

A nyelvi játékok szerepe a 6–12 éves gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében: pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai aspektusok

BABOS MÁTÉ

The role of language games in the development of language competence in children aged 6-12: psycholinguistic and linguistic philosophical aspects

Abstract

The research examines the role of language games in developing the linguistic competence of children aged 6–12 from psycholinguistic and philosophy of language perspectives. The study explores how language games contribute to vocabulary expansion, grammatical skill development, and the enhancement of communication abilities. Besides their linguistic benefits, language games also play a vital role in cognitive development and nurturing creative thinking. The research employs qualitative methods, including structured observations and interviews, to investigate how children engage with language games and how these activities support their overall linguistic progress. A key aspect of the study is its emphasis on the interactive and social nature of language use, highlighting the importance of playful learning environments in enhancing linguistic competence. Based on Wittgenstein's theory of language games, the study analyses the context-dependence of language and its role in shaping thought processes. By examining language games as dynamic tools for meaning-making, the research underscores the interconnectedness of language acquisition, cognitive development, and social interaction. The findings provide insights into how structured play can be an effective pedagogical approach to foster children's linguistic and cognitive growth.

Keywords: language games; linguistic competence; cognitive development; psycholinguistics

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Psycholinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.063-083

I. Bevezetés

A nyelvi játékok szerepe a gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében kiemelkedő jelentőséggel bír, különösen a 6–12 éves korosztály esetében. Ebben az életkorban a gyermekek kognitív fejlődése intenzív, és a nyelvi tudatosság kialakulása meghatározó a későbbi kommunikációs készségeik szempontjából. A nyelvi játékok mint a nyelv felfedezésének és kreatív alkalmazásának eszközei lehetőséget adnak a gyermekeknek arra, hogy szabadon kísérletezzenek a nyelvi formákkal

és jelentésekkel. Ezek a játékok segítik a gyermekeket abban, hogy megtanulják a nyelv alapvető szabályait, miközben kreativitásukat is fejlesztik.

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a nyelvi játékok milyen módon járulnak hozzá a gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlődéséhez, különös tekintettel a pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai megközelítésekre. Ezen belül vizsgálom, hogyan befolyásolja a játékos nyelvhasználat a nyelvi struktúrák megértését és alkalmazását, valamint miként segíti a gyermekeket abban, hogy a nyelv egyre összetettebb aspektusait is magabiztosan használják. A nyelvi játékok során a gyermekek nem csupán passzívan fogadják be a nyelvi mintákat, hanem aktív alkotófolyamatban vesznek részt, ahol kísérletezhetnek a jelentések különböző rétegeivel és a nyelvi formák változataival.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.2. Kreatív utánzás és nyelvelsajátítás

A nyelvhasználati kontextusban az utánzás különböző formái figyelhetők meg, amelyek az utánzott anyagtól és a gyermek motivációjától függenek. A folyamat spontán szakaszból indul, amelyet szándékos, majd késleltetett utánzás követ. Az echolalia, a hangzás utánzásának legprimitívebb és nem tudatos formája, a gagyogás korai szakaszában jelenik meg, segítve az anyanyelvhez való alkalmazkodást a fonológiai sajátosságok és a nyelvi ritmus szempontjából (Schnell 2019). Nyolchónapos kor körül a tudatos utánzás is megfigyelhető, ami lehetővé teszi a szavak és előszavak alkalmazását a környezet tárgyait és eseményeit való utaláskor. Másfél-két éves korban a gyermekek késleltetett utánzást kezdenek használni, amely a szerepjátékokban és rajzolásban nyilvánul meg. Ekkor már mentális reprezentációk alapján képesek eseményeket és tárgyakat szimbolizálni, ami elengedhetetlen a nyelvi fejlődéshez és a társas tanulás során a mások megértéséhez szükséges képességek kialakulásához (Schnell 2019). A gyermekek nem csupán mechanikusan utánoznak, hanem szelektíven azonosítják és alkalmazzák a szükséges nyelvtani morféákat, például a többes szám jelét és a tárgyragot (Réger 1975; Schnell 2019) – először környezeti minták utánzásával, majd túláltalánosítva alkalmazzák őket, amit a vug-próba eredményei is igazolnak (Berko 1958). A mintakövetés központi szerepe mellett a gyermekek aktívan, kreatívan alakítják nyelvhasználatukat, amit a szabályalkalmazási hibák és egyéni szóalkotások is mutatnak (Pléh et al. 2004). Ez a jelenség összhangban áll Noam Chomsky innáta-hipotézisével, miszerint a gyermekek nem pusztán utánzással sajátítják el a nyelvet, hanem egy veleszületett nyelvelsajátítási képesség segítségével aktívan építik fel azt, ami magyarázatot ad arra is, miért képesek új, a környezetükben nem hallott formákat létrehozni.

