyetlen az anyuka?

Az anyuka ügyesnek vagy ügyetlennek gondolta azt, amit tett?

Miért mondhatta azt, hogy „milyen ügyes vagyok”?

Be akar csapni?

Ha nem, akkor miért mondhatta ezt?

17. Melléklet Metapragmatikai tanítás 3. alkalom válaszlappal

1. Anya és Pisti elmentek sétálni. Mivel egész délelőtt esett az eső, nagyon sok tócsa volt. Pisti elkezdett rohangálni útközben, belement az összes tócsába, és a cipője teljesen átázott. Mikor az anyukája észrevette, azt mondta:

– Pisti, te aztán nagyon szépen viselkedsz!

Miért mondhatta ezt az anyuka?

2. Apa és Tibi nyaralni mentek a Balatonhoz. Útközben még fel kellett venniük Tibi unokatestvérét, Petit is, aki várta már őket a kapuban. Apa kiszállt a kocsiból, hogy segítsen bepakolni, de amikor meglátta Peti csomagját, annyit mondott:

– Hú, te aztán nagy csomagot hoztál!

Miért mondhatta ezt az apa?

3. Kati és az anyukája takarítanak otthon. Anya elejti véletlenül az egyik vázát, és a váza eltörik. Anya felkiált:

– Na nézd csak, milyen ügyes vagyok!

Miért mondhatta ezt az anyuka?

Ssz	Kérdés	válaszok		
		A	B	C
1	Miért mondhatta ezt az anya?	Viccelődve mondja, hogy rendetlenül viselkedett	Be akarja csapni Pistit	Úgy gondolja, hogy szépen viselkedett
2	Miért mondhatta ezt az apa?	A Be akarja csapni Petit	B úgy gondolja, hogy nagy a csomagja	C Viccelődve mondja, hogy kicsi a csomagja
3	Miért mondhatta ezt az anya?	A Úgy gondolja, hogy ügyes volt	B Viccelődve mondja, hogy ügyetlen volt	C Be akarja csapni Katit

18. Melléklet Irónia 2. adatfelvételének szövege és válaszlappja

1. Anya és Kati sütit csináltak. Anya előkészítette a hozzávalókat. Összegyűrték az anyagokat, és betették a sütőbe. Majd elmentek játszani. Sajnos a süti túl sokáig maradt a sütőben, és kőkemény lett. Amikor apa megérkezett, és meglátta a süteményt, ezt mondta:

– Nahát, ez aztán a puha sütemény!

2. Tegnap apa és Peti kimentek a dombra szánkózni. Csúszkáltak néhányat, de Peti anyyira fázott, hogy nagyon hamar hazamentek. Mikor hazaértek, anya csak ennyit mondott:

– Na, ti aztán sokat szánkóztatok!

3. Panka és az anyukája elmentek sétálni, s útközben megláttak egy igen nagy, lustálkodó macskát. Az anyukája azt mondta:

– Na, ez aztán a sovány macska!

4. Peti és Karcsi tegnap a játszótéren játszottak. Odajött egy nagyobb fiú, és rátámadt Karcsira. Peti nem ijedt meg, hanem lefogta a nagyobb gyereket, és megvédte Karcsit. Majd azt mondta a nagyobb fiúnak:

– Hú, te aztán nagyon aranyos vagy a kisebbekkel!

5. Jancsi zenét hallgat a szobájában, ahol a ruhák szanaszét vannak dobálva. Az anyukája benéz hozzá, és azt mondja:

– Na, ez aztán a rendes szoba!

