

SUMMARY

Laczkó, Krisztina – Tátrai, Szilárd

“The more embarrassing the better!”

Pragmatic approach to the properties of a narrative genre

The study explores the referential interpretation of narratives (cf. Georgakopoulou 2011) through a case study of computer-mediated narrative discourse, a thread of Hungarian stories on an online discussion site. From a social cognitive perspective (see Tomasello 1999, Sinha 2005, Verschueren 1999, Croft 2009), we interpret narrative discourses as joint attention scenes whose interacting participants contribute to the intersubjective construal of referential scenes (including narrative ones) by directing and following each other’s attention. Our key concern will be to examine (i) what directs our attention and how it does so during the processing of narratives, and (ii) how particular modes of directing attention invite particular modes of conceptualization.

The thread we use as corpus is entitled *Beégésem története* ‘The story of my embarrassment’ (<http://forum.index.hu/Article/showArticle?t=9017476&la=125481821>). It contains 26.276 posts at present, from which we selected 200 posts from the same period of time, by a variety of contributors, adding up to 216 narratives in total. Our present concern is to identify genre-specific construal patterns of internet-mediated storytelling and give a methodological foundation for quantitative studies of this kind.

The starting point of our empirical study is that the production and interpretation of narratives depends on the discourse participants’ ability to construe both (i) the physical and social worlds of the stories in which the actions and situations unfold, and (ii) the associated mental worlds in which the agents’ active consciousness is being traced through time (see Tátrai 2015). In this presentation, we focus on how the mental worlds of the story’s characters are construed, which exhibits genre-specific features. We observe (i) that a story can only be interpreted as a matter of embarrassment if its participants (the undergoer and the witnesses) mentally process it as such, and (ii) that the construal of embarrassing stories can fit into various narrative schemes that are based on divergent ways in which the participants’ perspectives are organised.

Keywords: social cognitive linguistics, narrative discourse, joint attention, genre of embarrassment, narrative scenes

A nézőpontviszonyok és a nézőpontváltás képességének fejlődése óvodás gyermekeknél

1. Bevezetés

A világ nyelvi leképezése szükségképpen mindig valamilyen perspektívából történik, amelyet a mindenkori beszélő céljai határoznak meg. A nyelvi megformálás annak függvénye, hogy a beszélő mit lát, mit akar láttatni, vagy mire akarja irányítani beszédpartnere figyelmét. Az a nézőpont tehát, amelyet adott megnyilatkozásunk során választunk, meghatározza és befolyásolja mondataink jelentésviszonyait (Tátrai 2005: 207). A nyelvi tevékenység során a beszélő és a befogadó különböző kiindulópontokból értelmezi a beszédesemény téri, időbeli vagy személyközi viszonyait, ezért a sikeres kommunikáció (a megértés és a produkció) alapvető feltétele, hogy a részt vevő személyek képesek legyenek a nyelvi tevékenység dinamikusan változó formáihoz alkalmazkodni.

Annak felismerése, hogy a beszédszituációban jelen lévő személyek ugyanazt az entitást más nézőpontból szemlél(het)ik, ezért az arról tett propozicionális megnyilatkozásaik különböz(het)

nek más jelenlévők saját kiindulópontjából tett megnyilatkozásaitól, fejlődéses folyamat. Jelen tanulmányban 3–7 éves óvodás gyermekeknél vizsgálom a perspektívaváltásra való képesség kialakulását és fejlődését, valamint az egocentrikus kiindulópontnak és a perspektívaváltásnak a beszédprodukcióna és -megértésre gyakorolt hatását.

A nézőpontviszonyok megfelelő működése számos más nyelvi és kognitív képesség meglétét is feltételezi. Szükséges hozzá többek között a téri viszonyok feldolgozásának a képessége, a téri nyelv viszonylagos kialakultsága, valamint a térben és időben való alapszintű tájékozódás. A nézőpontváltáshoz pedig szükséges, hogy képesek legyünk más személyeknek szándékukat tulajdonítani és felismerni, hogy eltérő téri és/vagy időbeli elhelyezkedésük következménye az ugyanarról az entitásról való eltérő információ és/vagy tudáshalmaz.

2. Perspektívaválasztás és egocentrikusság

Minden megnyilatkozás egy meghatározott nézőpontból, a deiktikus centrumból jön létre, amelynek középpontja az origo (Bühler 1965). A beszélő nézőpontját két tényező határozza meg: a kiindulópont (origo), ahonnan valamit szemlélnünk vagy szemléltetünk, valamint a dolgok reprezentációja, amely az aktuális kiindulópontból való interpretáció eredménye (Langacker 2008: 75). A kiindulópont mindig az 'én' specifikus instanciációja, de ez nem implicálja azt, hogy a kiindulópontnak feltétlenül a mindenkori beszélő a referense. A nézőpontviszonyok leírásának klasszikus szakirodalma a kiindulópontnak három alapvető típusát tartja számon (Sanders–Spooren 1997). Eszerint megkülönböztetjük

- (a) a mindenkori beszélő kiindulópontját, vagyis a referenciális központot (R);
- (b) a tudatosság szubjektumát (S), vagyis azt a személyt, aki felelős a megnyilatkozás pozicionális tartalmáért; valamint
- (c) a semleges kiindulópontot (K).

E három kiindulópont közül jelen tanulmányban a kontextusfüggő, vagyis a beszédhelyzetben dinamikusan változó kiindulópontokat vizsgálom. Ezek: a referenciális központ (R), valamint a tudatosság szubjektuma (S).

A hétköznapi spontán társalgásokra jellemző, hogy megnyilatkozásaink ezekben többnyire az *én-it-t-most* egocentrikus kiindulópontból, vagyis a referenciális központból konceptualizálódnak. A tudományos diskurzusban élénk vita zajlik abban a kérdésben, vajon azonos módon történik-e az egocentrikus megnyilatkozások és a más személy perspektívájának felvételét megkívánó megnyilatkozások produkciója és feldolgozása, vagy pedig másféle, egymástól független mentális folyamatok során. A független feldolgozási folyamat mellett érvelők szerint megnyilatkozásaink alapvetően egocentrikus természetűek, és ez a kifejezési mód nagyrészt automatikus (l. pl. Epley et al. 2004; Keysar et al. 2000; Barr–Keysar 2006; Keysar 2007). Empirikus kutatásaik eredményeiből arra következtettek, hogy az egocentrikus megnyilatkozások létrehozása egy feltételezett első szinten automatikusan történik, tudatossá csak egy második feldolgozási szinten válik, amikor a beszélő felméri a közte és beszédpartnere perspektívája közti különbséget. Eszerint az automatikus folyamatokkal szemben a perspektívaváltás tudatos tervezést igényel. Eredményeik azt mutatják, hogy a gyermekek és a felnőttek hasonló mennyiségű és jellegű egocentrikus hibát vétének, különbséget csak abban találtak a két csoport között, hogy a felnőttek egocentrikus megnyilatkozásait képesek kontrollálni, és képesek mások perspektíváját felismerni (Epley et al. 2004: 764).