2.3. A nyelvtan és a komplex nyelvhasználat fejlődése

A komplex nyelvhasználat és a nyelvtan kibontakozása (Schnell 2019) betekintést nyújt abba a nyelvelsajátítási szakaszba, amikor a gyermek nyelvhasználatja egyre összetettebbé válik hosszabb szerkezetek és mondatok alkotásával, amelyekben a szavak egymáshoz való viszonyát nyelvtani morfémák jelölik. Ez a képesség alapvető ahhoz, hogy a gyermek önállóan tudjon hosszabb mondatokat, monológokat és narratívákat alkotni – ami a társas kommunikáció későbbi szakaszaiban elengedhetetlen.

Példaként említhető a következő szülő–gyermek párbeszéd:

„Szülő: Ha nem fogadsz szót, nem mehetsz a játszótérre hintázni! Hároméves kislány: Jó, fogat fogok fogni.

Anya: Ne rosszalkodj, fogadj szót, légy szíves! Hároméves kislány: Anyajos vagyok, fogat szótok!

Szülő: Fogadj szót kisfiam, kérlek! Két és fél éves kisfiú: Nem akajok fogat szót-ni.” (Schnell 2019)

Schnell Zsuzsanna (2019) szerint ezek a példák azt mutatják, hogy a bonyolultabb szerkezetű szókapcsolatok használata még kihívást jelent a kisgyermek számára. A „szót fogadni” kifejezés jelentését már értik, de nehezen egyeztetik a felnőtt nyelv szabályaival; a hasonló alakú szavakat (pl. fog [főnév], fogok [segédszó], fogadni [igenév]) még nem kezelik magabiztosan. Ugyanakkor a gyermekek egyedi, de logikus módon alkalmazzák a nyelvtani szabályokat, ami jelzi, hogy aktívan és kreatívan vesznek részt a nyelvtanulásban (Schnell 2019).

A nyelvelsajátítás e szakaszában, amikor a gyermek szókinccse már jelentős mértékben bővült, egyre fontosabbá válik a szavak közötti viszonyok nyelvtani jelölése a jelentés pontosítása érdekében. A komplex nyelvhasználat és a nyelvtan kibontakozása szorosan összefügg a gyermek gondolkodásának fejlődésével, különösen az óvodáskorban, amikor a nyelvi képességek és a szókinccs robbanásszerűen fejlődnek. A Piaget elméletéből (Piaget – Inhelder 1999; Pléh 2003) kiinduló szemlélet szerint a nyelv tükrözi a gyermek gondolkodását, amely a konstruktivista szemlélet képviselői szerint aktív alkotómunkával épül fel. A gyermek nyelvi megnyilatkozásai így sokat elárulnak mentális folyamatairól, hiszen a nyelvtani szabályok alkalmazásának sikere a kognitív fejlődésen alapul. E nézet szerint a gondolkodás elsődleges: a gyermek csak akkor képes igazán összetett mondatokat alkotni, ha bizonyos fogalmi megértései már kialakultak. Például, csak akkor lesz képes arra, hogy olyan mondatokat alkosson, mint „Apa elment dolgozni”, ha már megértette a tárgyállandóság fogalmát, vagyis felismerte, hogy a dolgok akkor is léteznek, ha nem látjuk őket (Schnell 2019).

2.4. A wittgensteini nyelvjáték

2.4.1. Bevezetés

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) bécsi származású filozófus, akinek élete és gondolkodása jelentős hatással volt a XX. századi filozófiára. Filozófiai pályafutását két alapvető időszakra lehet osztani, amelyeket meghatározó művei, a *Logikai-filozófiai értekezés* (1921) és a *Filozófiai vizsgálódások* (1953) képviselnek (Heal 2011).

Az első időszakban, a *Logikai-filozófiai értekezés* megjelenésekor Wittgenstein logikai atomizmust hirdetett. Művében a világot egyszerű objektumokból álló független tények halmazaként írta le, ahol a nyelv az objektumok pontos ábrázolására szolgál, vagyis azt mondja, hogy a nyelv leszűkíthető a deskriptív funkcióra. Ebben az időszakban Wittgenstein azt vallotta, hogy a legtöbb igazságot nem lehet elmondani, csak megmutatni (Heal 2011; Szabó 2003).

Azonban Wittgenstein későbbi éveiben radikális változásokon ment keresztül, amelyeket a *Filozófiai vizsgálódások* című műve reprezentál, amelyben erősen kritizálja előző művét. Ebben az időszakban a nyelvet már nem egy fix és időtlen keretként, hanem az emberi élet sebezhető és változékony aspektusaként kezelte. Elvetette korábbi elképzeléseit, miszerint a szavak egyszerű objektumokat jelölnek, és inkább a „nyelvjátékok” fogalmát vezette be (Heal 2011).