Ssz	Kérdés	válaszok		
1	Miért mondhatta ezt az apa?	A Viccelődve mondja, hogy kemény a süti	B Be akarja csapni az anyát	C Úgy gondolja, hogy puha a süti
2	Miért mondhatta ezt az anya?	A Be akarja csapni az apát	B úgy gondolja, hogy nem fázik	C Viccelődve mondja, hogy fázik
3	Miért mondhatta ezt az anya?	A Viccelődve mondja, hogy kövér a macska	B Úgy gondolja, hogy sovány a macska	C Be akarja csapni Pankát
4	Miért mondhatta ezt a fiúnak?	A Úgy gondolja, hogy aranyos a fiú	B Viccelődve mondja, hogy nem aranyos	C Be akarja csapni a fiút
5	Miért mondhatta ezt az anyukája?	A Be akarja csapni a fiút	B Viccelődve mondja, hogy rendetlen a szoba	C Úgy gondolja, hogy rendes a szoba

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom elsősorban Babarczy Annának és Hoffmann Ildikónak, témavezetőimnek, akiknek a támogatása és szakmai segítsége nélkül lehetetlen lett volna ezt a tanulmányt elkészítenem. Útmutásaik, kutatás-módszertani felkészültségük és szakmai igényességük rendkívül ösztönzően hatott munkámra, szakmai és személyes motiváltságomra egyaránt. Hálás vagyok azért, hogy mindvégig kitartottak mellettem.

Külön szeretném megköszönni Lukács Ágnesnek, Magyar Lillának és Pléh Csabának a munkahelyi vitán megfogalmazott észrevételeiket és építő kritikáikat, amelyekkel elősegítették a disszertáció végleges formájának kialakulását. Köszönet illeti továbbá a munkahelyi vita bizottságának tagjait, Surányi Balázs bizottsági elnököt és Reményi Andreát.

Külön köszönettel tartozom É. Kiss Katalinnak, aki támogatott, biztatott, és segítő jobbot nyújtott akkor, amikor a legnagyobb szükségem volt rá.

A vizsgálatok előkészítő munkálataiban, a rajzok elkészítésében és a vizsgálatok lebonyolításában nagy segítségem volt Nagy Eszter, pszichológushallgató, ezért köszönettel tartozom neki.

A vizsgálatok statisztikai elemzéséhez szükséges ismeretek elsajátításának lehetőségét, ill. a felmerült problémák megoldásában nyújtott segítséget Kékesi Márknak, az SZTE Szociál- és Fejlődépszichológia Tanszéke oktatójának köszönhetem.

A vizsgálatok lebonyolításában nyújtott segítőkész közreműködéséért nagyon hálás vagyok az SZTE JGYPK Általános Iskola igazgatójának, Bácsi Jánosnak, az óvoda vezetőjének és munkatársainak, valamint a vizsgálatokban résztvevő lelkes és aranyos gyerekeknek.

Felbecsülhetetlen szakmai segítséget jelentett Bánréti Zoltán és Kenesei István támogatása is, akik lehetőséget nyújtottak számomra arra, hogy doktoranduszként, ill. később fiatal kutatóként szert tehessek a tanulmány elkészítéséhez szükséges szakmai tapasztalatokra.

Továbbá nagyon sokat jelentettek számomra Németh T. Enikő kurzusai, ill. a személyes konzultációk, amelyek nagyban hozzájárultak az elméleti fejezet végleges formájának kialakulásához.

Köszönöm az SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék oktatóinak – különösen Németh Miklós mb. tanszékvezetőnek – támogató, segítő hozzáállásukat.

Köszönet és hála a családomnak azért, hogy mellettem állnak mindig és mindenben, és azt a szeretetteljes közeget jelentik számomra, amelyben jó lenni és dolgozni.

Magyar nyelvű összegzés

Az értekezés fő célja azon kutatássorozat eredményeinek bemutatása, melyben a célzás, a metafora és az irónia megértésének kognitív, nyelvi és metapragmatikai összefüggéseit vizsgáltam tipikusan fejlődő 4–7 éves gyermekek körében. A kutatás során egyrészt arra kerestem a választ, hogy a három nyelvhasználati forma megértésének fejlődése milyen összefüggésben áll a gyermekek egyéni fejlődésbeli tényezőivel, vagyis a gyerekek szándéktulajdonítási képességével, nyelvi fejlettségével és verbális munkamemória-kapacitásbeli különbségeivel; másrészt azt vizsgáltam, hogy a metapragmatikai tudatosság célzott fejlesztése szerepet játszhat-e az irónia megértésének fejlődésében a vizsgált korosztályban.

