

A tulajdonnevek a gyermeki nyelvelsajátításban

1. Bevezetés. A névtani kutatások szinte kizárólag a felnőttek által birtokolt tulajdonnévi anyaggal foglalkoznak: akár közösségi, akár egyéni névanyag áll a vizsgálatok középpontjában, minden esetben a felnőtt névhasználók ismereteire támaszkodnak a szakemberek. A tulajdonnévi kategória első elemeinek elsajátítása nem is igen merül fel a vizsgálatokban annak ellenére, hogy a kérdés önmagában is érdekes, ráadásul az ilyen irányú ismeretek a tulajdonnevek későbbi működése szempontjából is tanulságosak, továbbá közelebb vihetnek akár olyan névelméleti kérdések megválaszolásához is, mint a tulajdonnévi kategória keletkezésének problematikája.

2. Filogenezis. A fajtársak és nem fajtársak elkülönítésének, az egyedek azonosításának, illetőleg a térben való tájékozódásnak az állatvilágban is számos különböző megvalósulásával találkozhatunk. A csoporttársak megkülönböztetése és megjelölése az embernek is alapvető viselkedési jegye, s a passzív objektumokhoz kapcsolódó térbeliség, a hely az emberi gondolkodásnak szintén alapvető kategóriája (MIKLÓSI 2005: 53). Ebből adódóan a tulajdonnév két alapvető csoportja, a személynevek és a helynevek osztálya feltehetően nyelvi vonatkozású antropológiai univerzálé. Ezt erősíti az a tény is, hogy nincs tudomásunk olyan nyelvről, amely ne tartalmazna tulajdonneveket (vö. SZÉPE 1970: 308–309). A tulajdonnevek megjelenésével kapcsolatban ugyanakkor a nyelv evolúciója szempontjából két, egymással szemben álló felfogás van jelen a tudományos gondolkodásban.

SZILÁGYI N. SÁNDOR a jelentésvilág felépítését tanulmányozva elképzelhetőnek tartja, hogy a személynévi (tehát a tulajdonnévi) kategória elsődleges a köznevekhez képest: a nevek ugyanis a társas viselkedés hatékonyságát igencsak megnövelhették. Ezek révén a beszélni még nem tudó emberelődök 100-150 fős csoportjában (vö. DUNBAR 2002: 56–57) az egyén oda tudta hívni magához azokat, akikre szüksége volt, anélkül hogy az egész csoportot mozgósította volna. A személynevek elsődlegességét látszik támogatni az is, hogy „minden név között” ezek a legkevésbé komplex elemek. SZILÁGYI N. szerint esetükben igazából még kategorizációt sem végzünk: példáját idézve a *Mariskák* nem alkotnak meghatározó jegyekkel leírható kategóriát (2004, vö. még 2000: 109–111).¹

HOFFMANN ISTVÁN szerint viszont megalapozottabbnak tűnik az a feltevés, hogy „szavaink eleve nem lehetnek mások, mint általánosak: az absztrakció a nyelvnek nem esetleges, csupán a történeti fejlődés bizonyos fokán megjelenő jellegzetessége, hanem szükségszerű velejárója [...] absztrakció nélkül nem létezhet nyelv” (1993: 19). Ebből a

¹ A kognitív szemantika más, holista szemléletű képviselői komplexebb jelentéstartalmat tételeznek fel a tulajdonneveket illetően (vö. pl. TOLCSVAI NAGY 2008): a nyelvi jelentés részének tekintik az adott személyre vagy objektumra vonatkozó azon ismereteket is, amelyek a név használatkor felidéződnek (vö. még HOFFMANN 2014), azaz a nyelvi jelentést nem választják el élesen az enciklopédikus tudástól.

nézőpontból pedig a tulajdonnévi kategória tűnik másodlagosnak a közzókéhoz képest (a kérdéshez l. még HAJDÚ 2003: 9).

Amint utaltam rá, érdeemesnek látszik a kérdés kapcsán az egyedfejlődés tanulságait, vagyis a gyermeknyelvi sajátosságokat is figyelembe venni, az itt tapasztaltak ugyanis – legalábbis a gyermeki nyelvsajátítást érintően – kibékíteni látszanak a fenti két elméletet.

3. Ontogenezis. Az anyanyelv-elsajátítás egyik fontos összetevője a szavak, a szójelentések elsajátítása. A babák a bizonyos helyzetekben ismételt feltűnő szótagegyütteseket az adott szituációkhoz (pl. a szokásos reggeli üdvözléshez vagy egy személyhez) kapcsolják, vagyis az adott hangsormintázat szóvá rendeződik (vö. GOPNIK–MELTZHOFF–KUHL 2005: 138). A folyamat idegrendszeri mechanizmusait tekintve gyakorlatilag arról van szó, hogy amikor „a gyerek egy adott hallási formát hall, és ugyanakkor lát egy tárgyat, akkor azok a neuronok, amelyek a hangra reagálnak és azok, amelyek a vizuális formára, együttes aktivációjukkal létrehoznak egy kapcsolatot a konnekciók harmadik mintázatán keresztül, mely a hallási formákat fogalmi formákká képezi le” (MACWHINNEY 2003: 513). Minthogy a babák a megnyilatkozásokat az egyes szituációkban relevánsnak tekintik, a szavak kezdeti reprezentációjának olyan összetevők is a részei, amelyek a szó előfordulásának kontextusával, az adott szituáció sajátos epizódjaival kapcsolatosak. A szavak jelentése azután a jobbra analóg szociális megerősítések, illetve az újabb és újabb előfordulások hatására egyre finomodik (MACWHINNEY 2003: 510–513).

3.1. Személynevek. A szójelentések kialakulása kapcsán a gyermeknyelvkutatók sokáig nemigen foglalkoztak a tulajdonnevekkel; a köznevek és a tulajdonnevek elsajátításának esetleges eltérései, a folyamatokat irányító mechanizmusok lehetséges különbségei nem képezték vizsgálatok tárgyát. Ilyen irányú ismeretek híján korábban a tulajdonnevek gyermeknyelvbéli megjelenésére vonatkozóan a nevekkel foglalkozó szakemberek leginkább csak feltevéseket fogalmaztak meg. LOTMAN és USZPENSZKIJ szerint például a személyneveket gyermekként először sajátítjuk el, és utoljára veszítjük el a beszéd afáziás leépülése során (1988: 8, vö. VÁRNAI 2005: 87).² SZÉPE GYÖRGY úgy vélekedett, hogy a gyermeknyelv egy korai szakaszában még differenciálatlan a tulajdonnév és a köznév (1970: 308), s majd csak a későbbiek folyamán különül el a két kategória.