2.4.2. Wittgenstein nyelvjátéka

„Vissza-visszacsengett emlékezetemben, hogy ha ők [a felnőttek] egy-egy dolgot a nevén neveztek, testükkel is odafordultak a nevezett dologhoz, a kimondott szó nyomán. Megfigyeltem ezt és fölfogtam eszemmel, hogy úgy nevezik a dolgot, ahogyan emlegetik, midőn mutogatni akarják nekem. Kiviláglott testi mozdulataikból, hogy a valóságban ezt akarják. Lám, így valamiképpen az összes népek természetes beszéde megmutatkozott. Arcmozditással és szemhunyorogatással; egyéb testrészek integetésével, lelki vágyakozásokat kifejező hangok zengéséből születik ez, ha kérnek, követelnek, elutasítanak vagy utálnak valamit az emberek” (Augustinus 1981, 6–7).

Wittgenstein (1998) szerint a szavak tárgyakat neveznek meg a nyelvben, és a mondatok ezeknek a neveknek a kombinációi. Minden szóhoz jelentés társul, ami az adott objektumra vonatkozik. Augustinus nem tesz különbséget a szófajok között. Ha így értelmezzük a nyelvtanulást, akkor elsősorban főnevekre, például „asztal”, „szék”, „kenyér” és személynevekre gondolunk. Másodsorban gondolunk csak magára a cselekvésre és a tulajdonságokra.

1. „Gondolj csak a nyelvnek erre a használatára: Elküldök valakit vásárolni. Adok neki egy cédulát, amelyen ezek a jelek állnak: »öt piros alma«. Az illető elviszi a cédulát a kereskedőhöz; az kihúzza azt a fiókot, amelyen az »almák« jel áll; azután egy táblázatban megkeresi a »piros« szót, s talál mellette egy színmintát; ekkor sorban felmondja a tőszámneveket az »öt« szóig – feltételezem, hogy kívülről tudja őket –, és minden számnévénél kivesz egy almát abból a fiókból, amelyen a minta

színe áll. – Így és hasonlóképpen járunk el a szavakkal. – »De honnét tudja, hogy hol és hogyan kell a 'piros' szónak utánanéznie, és mit kell az 'öt' szóval kezdenie?« – Nos, felteszem, úgy cselekszik, ahogy leírtam. A magyarázatoknak vége szakad valahol. – De mi az 'öt' szó jelentése? – Ilyesmiről itt egyáltalán nem volt szó; csak arról, hogy az 'öt' szót hogyan használják» (Wittgenstein 1998, 18).

2. „Képzeljünk el egy nyelvet, amelyre áll a leírás, amiként azt Augustinus megadta: Legyen a nyelvnek az a feladata, hogy A építő megértesse magát B segédével. A építményt emel építőkövekből; ehhez kockák, oszlopok, lapok és gerendák állnak rendelkezésére. B-nek adogatnia kell az építőköveket A-nak, éspedig abban a sorrendben, ahogy annak szüksége van rájuk. E célra egy olyan nyelvet használnak, amely a »kocka«, »oszlop«, »lap«, »gerenda« szavakból áll. A kiáltja a szavakat; – B odaviszi azt a követ, amelyről megtanulta, hogy erre a felszólításra odavigye. – Fogd fel ezt úgy, mint egy teljes primitív nyelvet» (Wittgenstein 1998, 18–19).

Wittgenstein szerint a gyermekek is így tanulják a nyelvet: arra nevelik őket, hogy „[...] ezeket a tevékenységeket végezzék, közben ezeket a szavakat használják, és mások szavaira így reagáljanak» (Wittgenstein 1998, 20).

Wittgenstein (1998) azt állítja, hogy a nyelvhasználat és tanulás valós gyakorlatokon keresztül zajlik. Például, amikor egy gyerek új szót tanul, a tanár rámutat egy tárgyra, miközben kimondja a szót. Ezt a „szavak rámutató tanításának” nevezi, ami létrehoz egy asszociatív kapcsolatot a szó és a tárgy között. Wittgenstein hangsúlyozza, hogy a szavaknak nem feltétlenül a képek előidézése a céljuk, mint például ahogy azt a 2. példában is láttuk. (Ám úgy is nézhetjük, hogy ezzel tulajdonképpen a célt segíti elő.) Wittgenstein szerint a rámutató tanítás elősegíti a szó megértését, de önmagában nem okozza azt. A gyakorlatok és az oktatás együttes hatása határozza meg a szavak megértését. Más oktatási módszerrel összekapcsolva ugyanaz a rámutató tanítás más megértést eredményezhet.