Bár e kutatások a személyközi kommunikációban jelen lévő egocentrikus működésre kerestek magyarázatot, az alkalmazott kísérleti helyzetek a spontán diskurzusok szerveződésének jellegzetességeihez képest meglehetősen statikusnak tűnnek. A választott kísérleti helyzetek valójában nem készítik a résztvevőket aktív kommunikációra, ezért a mérési eredmény nem feltétlenül ad releváns képet arról, hogy a valódi társalgásokban a résztvevők megnyilatkozásaira mennyire jellemző az egocentrikusság. A két tervezési és feldolgozási szint meglétét bíráló kutatók megállapítják, hogy az egocentrikus perspektíva az emberi érzékelés természetének fizikai és biológiai korlátai folytán adott,

de a világról való tudásunk, valamint társas interakcióink begyakorlott mintázatai miatt a beszédpartner perspektívájának részleges vagy teljes felvétele az egészséges beszélők számára nem okoz fennakadást a társalgásban (Bezouidenhout 2013; Németh T. 2013). Bezouidenhout megállapítja, hogy a témában született tanulmányok nagy része csak a beszélő produkciójára fókuszál, míg a hallgató megértésére kevés figyelmet fordítanak, noha a diskurzusban részt vevők többnyire mind beszélői, mind hallgatói oldalról részt vesznek a társalgásban (Bezouidenhout 2013: 5). Felveti a spontán társalgások vizsgálatának szükségességét is, mivel az említett kutatások feladathelyzetben vizsgálták az egocentrikusság problémáját. A kérdés elemzésének további nehézsége a perspektíva felvétel és -váltás (nézőpontváltás) némileg paradox volta, amelyre Németh T. hívja fel a figyelmet, amikor azt írja, hogy „annak ellenére, hogy a kommunikációban a perspektíva felvétel per definitionem társas jellegű, a perspektíva felvétel is mutat egocentrikus vonatkozásokat, mert a kommunikáló felek egymás perspektíváit is a saját perspektívájukon keresztül érzékelik” (Németh T. 2013: 119). Mindez akkor okozhat problémát, ha a hallgató nem vagy nem jól dolgozza föl a mindenkor beszélő által kijelölt nézőpontból meghatározott jelentéstartalmat.

A nyelvi tevékenység sikerességéhez nélkülözhetetlen a hallgatónak az a feltételezése, hogy a beszélő a beszédeseményhez a lehető legmegfelelőbb módon igazítja a megnyilatkozását. A hallgatónak ez a feltételezése meghatározza és befolyásolja saját interpretációját is a beszélő megnyilatkozásáról. A közölni szándékozott információnak megfelelő nézőpont megválasztása az önmagában is összetett szituációs kontextus és a kifejezni szándékozott tartalom függvénye, vagyis egy többtényezős, komplex – és legalább részben tudatos – következtetési folyamat eredménye. Ennek a képességnek a kialakulása egy kultúraspecifikus fejlődési folyamat, amelyet társas interakciók során sajátítunk el.

3. Nézőpontváltás és tudatelmélet mint fejlődési tényezők

A perspektíva választás és -váltás képességének a kialakulását gyermekeknél számos fejlődépszichológiai és pszicholingvisztikai kutatás vizsgálta. A témában Piaget és Inhelder kutatásai adták a kiindulópontot a későbbi vizsgálódásokhoz (Piaget–Inhelder 1956). Piaget elmélete szerint bizonyos életkor alatt a kisgyermekek mindig a saját kiindulópontjukból, vagyis egocentrikusan kommunikálnak, és mind beszélőként, mind hallgatóként csak a saját perspektívájukból képesek meghatározni a világot. Sokat hivatkoztak „három hegy” kísérletük elemzésében megállapítják, hogy 7 éves kor előtt a gyermekek nem képesek annak felismerésére, hogy ugyanaz a dolog más perspektívából másképpen is interpretálódhat. Valamint azt sem képesek értelmezni, hogy különböző résztvevők nézőpontjuk különbözőségéből fakadóan más-más információnak lehetnek birtokában. Eredményeiket további szempontok és más módszertan szerint finomítva az újabb kutatások már egyetértenek abban, hogy a tudatelméleti képesség 4-5 éves korban alakul ki és szilárdul meg (vö. pl. Doherty 2009; Flavell 1977; Karmiloff-Smith 1979; Light–Nix 1983). Flavell kutatási eredményei szerint a fejlődésnek két szintjét lehet megkülönböztetni a perspektíva váltás szempontjából: (1) a kisgyermek először azt képes feldolgozni, hogy mi az, amit mások látnak, és mi az, amit nem látnak, majd később képes csak arra, hogy felismerje: (2) a más nézőpont más interpretációt is jelent(het) (Flavell 1977). A fejlődési szintek mellett Piaget kutatásait a nézőpont milyensége szempontjából is érdemesnek tűnt továbbgondolni, mivel fentebb hivatkozott klasszikus kísérletében a gyermekek nézőpontváltását a Piaget által elemzetteken túl más szempontok is befolyásolhatták. Light és Nix tanulmányukban felvetik a „jó nézőpont” (*good view*) és a „gyenge nézőpont” (*poor view*) figyelembevételének szükségességét a gyermekek perspektíva váltását vizsgáló kutatásokban (Light–Nix 1983). Megállapításuk szerint a gyermekek döntésében az egocentrikus kiindulópont (*own view*) mellett szerepet játszik az is, hogy a kérdéses nézőpont mennyire biztosít „jó kilátást”. Véleményük szerint a gyermekek Piaget kísérletében nem egyszerűen egocentrikus nézőpontból választottak, hanem elsősorban arra voltak tekintettel, hogy az általuk a kísérlet során választott fényképen mennyire látszanak jól a terepasztal elemei. Kutatásukban – amelyben a kísérleti módszer szándékoltnan rendkívül hasonló volt Piaget kísérletéhez – arra az eredményre jutottak, hogy a gyermekek kétféle stratégia szerint döntenek a nézőpontváltási feladatokban. A gyermekeknek a feladat során egy

asztalon elhelyezett tárgyakat mutattak különböző nézőpontokból, majd néhány fényképből kellett kiválasztaniuk azt, amit az adott nézőpontból valójában láttak. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyermekek kétféle mentális stratégia szerint döntöttek:

- (d) Válaszd azt a képet, amelyen a tárgyak jól látszanak!
- (e) Ha több fényképen is jól látszanak a tárgyak, válaszd azt, amelyik a saját nézőpontod!