Az újabb gyermeknyelvi kutatásokat tekintve azonban már konkrét vizsgálatok alapján pontosíthatjuk ezeket a feltevéseket. Az általános tapasztalatok szerint a babáknak egyéves korukra már vannak szóreprezentációik, egyéves koruk előtt már megértnek, fel tudnak dolgozni szavakat, és nagyjából egyéves korukban vagy kicsit később produkálni is kezdenek szavakat. Az is kiderült, hogy a kicsik már a lexikális fejlődés kezdetén elsajátítanak tulajdonneveket, valamint megszámlálható dolgokat jelölő közneveket egyaránt. Kísérleti körülmények között kimutatható ugyanakkor, hogy ez a folyamat már

² A patológias esetek tanulmányozása alapján ma már tudjuk, hogy a nyelv teljes leépülése valóban történhet olyan módon, hogy a közzói elemekhez való hozzáférés károsodása megelőzi a tulajdonnevekét, ám a nyelvi sérülések más részében esetenként éppen a tulajdonnevekhez (a legtöbb esetben egy-egy tulajdonnévtípushoz) való hozzáférés sérül a közzók ép előhívása mellett. Ez utóbbi esetek azonban nem kiterjedt nyelvi zavarok, vagyis nem olyan sérülések jellemzői, mint amelyekről LOTMAN és USZPENSZKIJ beszélt (vö. mindehhez részletesebben RESZEGI 2014).

jóval korábban kezdetét veszi: már a hat hónapos csecsemők képesek erre a különbségtételre (vö. TINCOFF–JUSCZYK 1999, 2000).³ Az angol nyelvi környezetben élő gyerekeket természetes körülmények között megfigyelő szülők megfigyeléses adatait behatóan tanulmányozva is úgy tűnik, hogy a picik gyakorlatilag 8-9 hónapos korukban különbséget tesznek a tulajdonnevek és a megszámlálható dolgok nevei, vagyis a köznevek között. A nevek (pl. *Mummy*, *Daddy*) és a köznevek (pl. *ball*, *book*, *bottle*) reprezentációi olyan módon különböznek, hogy a közneveket a gyerekek hajlamosak kiterjeszteni új egyedekre is, míg a neveket nem (FENSON et al. 1994).⁴ Ezek a szavak, illetve a jelentés-hozzárendelések azonban ekkor még nem felnőtt módon működnek (vö. HALL 2009: 406–408).

HALL szerint kezdetben olyan konceptuális megszorítások állhatnak a háttérben, hogy bizonyos entitásokat, kifejezetten az embereket, a picik mint individuális létezőket fogják fel, míg más entitásokat, a tárgyakat a kategóriájuk egyik példányának tekintik. Vagyis a két kategóriának a kezdetektől nagyon eltérő referensei vannak, ám a kategóriákat szervező elvek még sajátosan mások, mint a felnőttek esetében. (A későbbiekben azután a két kategória szerveződése átalakul.) Ez a két fogalmi kategória szolgál tehát HALL szerint a nyelvi kategóriák alapjául, más szóval ezek a korai megszorítások vezetik a gyerekeket, amikor az emberekre vonatkozó szavakat tulajdonnevekként, a legtöbb más tárgyra vonatkozó szót pedig a megszámlálható nevek kategóriájába tartozó megjelölésként értelmezik. Ezt a feltételezést az új szavak értelmezésére vonatkozó, babákkal végzett kísérletek eredményei is támogatni látszanak (2009: 422–429). A megszorítások elméletével kapcsolatban azonban még számos kérdés megválaszolatlan: nem világos, hogy pontosan melyek azok a kritériumok, amelyek meghatározzák a babák kezdeti konstrukcióit, vagy hogy milyen alapokon lesznek képesek később az individuumokon kívül más tartományokra (városokra, utcákra, mozikra stb.) is kiterjeszteni a tulajdonneveket.

A fenti elmélet tehát nem tekinthető általánosan elfogadottnak. Bár azt jobbra elfogadják, hogy konceptuális megszorítások állnak a gyerekek korai jelentés-hozzárendeléseinek háttérben, mások szerint azonban inkább egy kezdeti tulajdonnévként értelmező beállítással (megszorítással) számolhatunk: a gyerekek, mivel képesek tárgyakat elkülöníteni és kategorizálni, ennek birtokában a szavak használata alapján képesek ezt az elsődleges

³ A vizsgálatok egy részében a babáknak a szüleik képét mutatták egymás mellett videón, közben a *Mummy* és a *Daddy* szavakat játszották le nekik, és azt figyelték, hogy mikor melyik kép felé fordulnak. Azt tapasztalták, hogy a babák a *Mummy* szót hallva szignifikánsan nagyobb arányban fókuszáltak az anyukájuk képére, míg a *Daddy*-t hallva az apukájuk képére. Majd ellenőrzésképpen azt is megnézték, hogy ismeretlen férfiak és nők képét vetítve tapasztalható-e, hogy a *Mummy*-t hallva a nők képére néznek, a *Daddy*-t hallva pedig a férfiakra, ez ugyanis azt jelentené, hogy a két szó kategóriajelölőként is funkcionál számukra. Az eredmények azonban azt mutatják, hogy a babák nem így reagáltak ezekre a képekre (TINCOFF–JUSCZYK 1999). Egy másik kísérletben a *hands* és a *feet* szavakat játszották le, és közben kezeikről és lábukról mutattak képeket, itt viszont a gyerekek kiterjesztették a szókat a különböző kezek és lábak képére (TINCOFF–JUSCZYK 2000). (A vizsgálatok feltevése szerint a *Mummy* és a *Daddy* szavak kezdetben tulajdonnévi funkciójuk a babák számára, csak a saját szüleik azonosításához kapcsolódnak, köznévi jelentéstartalmukat később nyerik el. Mindenesetre megjegyzendő, hogy a vizsgálatok az idősebb testvér tényleges tulajdonneveire is figyelemmel lehettek volna.)

⁴ Néhány esetben ugyan adatolták a közsók aluláltalánosítását, illetve a tulajdonnevek túláltalánosítását, de az ilyen előfordulások nagyon ritkák (vö. HALL 2009: 407).

feltevést gyorsan módosítani, és köznévként értelmezni a megnevezéseket (vö. HENNON et al. 2002).

A kiindulásul szolgáló kezdeti megszorítások mellett, úgy tűnik, hasonlóan fontos szerepe van a szülők névhasználatának, illetve nyelvi viselkedésének is. Az újabb vizsgálatok szerint ahogyan a szülők megnevezik, címkézik a tárgyakat a gyermekeik számára, az kapcsolatban van a gyerekek értelmezési tendenciáival (HALL–BURNS–PAWLUSKI 2003).⁵ A szülői viselkedés a mintaadáson és értelmezésen túl nyilvánvalóan a gyermekek névhasználatának pozitív vagy negatív megerősítése szempontjából is lényeges.

A későbbiekben a kezdeti megszorítások és a szülői segítség mellett további tényezők is támogatják az újabb és újabb tulajdonnévi és köznévi elemek megfelelő elsajátítását, illetve az ennek részét képező kategorizációt és jelentésalkotást. KATZ és munkatársai 17–24 hónapos gyerekeket vizsgáltak két különböző szituációban: vagy két, különböző színű játékbabát, vagy két, szintén eltérő színű dobozzerű figurát adtak nekik, s az egyiket úgy mutatták be a gyerekeknek, hogy ez *Zaw*. Majd a *Show me a zaw!*, illetve *Show me Zaw!* utasításokkal azt kérték tőlük, hogy válasszanak közöttük. Amikor a *zaw* hangsor névelő nélkül szerepelt a mondatban, a gyerekek a játékbabás kísérleti helyzetben inkább a tulajdonnévvel megnevezett játékbabát adták oda a kísérletvezetőnek, a dobozzerű figuráknál ez a különbségtétel kevésbé érvényesült. Úgy tűnik, hogy a megkülönböztetésben alapvetően két dolog segíti a gyerekeket: egyrészt az általános szemantikai jellegű ismereteik, vagyis az a tapasztalatuk (az újabb felfogások szerint elsődleges konceptuális megszorítás), hogy bizonyos objektumokat szokás tulajdonnévvel megnevezni, másokat nem. Emellett azonban bizonyos szintaktikai jegyekre is támaszkodnak: a 17 hónapos kislányok már azt is tudják, hogy például a játékbabákra alkalmazott hangsorokat nem kell automatikusan tulajdonnévként értelmezni, s ebben a névelő meglétére vagy hiányára alapozzák döntésüket (KATZ–BAKER–MACNAMARA 1974, vö. még GELMAN–TAYLOR 1984, HALL 1991).