A második példa nyelvhasználatában az egyik fél szavakat kiált, a másik pedig ezekre reagál. Az oktatás során viszont a tanuló nevezi meg a tárgyakat a tanár segítségével. Wittgenstein „nyelvjátékoknak” nevezi ezeket a gyakorlatokat, amelyek segítségével a gyerekek megtanulják az anyanyelvüket. Ide tartozik például a tárgyak megnevezése vagy szavak megismétlése, valamint az egész nyelvhasználatot és annak tevékenységeit is Wittgenstein a „nyelvjáték” fogalom alá sorolja (Wittgenstein 1998).

Vagyis a Wittgenstein (1953) által kidolgozott nyelvjáték fogalma olyan filozófiai fogalom, amely a nyelvhasználat egyszerű példáira és azokra a cselekvésekre utal, amelyekbe a nyelv beleszövődik. Wittgenstein (1998) azt hangsúlyozza, hogy a nyelvhasználat nem elvont szabályok, hanem konkrét tevékenységek során alakul ki.

Wittgenstein (1953) azt mondja, hogy egy fogalomnak sincs kielégítő definíciója. A különböző játékok olyan viszonyban állnak egymással, mint a család tagjai. Összeköti őket a hasonlóság, azonban nincs olyan közös pont, ami az összes játékra igaz lenne. „Olyan ez, mintha valaki azt fejtegetné: Játszani annyit tesz, mint dolgokat tologatni egy felületen bizonyos szabályok szerint... – mi pedig azt feleljük neki: Úgy látszik, a táblajátékokra gondolsz; de nem minden játék táblajáték» (Wittgenstein 1998, 19). A játékefiníciókkal összefüggésben a nyelvjátékok fogalmát

arra használja a filozófus, hogy amellet érveljen, hogy a játékdefiníciókról való megegyezés nem szükséges, mivel kielégítően nem is lehetséges. Wittgenstein (1953) nem azt állította, hogy a „játék” hétköznapi nyelvi fogalmát nem lehet meghatározni, hanem azt, hogy többféle értelmezés létezik, amelyek speciális célokra elfogadhatók, de nincs egyetlen, minden játékra alkalmazható definíció.

Ezért arra buzdít, hogy ne elvontan gondolkodjunk, hanem figyeljük meg a játékok sokféleségét: „ne gondolkozz, hanem nézz!” (Wittgenstein 1998, 57). A nyelv értelmét tehát az adja, hogy a mindennapi élet részeként használjuk, a cselekvéseinkbe ágyazva.

2.4.3. Wittgenstein nyelvfilozófiájának jelentősége

Wittgenstein nyelvjátékának fontossága abban rejlik, hogy általa új megközelítést kapott a nyelv és a kommunikáció filozófiája. A nyelvjáték fogalma azt hangsúlyozza, hogy a nyelvhasználat nem csupán szavak és dolgok közötti megfelelést jelent, hanem inkább egy tevékenység vagy életforma része. Wittgenstein szerint a nyelvet nem csupán szabályok által irányított tevékenységként kell értelmezni, hanem a nyelvjátékok sokféleségének tükrében, ahol a nyelvi reakciók helyzet- és kontextusfüggők (Wittgenstein 1953).

Továbbá a nyelvjáték elmélete rámutat, hogy a nyelvhasználat sokfélesége és kontextusfüggése meghatározza a kommunikáció és a gondolkodás módját. Wittgenstein (1953) szerint a nyelv tanulása nem pusztán szavak és dolgok megfeleltetések memorizálását jelenti, hanem annak elsajátítását is, hogy bizonyos helyzetekben milyen nyelvi reakcióval kell válaszolni.

2.5. A halandzsa és a nyelv akusztikája

A halandzsa nyelvi jelensége a jelentés elvonását célozza, és ezzel a nyelv akusztikai tulajdonságaira helyezi a hangsúlyt. Magyar László András (2019) azt állítja, hogy magát a 'halandzsa' szót Karinthy Frigyes teremtette meg és népszerűsítette. „Az első világháború előtt hallotta a halandzsa nyelvet egy Lacha nevű, gégebajos képűgynőktől, aki látván, hogy úgyse nagyon értik [...] mindenféle érthetetlen szót összehordott” (Magyar 2019). Azonban a nonszensz nem Karinthy találmánya, hasonló jellegű nyelvek már a múltban is léteztek. Lewis Carroll, Christian Morgenstern és Weöres Sándor mellett a dadaista költők szándékosan érthetetlen költeményei is ebbe a kategóriába tartoznak, és középkori előzményeik is fellelhetők. A Magyar (2019) által ismert legrégebbi halandzsa szöveget a XII. századból származik: a Hildegard von Bingen (1098–1179) által összeállított, mindmáig megfejtetlen, 900 szóból álló *Lingua ignota* című szójegyzéke.