Eszerint tehát a gyermekek nézőpontválasztási stratégiáját elsősorban nem az egocentrizmus (ownview), hanem a nézőpont „megfelelő” volta (goodview) befolyásolta.

A tudatelméletnek a perspektívaváltásban betöltött szerepét vizsgáló kutatások arra jutottak, hogy a vizuális perspektívára vonatkozó feladatok megoldásához szükséges a tudatelméleti képesség megléte, de annak csak egy része: a perspektívaváltás a tudatelmélet agyi hálózatából csak egy jól behatárolt területet aktivál (Aichhorn et al. 2006).

4. A térbeli tájékozódás és a téri nyelv feldolgozása gyermekkorban

Kísérletemben a nézőpontváltás és -választás szerveződésének vizsgálatában öt téri kifejezést használtam: a *mellett*, *mögött*, *előtt*, *között*, *alatt* névutók szerepeltek a feladatokban. A téri kifejezések kiválasztása a vizsgált korcsoport jellemző fejlődéses állapotának figyelembevételével történt (az anyanyelv állapota és a térről való nem nyelvi gondolkodás tekintetében).

A nézőpont megfelelő megválasztása a hallgató figyelmét a kiemelni szándékozott entitásra irányítja, lehetővé téve, hogy a beszédesemény terében lévő entitások közül kiválasszák azt, amelyről a beszélő információt közöl. A tér érzékelése lehet beszélőfüggő (egocentrikus) vagy beszélőfüggetlen (allocentrikus) szerveződésű. Az egocentrikus téri tájékozódás során a térben történő mindenfajta mozgást vagy irányulást a mindenkor beszélő *én-itt-most* kiindulópontjához viszonyítva határozunk meg. Az allocentrikus társzerveződés során pedig egy, a beszélőn kívüli személyben vagy tárgyban határozódik meg a kiindulópont. A nézőpontválasztás elsődleges célja tehát, hogy a beszédesemény térbeli viszonyait – amely szükségképpen magába foglalja az abban részt vevő személyeket is – a nyelvi kifejezés számára kiemelve (Levelt 2003: 131), és azt a hallgató számára mentálisan elérhetővé tegye. A tér nyelvi leképezésének leírása a kognitív nyelvészeti kutatások homlokterében van, így a térszemantikai leírásoknak meglehetősen nagy a szakirodalma mind a nemzetközi, mind a hazai porondon (l. pl. Carlson – van der Zee 2005; Evans–Chilton 2010; Kemmerer 2006; Langacker 1987; Lukács–Szamarasz 2014; Lukács–Király–Racsmány–Pléh 2003; Pléh 2001, 2007; Pütz–Dirven 1996; Talmy 2000; Tolcsvai Nagy 1999; Tyler–Evans 2003; Zlatev 2007).

A tér nyelvi leírására minden nyelvben véges számú kifejezési mód és forma áll rendelkezésre. A térbeli viszonyok meghatározása egyetemes képesség, de a viszonyok leírásának módja erősen kultúraspecifikus. A teret meghatározó viszonyokat leírhatjuk a viszony típusa (statikus – elhelyezkedés vagy dinamikus – mozgás), a viszony maga (*előtt*, *mögött*, *alatt* stb.), az ösvény iránya (forrás/kiindulópont vagy cél), a leírás referenciakerete (relatív, intrinzikus, abszolút), a tengelyek (függőleges, vízszintes), valamint a vonatkoztatási tárgy topológiai típusa szerint (felület, tartály) (l. pl. Levinson 2003; Lukács–Szamarasz 2014: 879; Pléh 2007).

A térszemantikai kutatásokon belül a térbeli tájékozódás fejlődésének, valamint a téri nyelv elsajátításának szintén nagy irodalma van mind a nemzetközi (Acredolo 1978; Bowerman 1996; Johnston–Slobin 1978; Karmiloff-Smith 1979; Levelt 2003; Levinson 2001; Light–Nix 1983; Piaget–Inhelder 1956; Sinha – de Lopez 2000), mind a hazai tudományban (Iványi–Felhősi–Pléh 2008; Király–Racsmány 1996; Lukács–Pléh–Racsmány 2007; Pléh–Felhősi–Schnell 2001; Ványai 1996). A térbeli tanulás természetéből fakadóan relációs tanulás, mivel bármely entitás téri referenciáját csak valamely más entitáshoz viszonyítva tudjuk meghatározni. A Gestalt-pszichológia eredményeit is felhasználó kognitív nyelvészeti elméletek a téri vonatkoztatás rendszerének alapját a *figura/trajektor* (amelynek valamely részletéről térre vonatkozó állítást teszünk) és a *háttér/landmark* (a tér azon részlete, amelyhez képest a figura/trajektor téri helyzetét meghatározzuk) kifejezésekkel határozzák meg (Talmy 2000; Langacker 1987).

A téri nyelv fejlődése a vizsgálatok szerint nagyjából azonos folyamat mentén, de kultúra-specifikus módon zajlik a világ különböző kultúráiban. Johnston és Slobin (1978) vizsgálatukban megállapították, hogy a téri viszonyok elsajátítási sorrendje az általuk elemzett nyelvekben azonos sorrendben történik. Különbség az egyes nyelvek és kultúrák specifikus jellemzői miatt alakul ki, és elsősorban az elsajátítás időpontjában, nem pedig a téri viszony milyenségében jelenik meg. Kutatásaik szerint a téri viszonyok általános elsajátítási sorrendje a következő:

- (f) -bAn < -On < ALATT < MELLETT < KÖZÖTT < MÖGÖTT, ELŐTT (inherens perspektívával rendelkező entitásoknál) < MÖGÖTT (inherens perspektívával nem rendelkező entitásoknál) < ELŐTT (inherens perspektívával nem rendelkező entitásoknál)

Johnston és Slobin kutatásai mellett további vizsgálatok is megerősítették az elsajátításnak ezt az univerzálisnak tűnő sorrendjét, valamint azt, hogy a kisgyermek ezen viszonyokat legkésőbb 4 éves korra többé-kevésbé megbízhatóan elsajátítja (vö. Bowerman 1996; Király–Racsmany 1996; Levinson 2001, 2003; Sinha – de López 2000).