A szintaktikai jegyekre való támaszkodás azonban nem feltétlenül univerzális jelenség. A japánban például nincsenek olyan nyelvi, grammatikai elemek, amelyek egyértelműen jelzik egy szó tulajdonnévi vagy közszoói voltát. Ennek ellenére a gyerekek az új szavak esetében ki tudják szűrni azok vonatkozását, s ez a képességük a konceptuális megszorításokon (és a szülői segítségen) alapulhat (vö. IMAI–HARYU 2004: 413–416). Ez a nyelvi sajátosság azonban nem jelenti azt, hogy azok a babák, akiknek az anyanyelvében grammatikailag jelölt a két szóosztály különbsége, ezt ne használnák ki; az angol vagy a magyar gyerekek nyilvánvalóan a fejlődés megfelelő fázisától erre is támaszkodnak az új szavak referensének feltérképezésében. (S ugyanakkor a japán szülők nyelvhasználatában

⁵ A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogyan kezeli a szülő nyelvileg azt a helyzetet, amikor egy tulajdonnevet egyik alkalommal egy, más esetben két azonos kategóriába tartozó egyed (állatfigura) nevéként tanít meg a gyerekének, majd ugyanezt vizsgálták – összevetve az állatfigurákkal – olyan tulajdonnévvel bemutatott tárgyak esetében, amik általában nem kapnak nevet. Ezekben az esetekben a szülők nem csupán használták a nevet, hanem röviden meg is magyarázták a gyerekeknek az adott szituációt. Bár az idézett vizsgálat nem a szóelsajátítás kezdetén járó gyerekek és szülei nyelvi viselkedését vizsgálta, hanem 2–4 éves korú gyerekekhez szóló beszédet elemzett, a szülők részéről tapasztalt nyelvi viselkedés nyilvánvalóan jellemzi a gyerekekhez szóló korábbi kommunikációt is. E speciális esetek mellett természetesen általánosabb értelemben is számolhatunk a szülők nyelvi mintaadásának, illetve esetleges korrekcióinak a segítő szerepével.

is mutatkozhatnak bizonyos következetes jellegzetességek, amelyek szintén segíthetik a gyerekeket.)

Mint láttuk, a jól azonosítható személyek nevének korai elsajátítása is felvet elméleti kérdéseket, s egyelőre nem ismeretes, hogy a jelentés-hozzárendelést meghatározó kezdeti megszorításokat mikor és hogyan váltják fel a felnőttekre jellemző mechanizmusok. Nem terjednek ki a vizsgálatok a névelsajátítás későbbi menetére sem, nincsenek megbízható adataink arról, hogy mikor kezdik használni a gyerekek a tényleges személyneveket, ezen belül a kétrészes neveket, s hogy ez utóbbiakat nyelvi egységként kezelik-e; vagy hogy hogyan dolgozzák fel azt, hogy egy személynek több tulajdonneve is van; illetve hogy a gyerekek mikor kezdenek el maguk is neveket adni stb. Az viszont ma már egyértelműnek látszik, hogy az anyanyelv-elsajátítás folyamatában a köznevekkel egyszerre jelenik meg ez a szócsoport, s noha a mögöttes mechanizmusok vitatottak, az egyértelmű, hogy a babák ezt a feladatot a nyelvsajátítás kezdetétől igen sikeresen oldják meg. Ebből kiindulva, noha nyilvánvaló, hogy egy-egy képesség kapcsán az egyedfejlődés folyamatát nem lehet visszavetíteni a faj fejlődésére – s ráadásul a nyelv evolúciója általában véve is igen bizonytalan terepe a tudományos gondolkodásnak –, talán mégsem tűnik teljesen megalapozatlannak az a feltevés, hogy a köznévi és a tulajdonnévi kategória a nyelv kialakulásának folyamatában is egyidejűleg jelenhetett meg.

3.2. Helynevek. A személynevekhez (illetve bizonyos állatnevekhez) képest más tulajdonnévfajta, például a helynevek megtanulása jóval bonyolultabbnak tűnő és hosszabb tartó folyamat. Különösen érdekes, hogy a nyelvi (esetleg antropológiai) szempontból szintén univerzálénak tekintett helynevek a személynevekhez képest milyen óriási késéssel jelennek meg a gyerekek nyelvében, és a felnőttekéhez közelítő jelentéstartalmak kialakulására még ezt követően is várni kell. Mindez azért is tűnhet talán indokolatlannak, mert a tér ismerete és a benne való tájékozódás alapvető feltétele az emberi létnek. A mindennapi tevékenységek szervezése a térbeli világ ismeretében történik. (Bár ma már úgy gondoljuk, hogy a helynevek nem a térben való eligazodást segítik, szerepük mégis jelentős a térről való beszédben, ehhez vö. RESZEGI 2012.)

3.2.1. A téri megismerésre irányuló vizsgálatok. A kognitív térkép⁶ fogalmának megjelenését követően (vö. TOLMAN vizsgálata a patkányok viselkedésére labirintusban,⁷ EYSENCK–KEANE 2003²: 15–17) kezdetben a tér komplex reprezentációja foglalkoztatta a kutatókat. A téri tájékozódásra irányuló vizsgálatok a felnőttek viszonylag nagy léptékű téri tudásáról tártak fel információkat. Az egyének mentális térképe (vagyis a külső

⁶ Kognitív vagy mentális térképnek a kognitív pszichológiában azokat a kognitív struktúrákra vonatkozó hipotéziseket nevezik, amelyek a térbeli tájékozódással, a tér kognitív reprezentációjával kapcsolatosak. A kognitív térképek tehát információt tartalmaznak a tárgyak vagy személyek térbeli helyzetéről, környezethez való viszonyáról. A kognitív térképeinknek köszönhető, hogy különösebb odafigyelés nélkül, nézelődve-elgondolkozva is hazatalálunk például a munkahelyünkről (DÜLL 2007: 120–121, RESZEGI 2012).

⁷ TOLMAN kísérlete arra irányult, hogy feltárja, a patkányok milyen módon találják meg az utat az útvesztőben. Az állatok viselkedése úgy értelmezhető, hogy nem a fordulások sorozatát tanulják meg, hanem egy kognitív térképet alakítanak ki a környezetről.

környezet általános mentális képe), illetve a téri tájékozódás LYNCH szerint utak, határvonalak, szektorok, csomópontok és irányok együtteséből és ezek viszonyából áll össze a pillanatnyi érzékelés, illetve a tapasztalatokon alapuló emlékek interakciójának eredményeként (1960: 4–8).⁸

A felnőttek téri tájékozódásának megismerésén túl a kognitív fejlődépszichológiai kutatások alapján a szűkebb környezet mentális leképeződésének folyamatáról is képet kaphatunk. A téri tájékozódás, a tér megismerése a baba mozgásának fejlődésével párhuzamosan indul el és fejlődik. A gyermek a perceptuális és a motoros képességek alakulásával, a tér élményével és tapasztalatával fokozatosan egyre összetettebb összefüggérendszer hoz létre. Minden újonnan elsajátított mozgásfejlődési forma új beállításokat eredményez az akció-percepció rendszer közötti kapcsolatokban. Például a vizuális perspektíva változásával a téri tapasztalatok is változnak, vagyis funkcionális újraszerveződés megy végbe. A statikus felülés után pedig a mászás megjelenése különösen jelentős fejlődési állomás, ezáltal ugyanis elérhetővé válnak a tér tereptárgyai. A saját kezdeményezésre indított mozgás segítségével a tájékozódásban az egocentrikus keretre való támaszkodás mellett nagyjából 6,5 hónapos korban már az allocentrikus (környezetcentrikus) helyzet támpontjai is segítik a csecsemőt a téri kapcsolatok felismerésében; ez 9–10 hónapos korra válik uralkodóvá (GYÖRKŐ–LÁBADI–BEKE 2012, vö. még IVÁDY–FELHÓSI–PLÉH 2008: 219–222).