Karinthy Frigyes a halandzsáról így ír: „...nekünk még fogalmaink sem voltak (miután a régieket elvetettük), úgy gondoltuk, nincs más feladat, mint megalkotni a szót, hogy teljék meg tartalommal: így született meg a halandzsa, a világ legtisztább nyelve, mely csak szavakat ismer, s a beszélő vagy hallgató ízlésére bizza, mit gondoljon, s mit értsen a szó mögött” (Grétsy 2012, 257). A képzelet azáltal, hogy újra rendszerezi a valóság elemeit, új kifejezéseket hoz létre, amelyek akusztikai

hatásuk vagy asszociációik alapján egyfajta halványan meghatározott jelentéssel bírnak (Gergely 1970).

A halandzsának különböző formái léteznek, amelyek a nonszensz költészettől egészen a jelentéses szavak kontaminációjáig terjednek. Enyhébb formái közé tartozik például Vészi József *A költő álma* című verse, illetve Weöres Sándor *Marió-nettje*. Kálnoky László *XIX. Henrik* című Shakespeare-paródiája pedig a jelentéses szavak kontaminációjából szerkesztett mű példája, ahol a szavak megértését szabályos toldalékolás segíti (Gergely 1970).

Kálnoky László – Shakespeare: *XIX. Henrik* [részlet]

„Súly rá, ki vity-váty cselkesek közin
 enhorja ellen ily pórén pocáz!
 Csorhózzék szik töpörré jonha, vetyke,
 folyánk cihó duzzon rút harpocsán!
 Ó, habkaságos, pátyos-szép nyoszolna,
 hol monhóm szörnyt csüvöllött, súly reád!
 Súly rátok, hónál hőbb, duzos gemellők,
 miknek nedén a ded földemhedett!
 Mert nincs ponyhább, nincs csetvesebb, riháltabb,
 még törzs pöhöndiek között se, mint
 e csép, ki szétmandangolá a hont!”

A halandzsaszavak ejtése során a játék izgalmában álló tudat több, halványan körvonalazott jelentést alkothat. Erre példa a „pöhöndiek” hangsor, amely a „pök-hendiekre” emlékeztet, de nem azonos vele. A halandzsa alkalmazása az ilyen bizonytalan jelentésű szavakkal gazdagítja a nyelvi játékot, és ezáltal többszörös jelentésrétegeket hoz létre.

Karinthy Frigyes *Capillária* című művében a halandzsaszavak, mint az „oiha” és „bullok”, különböző érzelmi asszociációkat keltenek. „Az oiha indulatszóra, sóhaj-ra, csiklandós vihogásra egyformán emlékeztet hangalakjával. Lágy, fuvallszerű, gyengéd, tökéletesen megfelel azoknak az áttetszően finom lényeknek, akiket Karinthy jelöl vele. A hangsor o hangja az ó indulatszóra emlékeztet, az i vihogást idéz, a h sóhajt, i-vel való kapcsolatában elragadtatott sóhajt, az a gyengéden mélyülve lezárja a lágyan sikló hangsort. Tökéletes ellentéte ennek akusztikailag is a bullok hangsor bánatos u-jával, keményen pattanó zárhangjaival, még a két sötét tónusú magánhangzó közé zárt lágy 1 hang is hosszú, tehát nagyobb izomfeszültséggel képzett, hogy lágyágát feledtesse legalább” (Gergely 1970, 161).

Gergely Éva (1970) Weöres Sándor *Barbár dal* című művének képzelt eredetijét huszonöt személlyel vizsgáltatta meg (akik nem ismerték a képzelt fordítást), aszerint, hogy bennük milyen érzések fogalmazódnak meg a vers hallgatása közben, milyen akusztikát idéz elő számukra.

Weöres Sándor: *Barbár dal* (1981, 717)

Képzelt eredeti

„Dzsá gulbe rár kicsere
áj ni musztasz emo
áj ni manküvtantasz emo
adde ni maruva bato! jaman!

Ole dzsuro nanni he
ole csilambo ábábi he
ole buglo iningi he
lünlel dáji he! jaman!

Vá pudd shukomo ikede
vá jimla gulmo buglavi ele
vá leli gulmo ni dede
vá odda dzsárumo he! jaman!”

Huszonöt emberből négyen érezték úgy, hogy ez egy vidám vers. A többiek harciasnak, pesszimistának, balladai hangulatúnak, szomorúnak és indulatosnak találták. Erre az adhat okot, hogy a versszakokban sok a harsány á, ami üvöltésjel-leget biztosít a versnek, valamint a záró versszak komor atmoszféráját az átlagosnál nagyobb arányban előforduló komor u hangok erősítik, míg a kedveskedő második versszakban ezek csupán minimálisan vannak jelen (Gergely 1970).