5. A kísérlet bemutatása

a) Módszer és vizsgálati személyek

A kísérletben 3–7 éves óvodás gyermekeket vizsgáltam 3 korcsoportban (1. táblázat). A kísérletet a törökbálinti Bóbita Óvodában valósítottam meg.¹ A feladatokat a gyermekekkel egyesével végeztem az óvoda csöndes fejlesztőszobájában, amely a legtöbb kisgyermek számára ismerős környezetet jelentett. A gyermekek a vizsgálatban önkéntes alapon vettek részt, a feladatra nem az óvodapedagógus jelölte ki őket. A kísérlet egy rövid keretmesével kezdődött, majd a szót a történet egy pontján átvette a főszereplő Nyuszi (kesztyűbáb).² Ezt rövid átvezető beszélgetés követte, ügyelve arra, hogy ez már minden esetben a keretmesét megelevenítő Nyuszi és a gyermek között történjen. A beszélgetés során megbizonyosodtam róla, hogy a gyermek hajlandó és képes Nyuszival kommunikálni, és elfogadja, hogy a kesztyűbábtól és nem a jelen lévő felnőttől fogja kapni az utasításokat. Két okból tartottam fontosnak a kesztyűbáb szerepeltetését a feladatban. Egyrészt a vizsgált korcsoport játékkal való könnyű motívalhatósága miatt választottam ezt a megoldást. Másrészt pedig feltételeztem, hogy az a gyermek, aki nem képes Nyusziat a beszédhelyzethez teljes értékű beszélőjeként azonosítani, annak számára sem a perspektíva felvétel, sem a perspektíva váltás nem lesz egyszerű feladat. A vizsgálat során mindössze két gyermek volt, akik nem tekintették Nyusziat egyenrangú beszédpartnernek, adataik ezért kimaradtak az elemzésből.

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő gyermekek életkor és kondíció szerinti megoszlása

	I. kondíció Referenciapont	II. kondíció Egocentrikus	Összesen
1. korcsoport (3,5–4,5 év)	7 fő	6 fő	13 fő
2. korcsoport (4,5–5,5 év)	7 fő	5 fő	12 fő
3. korcsoport (5,5–7 év)	6 fő	6 fő	12 fő
Összesen	20 fő	17 fő	37 fő

¹ A kutatás megvalósításának lehetővé tételéért köszönet illeti az intézmény vezetőjét, Péntes Józsefnét és Dóra Ildikó óvodavezető-helyettesét, valamint a részt vevő gyermekek óvodapedagógusait.

² A keretmese szövege: „Bemutatom neked Nyuszi. Nyuszi nemrég született, még nagyon kicsi, és semmit sem tud még a világról. Elhatározta, hogy tanulni szeretne olyan nagy és okos gyerekektől, mint amilyen te is vagy. Segítesz tanulni Nyuszinak a világról?” Ezt követően elmagyaráztam a gyermeknek, hogy Nyuszi sajnos csak úgy tud hatékonyan tanulni, ha előtte rendetlenséget csinál maga körül, majd Nyuszi a „tanulnivalókat” valóban – természetesen mindig ugyanúgy – „szétszórta” a szobában. Ezután Nyuszi átvette tőlem a szót, és rövid beszélgetés után kezdődött a feladat.

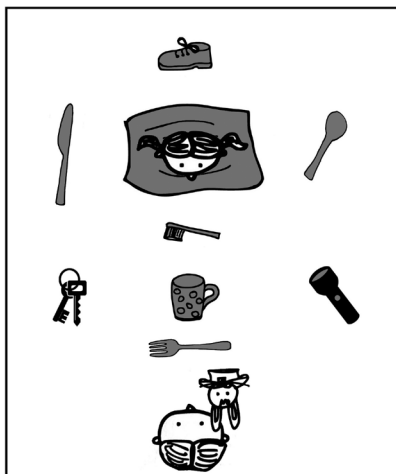
A gyermekeket 2 kondícióban, 4 faktorial, faktoronként 5-5 téri viszonyt tartalmazó célmondattal vizsgáltam (az elemzett téri viszonyok: *előtt, mögött, alatt, mellett, között*). A kísérleti helyzetben a gyermek és a kesztyűbáb helyzete végig változatlan maradt, valamint a kísérleti tárgyak elhelyezkedése is kötött volt (l. 1–4. ábrák).

A két kondíció segítségével arra kerestem választ, hogy hogyan befolyásolja a gyermek produkcióját, ha a saját egocentrikus kiindulópontjából kell megoldania a feladatokat, vagy ha föl kell vennie egy másik résztvevő kiindulópontját. Ehhez szükség volt egy, a gyermek és a Nyuszi nézőpontjától különböző önálló referenciapontra, ezért vezettem be a feladatba Macit (l. 2–4. ábra). Maci egy Nyuszi-val azonos méretű, mozgatható végtagokkal rendelkező ültethető plüssállat volt. A keretmese szerint ő Nyuszi barátja, és szintén az a feladata, hogy segítsen Nyuszinak megtanulni a világ dolgait. A két kondíció (egocentrikus vs. referenciapont) formailag a megadott instrukciókban különbözött egymástól. Az I. kondícióban a gyermek feladata mindig a saját nézőpontjából, de Macit referenciapontként használva, hozzá viszonyítva válaszolni a Nyuszi által feltett kérdésekre („XY, hogy hívják a Maci előtt/mögött/stb. lévő dolgot?”). A II. kondícióban Maci egocentrikus kiindulópontként volt jelen, mivel a gyermek feladata az volt, hogy Maci nézőpontját fölveve Maci nevében válaszoljon („Maci, hogy hívják az előtted/mögötted/stb. lévő dolgot?”).