A gyerekek nagyobb léptékű térbeli gondolkodásának fejlődését a rajzoltatás és az interjúzás módszerét alkalmazva vizsgálják. PIAGET és INHELDER különböző korú (6–10 éves) gyerekekkel lerajzoltatták a lakóhelyüket és annak környékét, s ezeket a térképeket elemezve a térszemlélet fejlődésének három fázisát különítették el. A kezdeti, ún. topológikus szintet még alapvetően az egocentrikus látásmód jellemzi: a gyerekek mentális térképeinek középpontjában a saját otthonuk áll, szerepel még rajta néhány ismertebb hely, ám ezek nincsenek kapcsolatban egymással, s az irányok, méretarányok, távolságok sem tükrözik a valóságot. A következő, ún. projektív szint önmagában is fejlődést mutat (projektív 1. és 2. szint): a környező tér képe folyamatosan részletesebbé válik, kialakulnak a térkapcsolatok, javulnak az irányok, méretarányok és távolságok. Az euklidészi szintre már a térképi elvonatkoztatás jellemző, a tér elemeit egy absztrakt referenciarendszer figyelembevételével rendezi az egyén (1967, hasonló fejlődési szakaszokat ír le SIEGEL–WHITE 1975, vö. BIEL 1986). Konkrét életkorokat azonban nem kapcsolnak az egyes szintekhez, mivel ezek elérésében a gyerekek jelentős egyéni különbségeket

⁸ A későbbiekben néhány kutató a mentális térképek megismeréséhez már esetenként a helyneveket, a helynevekkel történő szójátékokat is figyelembe vette, vö. pl. Nagy-Britannia szubjektív térképe egy londoni „öslakos” szemszögéből (DOWN és STEA nyomán készítette CSÉFALVAY 1990: 10), illetve az Egyesült Államok szubjektív térképe egy texasi farmer nézőpontjából (CSÉFALVAY 1990: 12–13). KISS JÁNOS és BAJMÓCY PÉTER Magyarország mentális térképét rajzoltatták meg egyetemi hallgatókkal: az ország határait feltüntető papírlapon a diákoknak tíz perc alatt be kellett jelölniük és meg kellett nevezniük annyi földrajzi helyet, amennyit csak tudtak. A 208 kérdőíven összesen 10 013 azonosítható objektumot jelöltek be az adatközlők, s ezekhez kapcsolódóan 975 helynevet említettek meg (188 város, 643 község, 100 településrész és 44 egyéb hely nevé), s kitűnt, hogy egy település megemlékezésének gyakorisága szoros összefüggést mutat az adott település megítélésével (1996, a mentális térképezés eljárásán alapuló további hazai vizsgálatokhoz l. pl. SZATHMÁRI szerk. 2004, GARDA 2009).

mutatnak. Újabban azt feltételezik, hogy a tértanulás folyamata hasonló fázisokkal jellemezhető felnőttkorban is, lényegi különbség csupán az egyes fázisok időtartamában mutatkozhat (vö. BUDAI 2008: 14).⁹

A tér feldolgozása szempontjából fontosnak tartják a vizuális rendszer két csatornájának a látáskutatásban való elkülönítését is. A ventrális (alsóbb helyzetű, a nyakszirti lebenytől a halántéki lebeny felé húzódó) pályarendszert MI rendszernek nevezik, erről ugyanis korábban úgy tartották, hogy a finomabb felbontású, formacentrikusabb feldolgozást végzi. A dorzális helyzetű (felsőbb helyzetű, a nyakszirti lebenytől a fali lebeny felé tartó), ún. HOL rendszer ezzel szemben durvább felbontású, inkább hely- és mozgásérzékeny (vö. UNGERLEIDER–MISHKIN 1982). Az újabb vizsgálatok szerint azonban a két rendszer közötti különbség főképpen úgy ragadható meg, hogy a ventrális rendszer inkább a kategóriába sorolással foglalkozik, míg a dorzális pálya cselekvési rendszerként határozható meg (MILNER–GOODALE 1997).

Noha a humán neuropszichológiai esetelemzések alapján kiderült, hogy ez az elválasztás az emberi elme működésében nem tartható (nincs közöttük ilyen éles határ), ebből kiindulva a kognitív nyelvészetben mégis meghatározóvá vált LANDAU és JACKENDOFF modularista felfogású elmélete, mely szerint az ember itt vázolt neurobiológiája határozza meg a térre vonatkozó nyelvi rendszer alapvető kategóriáit is. A kettős látórendszer gondolatmenetét a nyelvre alkalmazva a tárgyról szóló beszéd (a főnevek világa) a MI rendszer része, míg a helyről szóló nyelvi kódolás (a téri viszonyok nyelvi kifejezései) a HOL rendszer része, így kevésbé formaérzékeny. Lényegében azt feltételezik, hogy a HOL rendszer egy térképet ad meg az objektumok közötti viszonyokkal, s erre támaszkodnak a téri kifejezések, a MI kódolás pedig az objektumokat reprezentálja, vagyis gyakorlatilag azt, hogy milyen objektumok vannak a térképen (LANDAU–JACKENDOFF 2003). Az elméletnek azonban számos vitás pontja van (ehhez vö. PLÉH 2007: 290–291, 305–307), például hogy a nyelv jellegzetességei (a dolgok és a helyviszonyok kódolásának aszimmetriája, ti. hogy az egyik egy kb. száz elemből álló rendszer, míg a másik nagyságrendekkel nagyobb számú elemmel operál) milyen mértékben függenek az idegrendszer felépítésbeli és működési sajátosságaitól. Vitatott továbbá az is, hogy mennyire független és különböző ez a két rendszer (ehhez vö. a patológiás esetek tanulságait, PLÉH 2007: 301–306).¹⁰

LANDAU és JACKENDOFF teóriája alapvetően a köznévi helymegjelölésekre vonatkozik (vö. *a váza az asztalon van*). Felfogásuk szerint a téri viszonyokat a nyelvben függvényként kezeljük: van egy viszonylag nagy vonatkozási tárgy (ez funkcionál háttérként) és egy kisebb céltárgy (a figura), az adott téri kifejezés pedig ezek pontos téri viszonyát határozza meg. Ezek a helykifejezések ráadásul eredendően tárgyak megjelölései, melyeket aktuálisan, a figura-háttér tagolódásnak megfelelően helyként értelmezhetünk.

⁹ A tér fenomenológiai megközelítéseiről l. BAIER 1996.

¹⁰ Az egyes komplex mentális funkciók lokalizációja kapcsán továbbá mindenképpen szem előtt kell tartanunk azt is, hogy vannak ugyan kitüntetett mezők egy-egy funkció szempontjából, ezek azonban jobbra nem kizárólagosan végzik az adott funkció feldolgozását. Inkább konvergenciaként határozhatók meg, amelyekben azok az idegsejtek, amelyek részt vesznek az adott folyamatokban, jóval jelentékenyebb számban találhatóak meg, mint másutt az agyban (vö. JANCSÓ 2004: 138–140, MÜLLER–PALMER 2008: 87–90). Maguk az idegsejtek sem eredendően specifikusak bizonyos funkciókra (vö. JANCSÓ 2004: 131).