Összesen 71 óvodás korú gyermek (4 és 7 év közötti, 39 fiú és 32 lány), valamint kontrollcsoportként 14 felnőtt adatközlő (8 nő és 6 férfi) vett részt a vizsgálatokban. A kutatássorozatban egy saját kidolgozású feleletválasztós teszttel vizsgáltuk a célzás, a metafora és az irónia megértését. Ezeket az eredményeket vetettük össze az első- és másodrendű hamisvélekedés-tesztek, a nyelvtani megértés, a receptív szókincs, az álszó és az számterjedelem tesztek eredményeivel. A metapragmatikai tudatosság vizsgálata szintén saját fejlesztésű tanítási feladattal történt.

A kutatás legfontosabb eredményei a következők:

1. Az egyes tudatelméleti szinten álló csoportok között nincs statisztikailag kimutatható különbség sem a célzások, sem a metafora, sem az irónia megértésében.
2. A célzás esetében a 4 és az 5 éves gyermekek hasonló átlagot mutatnak, ugyanakkor a 6-7 évesek jelentősen eltérnek az 5 évesektől, viszont a felnőttektől nem. A metafora megértésének fejlődése lépcsőzetesen halad, a 4 évesek és az 5 évesek között jelentős az eltérés, viszont az 5 és 6-7 éves gyermekek teljesítménye bár fokozatosan növekszik, még sincs közöttük statisztikailag kimutatható szignifikáns különbség. Nagyobb teljesítménybeli változás figyelhető meg a 6-7 éves gyermekek és a felnőtt korcsoport között. Az irónia esetében a 4 és 6-7 évesek közötti különbség nem szignifikáns, míg a 6-7 éves gyermekek és a felnőttek között is szignifikáns eltérés mutatkozik.
3. A célzás és a metafora szignifikánsan korrelál a nyelvtani megértés szintjével, míg az irónia nem mutat összefüggést vele az általam vizsgált életkori szakaszban.

4. A célzás és a metafora esetében szignifikáns a korreláció a receptív szókincs nagyságával, ezzel szemben az irónia megértése sem mutat szignifikáns összefüggést az általam vizsgált életkori szakaszban.
5. Nincs szignifikáns korreláció sem az előre számterjedelem, sem az álszóisméltési feladat eredményei valamint a vizsgált nem szó szerinti formák eredményei között.
6. A metapragmatikai tanításban részt vevő gyerekek esetében jelentősen nagyobb arányú a fejlődés mértéke a tanítást követően, mint amennyi a kontroll csoportnál mutatkozott, vagyis az ironikus beszédmódra vonatkozó metapragmatikai tapasztalatok jelentősen befolyásolták a gyerekek iróniaértelmezését.
7. A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és a tudatelméleti fejlettség összefüggésével kapcsolatban úgy találtuk, hogy a másodrendű tudatelméleti szinttel rendelkező csoport nem különbözött lényegesen az elsőrendű tudatelméleti szinttel rendelkező gyermekektől a fejlesztés eredményességét tekintve.
8. A metapragmatikai tudatosság fejlesztése és az életkori fejlettség viszonyait tekintve az életkori különbség nem mutatkozott statisztikailag szignifikánsnak.
9. A gyermekek nyelvi fejlettségbeli különbségei nem befolyásolták a metapragmatikai tanítás hatékonyságát, ugyanis nem találtunk korrelációt sem a nyelvtani megértési teszt, sem pedig a receptív szókincs tesztjének eredményével.
10. A számterjedelem teszt eredményei és a metapragmatikai tanítás hatékonysága között nincs statisztikailag kimutatható összefüggés, míg az álszóteszt eredményeivel mutatózó szignifikáns, de negatív korrelációt a statisztikában esetenként előforduló hamis pozitív eredményként értékeltük, mivel a fordított irányú összefüggést a fejlődés általános tendenciájával ellentétesnek tartjuk.