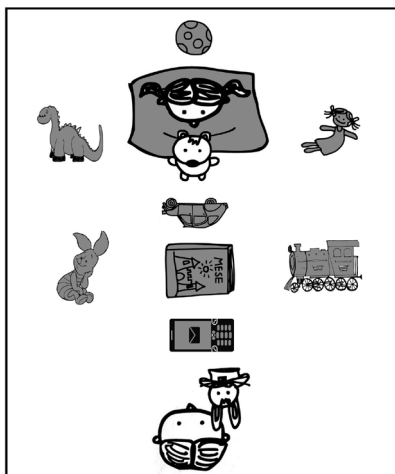
Mindkét kondícióban 4 önálló, 10 kérdésből álló feladatsor volt (5 target és 5 filler kérdés). Mind a négy feladatsorban 9 tárgyat helyeztem el úgy, hogy a Nyuszi által feltett kérdés mind az elvárt – a gyermekével nem feltétlenül azonos – nézőpontból, mind a gyermek saját nézőpontjából kiindulva is megválaszolható legyen. A tárgyak elhelyezkedése miatt néhány kérdésre több helyes válasz is adható volt. Minden cél (target) kérdés után egy töltelék (filler) kérdés következett, amelyben Nyuszi arra kérdezett rá, hogy a gyermek által megnevezett tárgy mire való.

A vizsgált faktorkok mindkét kondícióban (faktoronként 5-5 kérdés):

- (a) (baseline) a gyermek feladata a saját nézőpontjából válaszolni a feltett kérdésekre, Maci még nincs jelen (1. ábra);
- (b) a plüssmaci a gyermek ölében ül, nézőpontjuk közel azonos, vagyis nincs olyan tárgy a kísérleti elrendezésben, amelyre más válasz érkezne a gyermek és a maci nézőpontjából válaszolva (2. ábra);



1. ábra



2. ábra

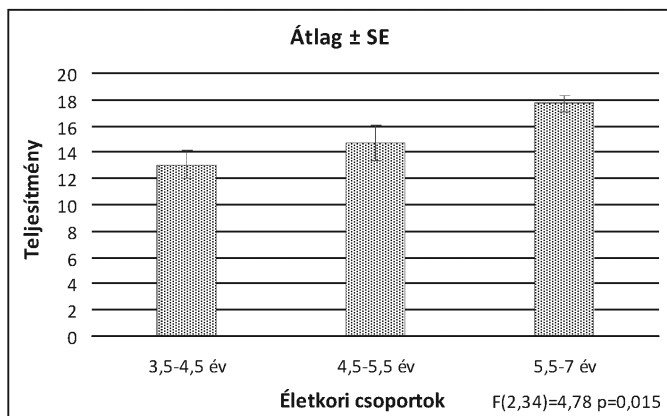
2. táblázat. A nézőpontszerkezet változása a kondíciók és feladatok szerint
(GY = gyerek; M = maci)

Feladat	Nézőpontszerkezet	I. kondíció (Maci: referenciapont)	II. kondíció (Maci: egocentrikus)
1.	Referenciális központ	GY	GY
	Tudatosság szubjektuma	GY	GY
2.	Referenciális központ	GY/M	GY/M
	Tudatosság szubjektuma	GY	M
3–4.	Referenciális központ	M	M
	Tudatosság szubjektuma	GY	M

Abban a csoportban, amelyben a játékállat referenciapontként szolgált, a gyermekeknek nem kellett fölvenniük a maci nézőpontját, csupán annak inherens perspektíváját kellett figyelembe venniük. Abban a csoportban azonban, ahol a feladat az volt, hogy a mackó nevében válaszoljanak a kérdésekre, szükségképpen föl kellett venniük a játékállat perspektíváját a helyes megoldáshoz. Hipotézisem szerint abban a csoportban, ahol a mackó egocentrikus kiindulópontként szerepel, megnő azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek a gyermek egocentrikus nézőpontjából értelmezhetők, vagyis a plüssállat nézőpontjából nem helyesek. Emellett feltételezem, hogy a gyermekek jobb teljesítményt nyújtanak akkor, ha nem kell felvenniük a maci perspektíváját, csak referenciapontként kell viszonyítaniuk hozzá a válaszadás során.

6. Eredmények és következtetések

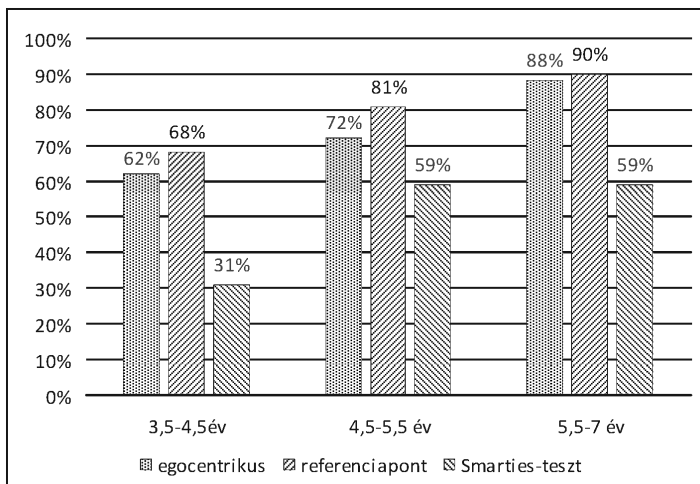
Az eredményeket életkori csoportokra bontva szignifikáns különbséget találunk a 4,5–5,5 éves (2. korcsoport) és az 5,5–7 éves csoport (3. korcsoport) között, de nincs szignifikáns különbség az 1. és a 2. korcsoport között (5. ábra).



5. ábra. A teljesítmény alakulása az életkor függvényében

Az eredmények azt jelzik, hogy nagyjából 5-6 éves kor között feltételezhetünk egy olyan fejlődési ugrást, amelytől kezdve a gyermekek egyre megbízhatóbban tájékozódnak az őket körülvevő világ, valamint a közvetlen környezetük szituációiban.