A hangok kombinációja is különböző hatásokat kelt: például az „ábábi” szó b hangja az i magánhangzóval együtt becézővé válik, míg a t és b robbanó hangok együttese keményebb hatást kelt. A „dzsuro” szó pedig olyan mély érzelmeket közvetít, mint „halálisan szerettelek” vagy „beteg vagyok miattad”, ami a hangzások és asszociációk révén különböző jelentéstartalmakat hordoz (Gergely 1970).

2.7. A beszédhangok önálló jelentése

A beszédhangok önálló jelentése körüli vita több mint kétezer-ötszáz éve zajlik. Török (1983) hangsúlyozza, hogy az utóbbi száz év nyelvészei, akik nem feltétlenül a művészi megközelítések hívei, sok esetben határozottan elutasították a hangszimbolika elméletét. Gyakran kritikával illették azokat, akik a hangutánzást, a gyermeknyelvi jelenségeket vagy a költészet tanulságait felhasználva azt állították, hogy a beszédhangoknak létezik független jelentése, hangulata és kifejezőereje.

A témában azonban folyamatosan felbukkannak olyan szakemberek, mint Fónagy Iván (1989), aki bátran kérdezett óvodásokat, iskolásokat és felnőtteket arról, hogy például melyik hang tűnik fürgébbnek: az i vagy az u? Vagy hogy melyik hang fejezi ki jobban a verekedést: az l vagy az r? Az ilyen kérdések célja az volt, hogy feltérképezze a beszédhangok közötti lehetséges különbségeket. Ha a hangoknak valóban nem lenne önálló jelentésük, akkor az eredményeknek körülbelül egyen-

lőnek kellene lenniük, de a tapasztalat azt mutatja, hogy nem így van. Fónagy Iván (1989) kísérletének egyik meghatározó aspektusa, hogy óvodásokat is bevont a vizsgálatba, akik válaszaikkal megerősítették, hogy a percepciót nem csupán a betűk alakja befolyásolja, hanem a hangzás is kulcsszerepet játszik. Ez a megállapítás fontos adalékot jelent a beszédhangok jelentésének megértésében, hiszen a gyermekek válaszai egyértelműen mutatták, hogy a hangzás ugyanúgy determinálja az értelmezést, mint a betűk vizuális reprezentációja.

Ezzel összhangban Weöres Sándor is kísérletezett a szavakkal, kiemelve a hangok érzelmi hatásait. Ezt szemlélteti a *Hangcsoportok* című művéből származó részlet, amely a hangok különböző csoportosításait és azok érzékelt jelentéseit tárja fel.

Puha, forró hangok

„Ange amban ulanojje
balanga janegol
mo hitula e mante
u kuaháj imanan.

Jekale munni temme
a jajja mimenó
golopandu amenija
u kuaháj imanan.” (Weöres 1981, 608)

A *Puha, forró hangok* című műben a nazális hangok száma meghaladja a hasonló terjedelmű köznyelvi szövegekben előfordulókat. Ezeket a hangokat sokan edesebbnek és melegebbnek érzik, mint a megfelelő szájhangokat (b és p). Ha külön vizsgáljuk a zöngés és zöngétlen mássalhangzókat, azt találjuk, hogy a zöngés hangok négyszer annyian vannak, mint a zöngétlenek. A köznyelvben és az irodalmi nyelvben legfeljebb másfélszer annyi zöngés hang található, mint zöngétlen. A zöngés hangok puhábbnak és melegebbnek tűnnek, ami nemcsak zenei jellegüknek köszönhető, hanem annak is, hogy a zöngétlenek képzése erősebb izomműködést igényel (Török 1983).

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatásmódszertan

A kutatás alapvető módszere a verbális kommunikáción alapuló eljárás (Varga 2006), amely lehetővé teszi a gyermekek nyelvi és érzelmi világának mélyreható feltárását. A kutatás keretében különböző típusú megfigyelések és strukturált interjúk kombinálására került sor, amelyek segítettek a résztvevők érzelmi reakcióinak és értelmezéseinek pontosabb megértésében. A csoportos interjúk/explorációk során a gyermekek halandzsaverssel, a vug-próbával (tida-próbával), valamint a má-

sodik táborban a nonszensz alapú szókétyák érzelmi aspektusainak (Hogy Érzed Magadat = HÉM) összekötésével foglalkoztak. Az előbbi kettő a tanulmányban nem kerül bemutatásra. Az egyéni strukturált interjúk során a halandzsamese képalkotással való összekötése, valamint az első tábor HÉM-feladata kapott hangsúlyt.