Mégis amennyiben a helyjelölő elemekre is kiterjesztjük az elméletet, a helynevek mint az objektumok megnevezései a HOL rendszertől viszonylag független MI rendszer részei lennének. MILNER és GOODALE szerint azonban a lokalizációs feltételezett HOL rendszer is használ a tárgy azonosságára vonatkozó tulajdonságokat (1997), vagyis a két rendszer nem különül el egymástól. A holista szemléletű modellek pedig – a mentális rendszer kialakulásának jellemzőit is szem előtt tartva – eleve nem tételeznek fel a megismerő rendszer más komponenseitől független nyelvi modult, s a nyelven belül sem számolnak önálló alrendszerekkel. Ebből kiindulva, a neuropszichológiai eredményekkel összhangban feltehető, hogy a kognitív térkép és a nyelvi (és benne a helynévi) rendszer sem független egymástól.

Amint áttekintéséből látható, a téri megismerés kutatói a kérdés kapcsán a téri tájékozódásra, a téri információk leképeződésére, ennek agyi lokalizációjára, a téri viszonyok nyelvi megfelelőire, illetve a közöttük lévő kapcsolatra és részben ezek gyermekkori fejlődésére fókuszálnak. Az nem kerül elő, hogy a tágabb földrajzi környezetet hogyan kezdi el tagolni a gyermek, illetve hogy a helyek tulajdonnévi (és köznévi) megjelöléseit miként sajátítja el; e folyamatok kezdeti szakaszára, menetére és a mögöttes működésre irányuló vizsgálatok egyelőre hiányoznak. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy nem egyszerű feladatokról van szó. A továbbiakban ezeket a vizsgálati területeket, a földrajzi környezet leképeződését és a földrajzi köznevek jelentésének a kialakulását, valamint a helynevek elsajátítását együttesen tárgyalom, mivel egyértelmű, hogy szorosan összefonódva fejlődnek.

3.2.2. A helynevek elsajátítása. A folyamat kezdeti szakaszának megismeréséhez két kisgyerek, a kétéves és nyolc hónapos Lili, a saját kislányom, illetve a hároméves és tizenegy hónapos Máté helynévismeretének az alakulásából idézek példákat. Ezek révén, úgy gondolom, nem csupán a gyerekek helynévállományának formálódásáról kaphatunk képet, hanem a tágabb földrajzi környezet megismerésének a sajátosságaira is következtethetünk.

Lili – a „Hol laksz?” kérdésre válaszolva – már kétévesen használta első helyneveit (*Debrecenben; a Sinai Miklós utcán*), majd ezekkel közel egy időben további város-, illetve országnevekkel bővült a névállománya. Az eltelt majdnem háromnegyed év alatt további elemeket tanult meg. A különböző helyekről többször is beszélünk (megítélésem szerint ez a téma más családokhoz képest gyakrabban előkerül), részben mert a rokonság az ország különböző részein, illetve külföldön lakik; részben egy-egy utazás kapcsán, melyek egy részében Lili is részt vesz; másrészt pedig a gyerekkönyvei kapcsán, melyekben szintén találkozunk az utazással, távoli földrészekkel stb. Ezek mellett egy-egy szóba kerülő helyet a térképen is megkeresünk. Így jelenleg Lili mintegy másfél tucat helynevet, jórészt makrotoponimákat ismer és használ – legalábbis valamilyen módon (utcanevek: *Sinai Miklós utca, Darabos utca, Damjanich utca*; városnevek: *Debrecen, Radvány, Nánás, Budapest, Gyula, Sáropatak*; országnevek: *Magyarország, Svájc, Hollandia, Németország*; kontinensnevek: *Afrika, Európa, Dél-Amerika*; egyéb makrotoponimák: *Balaton, Duna*). Emellett időlegesen használ(t) még néhány helynevet, amelyek a beszélgetések során egyszer-kétszer felmerültek, később azonban már nem kerültek szóba, így ezek kognitív relációja nem erősödött meg annyira, hogy megőrződjenek. A nevek mellett – részben azokhoz kapcsolódva – egy-egy földrajzi köznévi jelentését is igyekeztem elmagyarázni neki. Ezek a szóformák rögzültek is, noha a hozzájuk kapcsolódó jelentéstartalom még messze áll a felnőtt nyelvtől (erről l. a későbbiekben).

Ahogy utaltam rá, Lilivel beszélgetve gyakran kerülnek elő a helyek, helynevek, sok esetben direkt módon, más családokban azonban ez általában kevésbé központi téma. A hároméves és tizenegy hónapos Máté családjában direktbb módon a vizsgálat révén került előtérbe a kérdés. Máté hasonló jellegű ismeretekkel rendelkezik, mint Lili, ő is ismer utcaneveket: pl. *Pereces utca, Rákóczi*; városrészneveket: pl. *Liget*; városneveket: pl. *Genf*; országneveket: pl. *Ausztria, Svájc*; valamint néhány földrajzi köznevet is. A helynevek és a földrajzi köznevek azonban egyelőre számára is elég esetleges jelentéstartalmúak.

A földrajzi környezet felosztásában, reprezentációjában, illetve a helynevek elsajátításában, abban, hogy milyen típusú helynevekkel találkozik a gyerek, nyilvánvalóan óriási szerepe van a szülők, illetve azon közösségek nyelvhasználatának, s ezen belül névhasználatának, amelynek a gyerek a tagja. A másik alaptényező maga a földrajzi környezet, ahol a gyerek a térről, helyekről való tapasztalatait megszerzi. További lehetőséget ad ezek mellett a téri és helynévi ismeretek alakítására és bővítésére például a térképek tanulmányozása – bár azt hiszem, ez általában véve ilyen korai életkorban nem jellemző; ha azonban mégis, akkor szintén nem úgy működik, mint a felnőtteknél. Ilyen körülmények között elsőként a saját lakóhely, esetleg valamilyen más szempontból fontos terület néhány nevét sajátítja el a gyermek, majd a tényleges vagy csupán a beszéd révén közvetített téri tapasztalatoknak megfelelően bővül a névkincs, s ezek szemantikai tartalma szempontjából a lehetőségeknek megfelelően a saját téri tapasztalatok és a beszédbeli információk együttes felhasználásával számolhatunk.