A vizsgálat sorozat eredményét röviden összefoglalva azt láthatjuk, hogy a célzás és a metafora megértése a nyelvi fejlődés mutatóival mutatott szoros összefüggést, míg az irónia megértésében az egyéni fejlődésbeli tényezők hatása nem mutatkozott statisztikailag szignifikánsnak, ugyanakkor jelentős fejlődést eredményezett a metapragmatikai tudatosság fejlesztése a vizsgált életkori szakaszban.

Summary in English

The primary aim of the present thesis is to present the results of a research series, in which I have examined the cognitive, linguistic and metapragmatic relations of understanding hints, metaphors and irony among typically developing 4–7-year-old children. My research had two main objectives. On the one hand, I examined the connection between the development in the understanding of the three forms of language use and the individual developmental factors of the children that is their attribution of intentionality, linguistic development and differences in the verbal working-memory capacity. On the other hand, I investigated whether a conscious development of metapragmatic awareness may play a role on the development of understanding irony in the target age group.

The participants of the study were 71 nursery school age children (between the ages of 4 and 7, 39 boys and 32 girls) and a control group of 14 adults (8 women and 6 men). In the research series I have used our own multiple choice test designed for the purposes of the research to examine the understanding of hints, metaphors and irony. Then I compared these data with the results of first and second order false belief, grammatical understanding, receptive vocabulary, non-word and digit span tests. Furthermore, I investigated the metapragmatic awareness with our own research instrument.

The most important results of the research are as follows:

1. There is no statistical difference between the different theory of mind groups in understanding hints, metaphors or irony.
2. In the case of hints 4- and 5 year-old subjects have similar means, while 6-7-year-olds differ from 5-year-olds to a great extent, however, they do not differ from the adults.

The development of understanding metaphor is gradual: there is a major difference between 4- and 5-year old children, however, although there is a gradual increase in the performance between 5 and 6-7-year-olds, the difference is not statistically significant. I can observe a greater change in the performance of the 6-7-year old children and the adults. In the case of irony the difference between the 4-year-olds and the 6-7-year-olds is not significant statistically, whereas the difference between the 6-7-year-olds and the adults is statistically significant.

3. Hints and metaphors correlate significantly with the grammatical understanding, while there is no correlation with irony in the examined age groups.

4. In the case of hints and metaphors there is a significant correlation with the size of receptive vocabulary. As opposed to this, understanding irony does not correlate significantly in the age period I examined.
5. There are no significant correlations between the results of the forward digit span tests, the non-word repetition task, or the examined non-literal forms.
6. Among the children participating in metapragmatic instruction, there is a greater degree of development after the instruction compared to that of the control group. This means that the metapragmatic experiences concerning ironic speech had a great impact on the children's understanding of irony.
7. In connection with the relationship between developing metapragmatic awareness and the degree of ToM development I have found that the group with a second-degree ToM level and the children with first-degree ToM levels were not greatly different as regards the success of the instruction.
8. There was no statistically significant difference between the development of metapragmatic awareness and age.
9. The differences among children in their linguistic development did not influence the effectiveness of the metapragmatic instruction, since I have found no correlation with the results of either the grammatical comprehension test, or those of the receptive vocabulary test.
10. There is no statistical correlation between the digit span test and the effectiveness of the metapragmatic instruction. I have found a statistically significant, but negative correlation with the results of the non-word tests, however, I have discarded it as a false positive result, since I conceive an inverse correlation to be contradictory regarding the general tendency of development.

Summarizing the results of the research series briefly, I claim that the understanding of hints and metaphors showed a close correlation with the indicators of linguistic development. At the same time, individual differences in the development did not prove statistically significant in understanding irony, nonetheless it resulted in a major development as regards the development of metapragmatic awareness in the examined age groups.