3.2. A kutatásban résztvevők

A kutatás első fázisa 2024 nyarán zajlott Székesfehérváron, két különböző gyermektáborban. Az első tábor 2024. július 22. és 26. között került megrendezésre, ahol összesen 16 gyermek vett részt: 10 lány és 6 fiú. A táborban vegyes életkorú gyermekek voltak jelen, köztük egy 5 éves, egy 7 éves, tíz 8 éves, három 9 éves és egy 10 éves résztvevő. A második tábor 2024. augusztus 5. és 9. között zajlott, ahol összesen 9 gyermek vett részt, szintén vegyes életkorú csoportból: három 6 éves, egy 9 éves, egy 10 éves, kettő 11 éves és két 12 éves gyermek alkotta a csoportot.

A két tábor összes, vagyis 25 gyermekének életkori eloszlását az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Életkori eloszlás

Életkor (év)	Részt vevő gyermekek száma (db)
5	1
6	3
7	1
8	10
9	4
10	2
11	2
12	2
Összesen: 25	

Mindkét táborban alkalom nyílt a nyelvi játékok hatásainak megfigyelésére különböző életkorú gyermekeknél. A vegyes életkori összetétel lehetőséget adott arra is, hogy a kutatás eredményei szélesebb körű következtetések levonására szolgáljanak, hiszen a különböző életkorú gyermekek más-más nyelvi kompetenciával rendelkeznek.

4. Az eredmények bemutatása, diszkusszió

4.1. Az eredmények bemutatása

Összesen öt feladat készült, amelyek „halandzsajátékként” kerültek bemutatásra a gyermekek számára. Ezen feladatok lehetőséget biztosítottak a gyermekek nyelvi kreativitásának, szabályfelismerési képességének, valamint a hangszimbolikai elemekre adott reakcióiknak mérésére. A kutatás célja a nyelvi szabályok alkalmazásának vizsgálata volt ismeretlen vagy kitalált szavak esetében.

4.1.1. Hangulati kártyák

Az első tábor során minden reggelt egy „Hogy érzed magadat?” (HÉM) feladattal indítottunk, mivel az érzelmek verbális kifejezése és a szóbeli megnyilatkozás hangsúlyozása kiemelten fontos a tábor vezetőjének és számomra is. E feladat célja egyrészt az volt, hogy elmondják, milyen érzelmek vannak bennük, így akiben negatív volt, jobban tudtunk rá figyelni, másrészt az is, hogy a résztvevők a „jól” válasz mellett más, árnyaltabb érzelmi állapotokat is megfogalmazzanak. A harmadik napon, amikor a csapat már összeszokott, nonszensz szavakat alkalmaztunk annak érdekében, hogy a gyermekek kifejezhessék, hogyan érzik magukat aznap reggel. A csoport körben ült és huszonkilenc, a középpontban elhelyezett szót láthattak, amelyek közül választaniuk kellett. E szavakat úgy gondoltam ki, hogy legyen közöttük csak mély, csak magas és vegyes hangrendű is. (Az összes HÉM-mel kapcsolatos halandzsa szó listáját az 1. melléklet tartalmazza.) Mivel tizenhat résztvevő volt, nem használták fel az összes szót. Végül tizenkét szót választottak; két gyermek azonos szót választott, míg ketten, akik még nem tudtak olvasni, saját szavaikkal fejezték ki érzéseiket. A kiválasztott szavakat és az azokhoz társított érzelmeket a 2. táblázat mutatja be. Az egyik nyolcéves fiú a „plavik” szót választotta, és először nem értette a feladatot, így azt válaszolta, hogy ez egy fajta.

2. táblázat: Az első tábor HÉM-szavai

plurgu - jókedvű	wiffin - boldog	pörpögi - vidám	sazzli - jókedvű
morzang - kíváncsi	küzlo - boldogság	püلمي - várakozó	lűvra - álmos
brumoros - álmos	zrumba - boldog, álmos	plavik - jókedvű (+fafaj)	vimbo - boldog, vidám

Lényeges kiemelni, hogy egy adott érzéshez/hangulathoz kértük a számukra megfelelő kártya társítását, vagyis nem a szót mondták el, hogy szerintük mit jelent; ellenben a második táborral.

Az egyik kislány meg is jegyezte, hogy „Mindegyik mintha egy valós szó lenne, csak átalakítva”, vagyis ő elsősorban a hangzás alapján döntötte el, hogy melyik szóra emlékezteti őt a halandzsa szó. Valamint az etimont (szómagot) kereshette, ami kapaszkodót nyújthat a szóalakításban. Ez a keresés nemcsak a szó szerkezetét érinti, hanem azt is, hogy milyen jelentésbeli töltettel ruházhatná fel a szót,

mintha intuitívan az lenne a célja, hogy a nonszensz szavakat értelmes szavakká alakítsa.