A helynevek elsajátításában valószínűleg nem számolhatunk olyan jellegű konceptuális megszorításokkal, mint a nyelvszajátítás kezdetén a személynévek és a köznevek elkülönítése kapcsán. Mire azonban a gyerekek a földrajzi környezetet leíró helyjelölő szavakat, illetve helyneveket elkezdik tanulni, már javában alakulóban van a nyelvi rendszerük, szókincsük, nagy gyakorlatuk van a jelentés-hozzárendelésekben, emellett arra a tudásukra is támaszkodhatnak, hogy vannak egyedítő megjelölések és kategóriamejelölések, s ezeknek bizonyos szintaktikai jegyeit is ismerik. A folyamat ebben az esetben is hasonló elven működik, mint más szavak esetében. Lili fejlődését nyomon követve egyértelmű, hogy egy 2,5–3 éves gyerek számára a *Debrecen, Radvány, Nánás, Pest* hangsorok még messze nem azt a jelentik, mint általában a felnőttek számára. A *Debrecen*-t kezdetben a saját lakásunkra vonatkoztatta, majd ugyanezt a szerepet a *Sinai Miklós utca* vette át (vö. *Menjünk haza a Sinai Miklósomba!*), vö. még: Radványban egy rokonnál: *Mi most megyünk haza Radványba, azaz 'a nagyszülők házába, portájára'*. Ezekre a korai jelentésekre is jellemző az aluláltalánosítás, melynek alapja az, hogy az adott hangalakhoz csupán azokat a sajátos tartalmakat társítják, amelyekről tényleges tapasztalatuk van. S minthogy Lili esetében a *Radvány* névhez a nagyszülők meglátogatása kapcsolódik, és jóval szűkebb körű egyéb élmény kötődik hozzá (pl. séta a faluban), ezért a helynév az ő számára a nagyszülői házat és közvetlen környezetét jelöli. A különböző helyfajták nevei tehát egyaránt egy szűk, jól felfogható helyre vonatkozva értelmeződnek. Így értelmezi a *Svájc* vagy a *Németország* helyneveket is: 'az a hely, ház és környéke, ahol a nagynénje dolgozik' vagy 'az a hely, ház és környéke, ahova anya elutazott, és onnan minibanánt hozott'. Sok esetben pedig csupán a felnőttekéhez hasonló beszédmód imitálása érdekében használ egy-egy korábban hallott, de meg nem beszélt helyneveket: pl. (telefonbeszélgetést játszva) *Most még Hollandiában, Miskolcon vagyunk*. Ekkor csupán a helyjelölő funkció a lényeges, más konkrétabb tartalom ezekhez a hangsorokhoz egyelőre nem kapcsolódik. Hasonlóan jellemezhető Máté névismerete is: a „Hol laksz?” kérdésre válaszolva

jó ideje nyelvi egységként használja a *Pereces utca 6.* megjelölést; a *Rákóczi* az ő esetében is a nagyszülők házát jelöli, *Genf* pedig számára az a hely, ahol a nagynénjéék laknak.

A helynevek értelmezése alapján az is kitűnik, hogy ebben az életkorban még nagyon szoros a helyek és a személyek kapcsolata. Ez részben abban nyilvánul meg, hogy egy-egy helynevet konkrét emberekhez kötnek (esetenként nem is annyira a hely jelleg dominál, inkább valahogy úgy határozható meg egy-egy helynév jelentése, hogy 'papáék és az ő házuk', azaz 'ahol papáék lenni szoktak'). Más oldalról viszont Lili a jól körülhatárolható, de a felnőttek által névvel nem megnevezett helyek, például játszótérek megnevezésében is szívesen él a személyneves helymegjelölő szerkezetek alkalmazásával: *Anton játszótéren, Benedek játszótéren*, arra utalva, hogy ott ilyen nevű barátaival szokott együtt játszani.

Igaz ugyan, hogy a helynevekhez kötődő információk tekintetében a felnőttek ismeretei is nagyon különbözőek (a hely fajtája, lokalizációja, a helyhez kötődő események, emberek, szokások mind ezek részét képezhetik), ám a tapasztalatoknak megfelelően egyénenként más és más ismeretek reprezentálódnak. Mégis nagy különbség van a felnőttek és a kisgyerekek helyneveinek jelentéstartalma között: a gyerekek esetében nem azért nincs meg vagy bizonytalan a helyfajta ismerete, mert nem jutottak ilyen információkhoz, hanem mert maguk a helyfogalmak (mi egy város?, mi egy utca?, stb.) nem épültek még ki. Ennek hiányában pedig nem képesek felhasználni a beszélgetésekből az erre vonatkozó információkat.

A szemantikai bizonytalanságok nyomán felmerül a fogalmi kategóriák és a nyelv viszonyának kérdése is, bár meg kell jegyeznünk, hogy holista nézőpontból a kettő nem választható szét. A látott példák egyértelműen mutatják, hogy igaz ugyan, hogy a gyerekek képesek helynévi hangsorokat elsajátítani a helyfajta fogalmi kategóriájának kialakulása nélkül, ám éppen ezért ekkor még nem számolhatunk a felnőttekéhez hasonló fogalmi tartalommal, csupán valamiféle kezdetleges hozzárendeléssel. (Esetenként ez sem alakul ki. Máté például az óvodában tanult egy dalt, amelyben szerepel a *Duna* név, ám a kérdésre, hogy tudja-e, hogy mi a Duna, a válasza nemleges volt. Ennek kapcsán ugyanakkor fontos szem előtt tartani, hogy a dalok vagy mondókák a gyerekek számára sokáig nem annyira a jelentésük miatt, sokkal inkább a ritmikusságuk miatt fontosak, sokszor nem is jól tudják a szöveget, csak halandzsáznak a dal vagy mondóka ritmusának megfelelően – vagyis eleve más elvárásokkal tanulják ezeket a hangsorokat.) Magukat a *város*, *utca*, *ország* szavakat ismeri mindkét gyerek, s mivel olykor beszélünk erről, Lili néhány helynevet példaként is tud sorolni rájuk (vö. pl. *Svájcország*), mégis a szavak, illetve ennek megfelelően a helynevek jelentése még esetleges és igen hasonló egymáshoz. Ugyanakkor a viszony a köznevek és a tulajdonnevek között kétirányú: az egy-egy helynévhez kapcsolódóan elraktározott ismeretek is segítik a helyet jelentő köznevek fogalmi tartalmának az alakulását. Az interakciók eredményeképpen fokozatosan módosul a neveknek, illetve a földrajzi közneveknek, valamint magának a környezetnek a reprezentációja.

A szemantikai esetlegességek hátterében többek között nyilvánvalóan számolnunk kell azzal is, hogy a gyerekek törekednek arra, hogy konkrétan körülhatárolható, megragadható helyhez kössék az adott nevet, illetve hogy általában véve a helyet a tér egy adott részeként értelmezzék. A tér elemei azonban nem különülnek el olyan élesen egymástól, mint a személyek, vagyis a helyek nem individuálisan létező, elkülönülő egységek (vö. HOFFMANN 1993: 38). Ez részben magyarázhatja a két névtípus elemeinek megjelenésében tapasztalt időbeli különbségeket is. Ráadásul annak megválaszolásához, hogy

mi egy utca, mi egy város vagy ország, megítélésem szerint a környezet jóval nagyobb léptékű szemléletére van szükség, mint amit egy ennyi idős gyerek ténylegesen meg tud tapasztalni és át tud látni, s ekkoriban még nemigen képes másként kialakítani ezeket a reprezentációkat.

Talán valamivel kézzelfoghatóbbak a domborzati formák, ezek tulajdonnévi megjelölései azonban egyelőre hiányoznak Lili esetében. Maguk a hegyrajzi köznevek is elég bizonytalan tartalmúak, hasonlóan a vizek megnevezéséhez. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy – a lakóhely földrajzi sajátosságaiból adódóan – az ilyen irányú tapasztalatai egyelőre nagyon szűk körűek. Ebből a szempontból a későbbiekben (mind a természetes, mind a mesterséges helyek szempontjából) segíthet majd a térkép is, ám egyelőre ezek értelmezése nyilván meghaladja egy ilyen korú gyerek képességeit. Bizonyos vonatkozásait azonban Lili már nagyon is jól érti: például ha meg akarjuk nézni, hogy hol van egy hely, a térképet kell gyorsan előkeresni; és felismeri például Magyarország térképeit, s össze is tud rajta kapcsolni néhány pontot néhány városnévvel. A későbbiekben feltehetőleg a térképről leolvasható információk is segítik majd a tágabb földrajzi környezet képének alakulását, de emellett a helyfogalmaknak és a helynevek jelentésének a formálódását is.