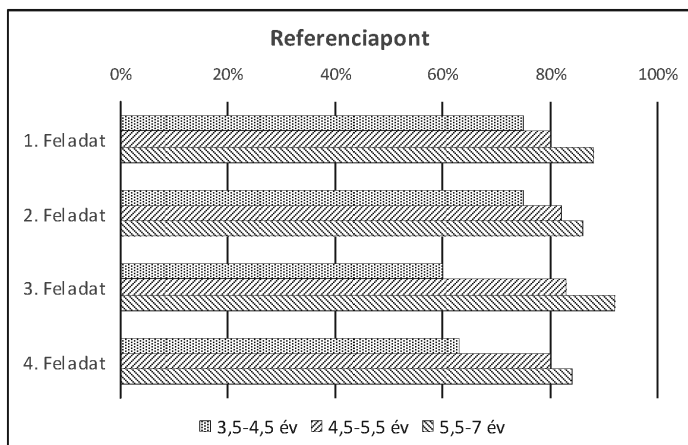
Az eredményeket a kiindulópont típusa (referenciapont vs. egocentrikus kiindulópont) és az életkor szerint vizsgálva azt látjuk, hogy a kiindulópont befolyása a legnagyobbak (3. korcsoport) között megszűnik: nem befolyásolja az eredményt a nézőpont-áthelyezés ténye (6. ábra).



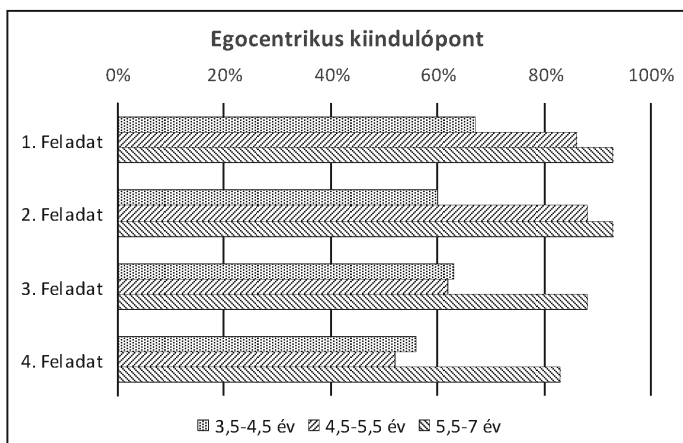
6. ábra. A gyermekek korcsoportonkénti eredményei kondícióként, valamint a Smarties-tesztben nyújtott eredmények

A kiindulópont típusa szerint sincs azonban az 1. (3,5–4,5 év) és a 2. (4,5–5,5 év) korcsoportban szignifikáns különbség. Az azonban jól látható, hogy a feladat megoldásának eredményessége az életkor növekedésével arányosan nő.

Az eredményeket kondícióként és feladatsoronként vizsgálva az alábbi eredményeket kapjuk (7. és 8. ábra).



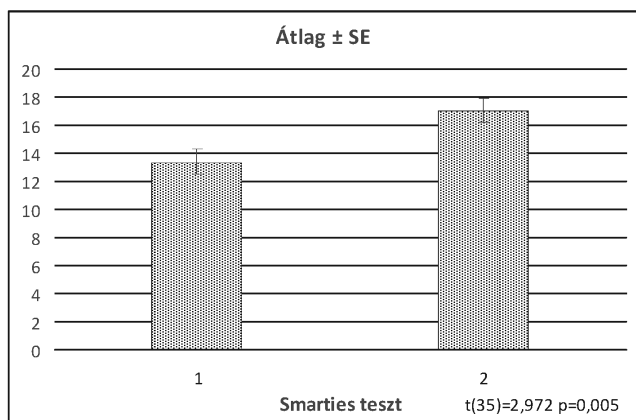
7. ábra. A kísérleti tárgyat referenciapontként alkalmazó feladatsorban nyújtott teljesítmény korcsoportonként és kondícióként



8. ábra. A kísérleti tárgyat egocentrikus kiindulópontként alkalmazó feladatsorban nyújtott teljesítmény korcsoportonként és kondíciónként

Az ábrák azt mutatják, hogy kondíciótól függetlenül az 1. és 2. feladatsorban a gyermekek közel azonos teljesítményt nyújtanak minden életkori csoporton belül (nincs szignifikáns különbség). A statisztikai elemzés azt mutatja, hogy a 3. feladat tendenciaszinten nehezebb, mint az 1., a 4. feladat pedig szignifikáns különbséget mutat az elsőhöz képest. Látható továbbá, hogy a II. kondícióban (ahol a plüssmaci egocentrikus kiindulópontként volt jelen) nagyobb az egyes feladatok megoldásának sikerességében a szórás. A macit referenciapontként kezelő kondícióban az eredmények jóval kiegyenlítettebbek a 4,5–5,5, valamint az 5,5–7 éves korosztályban, míg a legkisebeknél nagy különbséget látunk az 1–2. és a 3–4. feladatsor között. Noha a kísérleti alanyok száma relatíve alacsony, mindez arra utal, hogy a nézőpont-áthelyezésre való képesség az életkor előrehaladtával fejlődik.

Feltételeztem, hogy összefüggés van a tudatelméleti képesség kialakultsága és a feladatban nyújtott teljesítmény között. A 9. ábra alátámasztani látszik a hipotézist: a Smarties-tesztet megoldani nem tudó gyermekek eredményei minden korosztályban szignifikánsan rosszabbak voltak, mint azoké, akik a tesztet helyesen teljesítették.

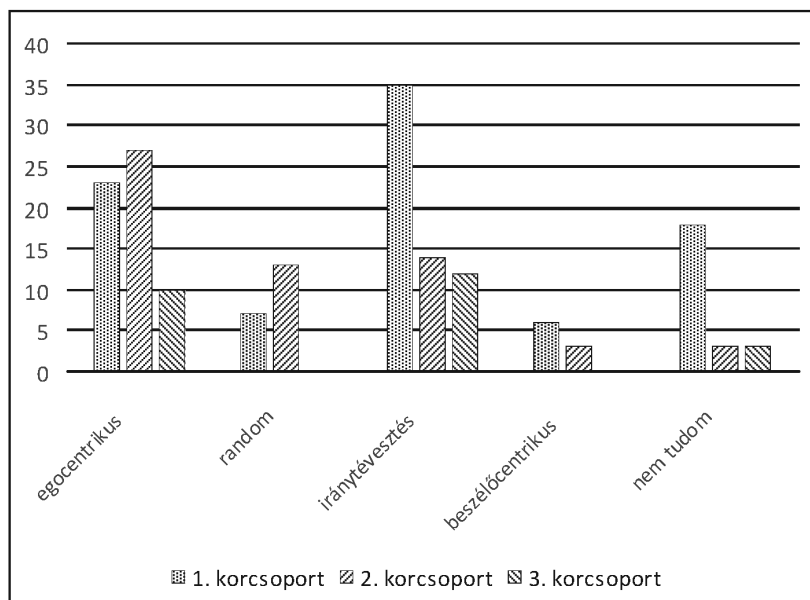


9. ábra. A Smarties-teszt összefüggése az átlagos eredményességgel

Az adatok elemzése során érdemes még figyelmet fordítani az előforduló hibák jellegzetességeire is (10. ábra). A válaszokban megjelenő hibákat öt kategóriába soroltam. Eszerint az alábbi hibatípusokat különböztettem meg:

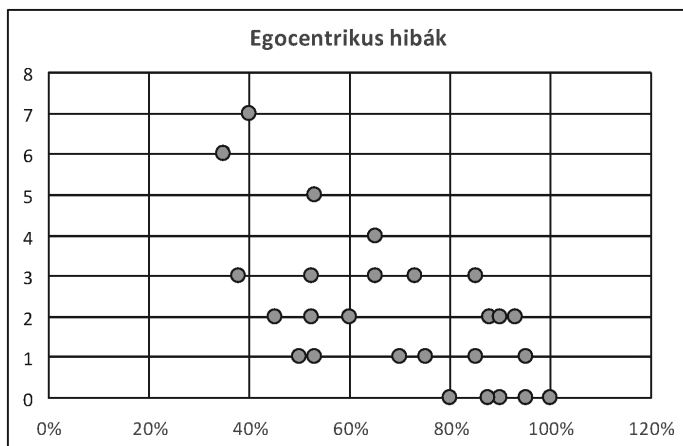
- (a) egocentrikus hibák – amikor a gyermek a saját egocentrikus kiindulópontjából válaszolt;
- (b) véletlenszerű vagy random válasz – amikor a gyermek a kérdésre úgy válaszolt, hogy a szobában körülnézve véletlenszerűen megnevezett egy tárgyat;
- (c) iránytévesztés – amikor a gyermek az iránypárokban tévesztett (pl. *előtt* helyett *mögött*), azokban az esetekben, ahol az másféle hibaként nem azonosítható;
- (d) beszélőcentrikus hibák – amikor a gyermek a kísérletvezető/Nyuszi nézőpontjából válaszolt;
- (e) *nem tudom* jellegű válaszok.

Az előforduló hibák mindegyike egyértelműen besorolható volt valamelyik hibakategóriába.



10. ábra. A hibák típusai korosztályonként (1. korcsoport: 3,5–4,5 évesek; 2. korcsoport: 4,5–5,5 évesek; 3. korcsoport: 6,5–7 évesek)

Az összesített ábrából jól látható, hogy a hibák mennyisége az életkor előrehaladtával csökken. Jellegzetes az egyes hibatípusok megléte vagy hiánya is. A legkisebbeknél (1. korcsoport) az iránytévesztési hibákból találjuk a legtöbbet. Ennek oka, hogy a vizsgált téri kifejezések megértésének és produkciójának magabiztos megszilárdulása nagyjából 4 éves korra tehető. 4 éves kor fölött az iránytévesztési hibák száma jelentős mértékben csökken. A legnagyobbak csoportjában (3. korcsoport) hiányoznak a random és a beszélőcentrikus (azaz a kísérletvezető-kentrikus) hibák, valamint a legkisebbekhez képest rendkívül kevés *nem tudom* jellegű hibát találunk.



11. ábra. *A teljesítmény és az egocentrikus hibák előfordulásának összefüggése*

A statisztikai elemzés erős negatív korrelációt mutat a teljesítmény és az egocentrikus hibák között, amely eredmény alátámasztja a hipotézist (11. ábra). Úgy tűnik tehát, hogy a nézőpontváltásztás sikerességét valóban meghatározza az a képesség, hogy a gyermek képes-e saját egocentrikus kiindulópontjától eltávolodni. Azok a gyermekek, akik nem vagy alig követnek el ilyen típusú hibákat, mérhetően jobb eredményt érnek el az egocentrikus hibákat gyakran elkövető társaiknál.

7. Összefoglalás

Kutatásomban óvodáskorú gyermekeknél vizsgáltam a nézőpontváltásra való képesség fejlődését, az egocentrikus kiindulópont szerepét, valamint ezek összefüggésében a tudatelméleti képesség befolyását a teljesítményre.

Az eredmények azt mutatták, hogy a tudatelméleti képesség megléte vagy hiánya szignifikáns hatással van a perspektíva felvétel sikerességére. Kijelenthetjük, hogy az életkor és a teljesítmény kapcsolata szintén szignifikáns: 5,5 éves kor körül jelentős fejlődési ugrást látunk, amely a 3,5–4,5 és a 4,5–5,5 éves korosztály között még nem áll fenn. Az életkor és a hibák típusa között is találtunk összefüggést. Közepesen erős negatív korrelációt mutatnak az életkorral az egocentrikus hibák, az iránytévesztési hibák, valamint a beszélőcentrikus (vagyis Nyuszi-központú) hibák. Az egocentrikusság az életkor mellett összefüggést mutat még a feladatban nyújtott teljesítménnyel is: minél jobb teljesítmény nyújtott a gyermek, annál kevesebb egocentrikus hibát találunk a produkciójában. A statisztikai elemzés nem mutatott azonban szignifikáns különbséget a nézőpont típusa szerint, ennek oka lehet az egy csoportba tartozó résztvevők alacsony száma. További, a jelenlegi kísérletet néhány ponton módosító, valamint nagyobb gyerekszámú készített vizsgálatok megerősíthetik vagy cáfolhatják a jelenséget.

Az eredmények pontosításához tervezem egy alaposabb vizsgálat elvégzését, amelyben a résztvevő gyermekek háttérének feltárására is figyelmet fordítok. Az egocentrikusság mértékét, valamint a perspektíva váltásra való képességet befolyásolhatja néhány szociológiai változó is, úgymint a gyermek testvéreinek száma, a gyermek intézménybe kerülésének időpontja vagy a gyermek aktuális beszédállapota és az anyanyelv-elsajátítás üteme.