Ugyanakkor Lili esetében már az első nevek megjelenésétől eltelt háromnegyed év alatt is felfedezhetőek a fejlődés bizonyos mozzanatai: úgy tűnik, hogy Lili utcafogalma lassan közelít a felnőttkéhez: az *Ez még mindig a Darabos utca?* kérdés, mely a Darabos utcán sétálva hangzott el, például azt jelzi, hogy az *utca* szót, illetve magát az adott utcanévet már ki tudja terjeszteni, és nem csupán egy konkrét épületre vonatkoztatja, mint korábban. A kezdeti aluláltalánosítás, a szűkre szabott jelentés után tehát kezd a szó jelentése bővülni, kiterjesztődni. Ráadásul a nevekhez kapcsolódó lokalizációs ismeretek is fejlődnek, bővülnek. Az utcanévek esetében ez részben konkrét tapasztalatokon alapul; ugyanakkor egy-egy városnév kapcsán is felmerül, hogy efféle ismereteket is tárol már, vö. *Radvány messze van, oda vonattal kell menni*. Amint láttuk, a névkincs bővülése is megfigyelhető. Emellett a mentális térkép, a környezet mentális reprezentációjának az alakulása is megfigyelhető: bizonyos kitéüntetett támpontok közötti irányok részben már rögzültek, például hogy merre van *Anton* vagy *Benedek játszótere*, vagy merre szoktunk menni kenyéret venni. (Hasonló objektumok szerepelnek az idősebb gyerekeknek a szűkebb lakóhelyükről rajzolt térképein is, vö. BUDAI 2008.)

A fejlődés a továbbiakban is egyaránt jelent minőségi és mennyiségi változásokat. A gyerekek helyfogalmai, a téri tagolás alapvető kategóriái lassan a felnőttkéhez közelítenek, ezekkel interakcióban a helynevek tartalma is változik, és a számuk is növekszik. Ennek üteme nyilvánvalóan függ a gyermek érdeklődésétől, illetve ez irányú (tényleges téri és a beszédből származó) tapasztalataitól. A folyamat menetéről azonban egyelőre csak feltevéseinkre hagyatkozhatunk. Nem tudni, hogy körülbelül mikor képesek például a gyerekek útvonal leírására, útbaigazításra a szűkebb lakókörnyezetükről. Az utóbbi években nagyobb lendületet vevő névszociológiai vizsgálatoknak köszönhetően arról már van némi ismeretünk, hogy milyen gazdag a tíz év alatti iskoláskorú gyerekek helynévismerete: a GYÖRFFY ERZSÉBET által megkérdezett kisiskolások 10-20 helynevet ismernek a saját településükről (2015). Emellett azonban nyilván további neveket is tudnak, a szomszédos vagy nagyobb települések, ismertebb kiemelkedések, tavak stb. neveit, országneveket stb. A névszociológiai vizsgálatok azonban céljaiknak megfelelően egy szűk terület, egy település és határa helynévanyagának az ismeretére és használatára

irányulnak, az egyén által ismert teljes helynévallomány feltárására egyelőre nem vállalkoznak (vö. RESZEGI 2015).

4. Összegzés. A funkcionális szemléletű vizsgálatoknak köszönhetően ma már egyre több ismeret áll rendelkezésünkre a felnőtt beszélők névadási-névhasználati szokásairól a különböző névfajtákra vonatkozóan. Azonban ha átfogó képet kívánunk kapni a névhasználatról, akkor nem tekinthetünk el a folyamat indulásától, kezdeti fázisától sem. Ilyen jellegű vizsgálódások a névkutatáson belül mindeddig nem folytak, ezért a kérdéssel foglalkozó szakembereknek kiindulásképpen a gyermeknyelvre irányuló pszicholingvisztikai kutatásokban kell elmélyedniük. Amint azonban áttekintéséből látható, az idevágó vizsgálatok jobbára csak a személynév-elsajátítást érintik, ám annak is csupán bizonyos vonatkozásaira koncentrálnak. Számítalan nyitott kérdéssel szembesülünk e névfajtára vonatkozóan is, s még inkább így van ez a helynevek, valamint ehhez kötődően a földrajzi környezet elsajátítása kapcsán. Bízom benne, hogy e rövid áttekintéssel sikerült ráirányítanom a figyelmet az ezirányú kutatások fontosságára, s írásom egyúttal a további vizsgálatokhoz is jó alapot szolgál.

Hivatkozott irodalom

- BAIER, FRANZ-XAVER 1996. *Raum. Prolegomena zu einer Architektur des gelebten Raumes*. König, Köln.
- BIEL, ANDERS 1986. Children's spatial knowledge of their home environment. *Children's Environments Quarterly* 3: 2–9.
- BUDAI BARBARA 2008. A tér tanulási folyamata – a mentális térkép (ki)alakulása. *A Földrajz Tanítása* 16: 10–17.
- CSÉFALVAY ZOLTÁN 1990. *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DÜLL ANDREA 2007. A környezet hatása a tanulási folyamatokra: környezet és alkalmazkodás. In: CSÉPE VALÉRIA – GYÖRI MIKLÓS – RAGÓ ANETT szerk., *Általános pszichológia 2. (Tanulás – emlékezés – tudás)*. Osiris Kiadó, Budapest. 111–153.
- DUNBAR, ROBIN I. M. 2002. Vannak-e kognitív korlátai az e-világnak? In: NYÍRI KRISTÓF szerk., *Mobilitáskeresés – mobilmegismerés. Tanulmányok*. MTA Filozófiai Kutatóintézete, Budapest. 55–66.
- EYSENCK, MICHAEL W. – KEANE, MARK T. 2003². *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FENSON, LARRY – DALE, PHILIP S. – REZNICK, STEVEN J. – BATES, ELIZABETH – THAL, DONNA J. – PETHICK, STEPHEN J. 1994. *Variability in early communicative development*. Monographs of the Society for Research in Child Development 59. Wiley-Blackwell, Chicago.
- GARDA VERONIKA 2009. A szubjektív térérzékeléssel kapcsolatos vizsgálatok elméleti háttere és alkalmazási területei. *Tér és Társadalom* 23: 43–53.
- GELMAN, SUSAN A. – TAYLOR, MARJORIE 1984. How Two-Year-Old Children Interpret Proper and Common Names for Unfamiliar Objects. *Child Development* 55: 1535–1540.
- GOPNIK, ALISON – MELTZHOFF, ANDREW N. – KUHL, PATRICIA K. 2005. *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest.
- GYÖRFFY ERZSÉBET 2015. A névismeret és a kognitív térkép. *Magyar Nyelvjárások* 52. Megjelenés előtt.

- GYÖRKŐ ENIKŐ – LÁBADI BEATRIX – BEKE ANNA 2012. Téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció a koraszülötteknél. *Gyógypedagógiai Szemle* 40: 106–120.
- HAJDÚ MIHÁLY 2003. *Általános és magyar névtan. Személynevek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HALL, D. GEOFFREY 1991. Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate objects: Two-year-olds' word-learning biases. *Child Development* 62: 1142–1154.
- HALL, D. GEOFFREY 2009. Proper Names in Early Word Learning: Rethinking a Theoretical Account of Lexical Development. *Mind & Language* 24: 404–432.
- HALL, D. GEOFFREY – BURNS, TRACEY C. – PAWLUSKI, JODI L. 2003. Input and word learning: Caregivers' sensitivity to lexical category distinctions. *Journal of Child Language* 30: 711–729.
- HENNON, ELISABETH A. – HIRSH-PASEK, KATHRYN – GOLINKOFF, ROBERTA – ROCROI, CAMILLE – ARNOLD, KAREN – HOLLICH, GEORGE J. 2002. *From proper nouns to categories: Infants learn how words work*. International Conference on Infant Studies. <http://www.isisweb.org/view/0/brighton2002sun20.html>. (2015. 01. 27.)
- HOFFMANN ISTVÁN 1993. *Helynevek nyelvi elemzése*. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen.
- HOFFMANN ISTVÁN 2014. Név és jelentés. In: BAUKO JÁNOS – BENYOVSZKY KRISZTIÁN szerk., *A nevek szemiotikája*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Szemiotikai Társaság, Nyitra–Budapest. 5–21.
- IMAI, MUTSUMI – HARYU, ETSUKO 2004. The nature of word learning biases and their roles for lexical development: From a cross-linguistic perspective. In: HALL, D. GEOFFREY – WAXMAN, SANDRA R. eds., *Weaving a lexicon*. MIT Press, Cambridge (MA).
- IVÁDY ROZÁLIA ESZTER – FELHÓSI GABRIELLA – PLÉH CSABA 2008. A téri referenciakeretek változása az életkorral tipikusan fejlődő és Williams-szindrómás gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle* 63: 213–250.
- JANCSÓ DANIELLA 2004. A veleszületett egyetemes nyelvtan és a modularizmus neurobiológiai megközelítése. Vázlatos áttekintés Ralph-Axel Müller közleménye alapján. In: GERVAIN JUDIT – PLÉH CSABA szerk., *A láthatatlan nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 129–142.
- KATZ, NANCY – BAKER, ERICA – MACNAMARA, JOHN 1974. What is a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development* 45: 469–473.
- KISS JÁNOS – BAJMÓCYPÉTER 1996. Egyetemi hallgatók mentális térképei Magyarországon. A mentalmap-ek módszeréről. *Tér és Társadalom* 2–3: 55–68.
- LANDAU, BARBARA – JACKENDOFF, RAY 2003. A „mi” és a „hol” a téri nyelvben és a téri megismerésben. In: PLÉH CSABA – KIRÁLY ILDIKÓ – LUKÁCS ÁGNES – RACSMÁNY MIHÁLY szerk., *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat Kiadó Kör, Budapest. 69–125.
- LYNCH, KEVIN 1960. *The imagine of the city*. The MIT Press, Cambridge.
- MACWHINNEY, BRIAN 2003. A nyelvfejlődés epigenezise. In: PLÉH CSABA – KOVÁCS GYULA – GULYÁS BALÁZS szerk., *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 505–527.
- MIKLÓSI ÁDÁM 2005. Szociális kogníció: neurális alapok, plaszticitás és evolúció. *Magyar Tudomány* 50 [111]: 53–63.
- MILNER, A. DAVID – GOODALE, MELVYN A. 1997. *The visuale brain in action*. Oxford University Press, Oxford.
- MÜLLER, RALPH-AXEL – PALMER, ERICA 2008. Language and neurophysiological development. In: RICKHEIT, GERT – STROHNER, HANS eds., *Handbook of Communication Competence*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1967. *The child's conception of space*. Norton, New York.
- PLÉH CSABA 2007. A tér és a nyelv világa. *Magyar Pszichológiai Szemle* 62: 279–312.

- RESZEGI KATALIN 2012. A mentális térkép és a helynevek. In: NAVRACSICS JUDIT – SZABÓ DÁNIEL szerk., *Mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban. Pszicholingvisztikai tanulmányok* 3. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 140. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 95–100.
- RESZEGI KATALIN 2014. A tulajdonnevek pszicho- és neurolingvisztikája. *Névtani Értesítő* 36: 133–147.
- RESZEGI KATALIN 2015. A névközösség fogalmához. *Helynévtörténeti Tanulmányok* 11. Megjelenés előtt.
- SIEGEL, ALEXANDER W. – WHITE, SHELDON H. 1975. The development of spatial representations of large-scale environments. *Advances in Child Development and Behavior* 10: 9–55.
- SZATHMÁRI MILÁN szerk. 2004. Hazai példák a mentális térképezés alkalmazására. Válogatás Bíró A. Zoltán, Csernák Boldizsár, Garamhegyi Ábel, Letenyei László és munkatársaik munkáiból. In: LETENYEI LÁSZLÓ szerk., *Településkutatás. Szöveggyűjtemény*. L' Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest. 615–646.
- SZÉPE GYÖRGY 1970. Kommunikációs és grammatikai megjegyzések a névről. In: KÁZMÉR MIKLÓS – VÉGH JÓZSEF szerk., *Névtudományi előadások. II. Névtudományi Konferencia. Budapest 1969. Nyelvtudományi Értekezések* 70. Akadémiai Kiadó, Budapest. 307–311.
- SZILÁGYI N. SÁNDOR 2004. A jelentésvilág szerkezete. Elhangzott Kolozsvárott 2004. november 18-án a Mindentudás Egyeteme előadássorozat keretében. <http://www.mindentudas.hu/szilagyii/index.html>. (2012. 10. 10.)
- TINCOFF, RUTH – JUSCZYK, PETER W. 1999. Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science* 10: 172–175.
- TINCOFF, RUTH – JUSCZYK, PETER W. 2000. *Do 6-month-olds link sound patterns of common nouns to new exemplars?* Paper presented at the International Conference on Infant Studies, Brighton, UK. <http://hincapie.psych.purdue.edu/Jusczyk/pdf/Common.pdf>. (2015. 10. 01.)
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR 2008. A tulajdonnév jelentése. In: BÖLCSKEI ANDREA – N. CSÁSZI ILDIKÓ szerk., *Név és valóság. A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai 1. Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. 30–41.
- UNGERLEIDER, LESLIE G. – MISHKIN, MORTIMER 1982. Two cortical visual systems. In: INGLE, DAVID J. – GOODALE, MELVYN A. – MANSFIELD, RICHARD J. W. eds., *Analysis of Visual Behavior*. MIT Press, Cambridge. 549–586.
- VÁRNAI JUDIT SZILVIA 2005. *Bárhogy nevezzük... A tulajdonnév a nyelvben és a nyelvészetben*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 42. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

RESZEGI KATALIN
Debreceni Egyetem
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

KATALIN RESZEGI, Proper names in children's language acquisition

The majority of onomastic research centres around the proper names of adults. Works on general name theory contain a few hypotheses in connection with the acquisition of the first proper names. The first section of the paper overviews the results achieved by the research of children's language acquisition with respect to acquiring personal names. The acquisition of other name types, such as place names is a much longer process, which has not been examined in depth by

either psychology or onomastics to date. Psychological research focuses on spatial orientation, the cerebral localization of space-related information, the linguistic representation of spatial relations and the childhood development of these capacities. Factors, such as how wider geographical surroundings are divided, or how place names are acquired by children are not examined thoroughly. To gain insight into the initial phases of these processes, the author follows their development in two infants' knowledge of place names. The early meanings of place names are typically not fully generalized: the name of a town or a street is understood and used by the infants to refer to a house. At this age, infants connect place names to specific persons. In infants, the concept of places (what is a town?, what is a street?) is not completely formed, this leads to semantic discrepancies. For them, spatial elements are not the individual entities of their surroundings. Besides the peculiarities of the earliest appearance of place names, the paper also observes the early use of geographical common nouns and the development of spatial orientation.