SZAKIRODALOM

- Acredolo, L. P. 1978. Development of spatial orientation in infancy. *Developmental Psychology* 14: 224–34.
- Aichhorn, Markus – Perner, Josef – Kronbichler, Martin – Staffen, Wolfgang – Ladurner, Gunther 2006. Do visual perspective tasks need theory of mind? *NeuroImage* 30: 1059–68.
- Barr, Dale J. – Keysar, Boaz 2006. Perspective taking and the coordination of meaning in language use. In: *Handbook of Psycholinguistics: 2nd edition*. Elsevier, Amsterdam/Boston, 901–38.
- Bezuidenhout, Anne 2013. Perspective taking in conversation: A defense of speaker non-egocentricity. *Journal of Pragmatics* 48: 4–16.
- Bowerman, Melissa 1996. The origins of children's spatial semantic categories. In: Gumperz, J. J. – Levinson, S. C. (eds.): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press, Cambridge, 145–76.
- Bühler, Karl 1965. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fisher, Stuttgart.
- Doherty, Martin J. 2009. *Theory of mind. How children understand other's thoughts and feelings*. Hove, Psychology Press.
- Epley, Nicholas et al. 2004. Perspective taking as anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology* 87: 327–39.
- Flavell, John H. 1977. The development of knowledge about visual perception. In: Keasey, C. B. (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 43–76.
- Iványi, R. E. – Felhősi G. – Pléh Cs. 2008. A téri referenciakeretek változása az életkorral tipikusan fejlődő és Williams szindrómás gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle* 63: 213–50.
- Johnston, J. R. – Slobin, D. I. 1978. The development of locative expressions in English, Serbo-Croatian, and Turkish. *Journal of Child Language* 6: 529–45.
- Karmiloff-Smith, Annette 1979. *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kemmerer, David 2006. The semantics of space: Integrating linguistic typology and cognitive neuroscience. *Neuropsychologia* 44: 1607–21.
- Keysar, Boaz – Barr, Dale – Balin, Jennifer – Brauner, Jason 2000. Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension. *Psychological Science* 11/1: 32–8.
- Keysar, Boaz 2007. Communication and miscommunication: The role of egocentric processes. *Intercultural Pragmatics* 4: 71–84.
- Király Ildikó – Racsmány Mihály 1996. A Jó a Rossz és a Bal. Gyermek téri viszonyokat leíró kifejezéseinek kognitív fejlődéslelektani vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle* I–II: 247–58.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California, Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford, Oxford University Press.
- Levelt, Willem J. M. 2003. Nézőpontválasztás és ellipszis a téri leírásokban. In: Lukács Á. – Király I. – Racsmány M. – Pléh Cs. (vál. és szerk.): *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat, Budapest, 129–58.
- Levinson, S. C. 2001. Covariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning. In: Bowerman, M. – Levinson, S. C. (eds.): *Language Acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press. 566–89.
- Levinson, S. C. 2003. Spatial language. In: Nadel, L. (ed.): *Encyclopedia of cognitive science*. vol. 4. London, Nature Publishing Group, 131–7.
- Light, P., – Nix, C. (1983). „Own view” versus „good view” in a perspective-taking task. *Child Development* 54: 480–3.
- Lukács Ágnes – Pléh Csaba – Racsmány Mihály 2007. Megismerés és nyelv: a téri kifejezések vizsgálatának új lehetőségei. In: Racsmány M. (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 84–114.
- Lukács Ágnes – Szamarasz Vera Zoé 2014. Téri nyelv. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 877–918.
- Németh T. Enikő 2013. Intenciók és nézőpontok a nyelvhasználatban. In: Kugler Nóra – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *A megismerés és az értelmezés konstrukciói*. Budapest, Tinta, 112–26.
- Piaget J. – Inhelder, B. 1956. *The child's conception of space*. Routledge, London.
- Pléh Csaba 2007. A tér és a nyelv világa. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62/3: 279–312.
- Pléh Csaba – Felhősi Gabriella – Schnell Zsuzsanna 2001. Nézzen a ceruza ugyanarra: A téri vonatkoztatási rendszerek változásai kisgyermekkorban. In: Andor J. – Szűcs T. – Terts I. (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Pécs, Lingua Franca Csoport, 977–90.
- Pütz, Martin – Dirven, René (eds.) 1996. *The construal of space in language and thought*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

- Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive linguistic point of view. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda (eds.): *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, 85–112.
- Sinha, Chris – de López, K. J. 2000. Language, culture, and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics* 11: 17–41.
- Talmy, Leonard 2000. *Toward a cognitive semantics. Volume I: Concept structuring systems*. The MIT Press, Cambridge Ma.
- Tátrai Szilárd 2005. A nézőpont szerepe a narratív megértésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*: 207–29.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1999. Térjelölés a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 154–65.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris, Budapest.
- Ványai Adrienn 1996. Tárgyfűggő és beszélőfűggő perspektívák óvodások téri kifejezéseiben. *Magyar Pszichológiai Szemle I–II*: 259–72.
- Zlatev, Jordan 2007. Spatial semantics. In: Geeraerts, D. – Cuyckens, H. (eds.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 318–50.

Svindt Veronika

MTA Nyelvtudományi Intézet
tudományos segédmunkatárs

SUMMARY

Svindt, Veronika

The development of point-of-view relationships and the ability to shift perspective in kindergarten children

In this paper, the development of kindergarten children's ability to shift perspectives, the role of the egocentric point of departure, and the influence of theory-of-mind abilities on children's performance were investigated.

The results showed that the presence vs. absence of theory-of-mind abilities were of significant influence on the success of taking perspective. We can state that the relation of age and performance is also significant: around age 5.5, we encounter a developmental leap that is still missing in the age groups 3.5–4.5 and 4.5–5.5. We also found a correlation between age and error types. Egocentric errors, direction errors, and speaker-centric (i.e., Bunny-centric) errors show medium strong negative correlations with age. Egocentricity also has a correlation with task performance: the better the child's performance, the fewer egocentric errors were found in his/her speech production. However, statistical analysis failed to reveal significant difference across types of perspective; the reason might be the low number of participants in the individual groups. Further investigations, modifying the present procedure at some points, and involving a larger number of subjects, may support or refute these results.

In order to obtain more accurate results, I intend to carry out a more thoroughgoing investigation where the background of the participants will also be taken into consideration. The degree of egocentrism, as well as the ability to switch perspectives, may be influenced by certain sociological variables like number of siblings, the time of entering kindergarten, the child's actual speech conditions and the pace of native language acquisition.

Keywords: perspective structure, perspective shifting, egocentrism, theory of mind