A második táborban már mind a 29 szóra rákérdeztünk, és többen is megválaszolták az egyes szavakat, hogy nekik milyen érzelemre hasonlít az adott szó. Vagyis ellenben az első táborral, itt a szóhoz társították az érzelmet, nem fordítva. A 3. táblázat mutatja, hogy melyik szóhoz milyen érzelmet társítottak. Eleinte még csaknem mind a kilenc gyermek játszott, válaszolt, ám idővel megunták és inkább elmentek mást játszani, viszont az egyik hatéves lánynak tetszett a feladat és ő szívesen reagált a legtöbb nonszensz szóra. Az utolsó előttinél már ő is elment volna játszani, de még meg lehetett győzni, hogy az utolsó kettőre is még válaszoljon.

3. táblázat: A második tábor HÉM szavai

blörgyös - undor, mogorva	fintallas - finnyás, dühös de vidám, felhúzott, nagyon fél
gromf - goromba, gonosz, para	plurgu - kellemes, morgó, kellemetlen
wiffin - vicces, jóízű, vidám, játékos, feszült, dühös, szégyenlős	flimflam - nagyon fáj, érdeklődő, figyelmes, kellemetlen, bolondos, kalandos
zubbalu - kíváncsi, vicces kedvű, szerető, szigorú	pörpögi - pörgős, undor, felfedező, köpködős
tintilli - vidám, mosolygós	sazzli - szomorú
grumbor - tudakolós	dracki - kérdezős
morzarg - ügyes	flintok - fintorgós
drazmin - n/a	küzlo - szép
pülmi - boldog	lűvra - n/a
zifkás - mosolygós	brumoros - gondolkozó
dumpak - vidám	glomak - mintha valaki szeretne
snorbu - álmos	krunkt - szomorú
flikso - okos	zrumba - kedves
plavik - gondolkodó	trixor - vidám
vimbo - boldog	

Az 4. táblázat az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típusa szerinti eloszlását mutatja be.

4. táblázat: Az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típus szerinti eloszlása

Hangrend	Pozitív (%)	Negatív (%)	Semleges (%)	Összesen (db)
Magas	61	28	11	18
Mély	46	46	8	24
Vegyes	50	36	14	22

A magas hangrendű szavak között a pozitív érzelem dominál, hiszen 61%-uk pozitív érzelmeket közvetít. Ez a tendencia arra utal, hogy a magas hangrendű szavak kedvezőbb, örömtelibb érzelmi tartalommal bírnak. A mély hangrendű szavak esetében a negatív és pozitív érzelmek aránya azonos (46%). A vegyes hangrendű szavak esetében a pozitív érzelmek dominálnak (50%), de a negatív érzelmek is 36%-ban jelentek meg. Ez a hangrend széleskörű érzelmi spektrumot mutat.

4.1.3. Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete

Az első táborban 13 gyerekkel „játszottuk” végig Fónagy Iván (1989) hangszimbolikás kísérletét. Természetesen eleinte szórakoztatónak találták az olyan kérdéseket, mint a „Melyik a kisebb, az i vagy az u?”, azonban mindannyian nagy élvezettel válaszoltak rá, és többen végig is gondolták a válaszukat, még ha a többség mást is mondott.

A második táborban a kilenc gyermek már ennyire nem volt lelkes, a felénél már mást szerettek volna csinálni, így tőlük csak az I./10. kérdésig van adat.

A 5. táblázat szemlélteti a kapott válaszokat. Az első oszlopban a kérdések vannak. Fónagy Iván a II./2-es kérdést, a „Melyik pörög (ill. folyik)? r/l” egybe vette, én viszont szétválasztottam. A második oszlopban az első tábor, a harmadik oszlopban a második tábor adatai láthatóak. Az utolsóban pedig magának Fónagy Ivánnak az iskolásokra vetített adatai vannak referenciaként, mivel én is ezt a korosztályt vizsgáltam.

28 kérdésre adtak választ összesen (Fónagnál csak 26, mert egybe vette a II./2-t és a VIII.-at). A 10 kérdésből, amit mind a két tábor megválaszolt, 70%-ban vagy megegyeznek, vagy nagyon hasonlóak ($\pm 15\%$) a válaszok. Az, hogy a gyermekek jelentős arányban hasonló jelentést társítanak egyes hangokhoz (például, hogy az i fürgébb, mint az u), arra enged következtetni, hogy a hangoknak van önálló, akusztikai alapú jelentésük, amit a nyelvhasználók többsége intuitívan felismer. A 70%-os egyezés azt mutatja, hogy a résztvevők kétharmada következetesen ugyanazokat az érzelmi asszociációkat kapcsolta az adott hangokhoz, ami alátámasztja a hangszimbolikai elméletet, amely szerint a beszédhangoknak nemcsak szimbolikus, hanem érzelmi kifejező erejük is lehet, így önálló szerepük van a nyelvi érzelmekifejezésben és az egyes szavak érzelmi árnyalatának kialakításában. Arra is utalhat, hogy a hangok érzelmi és jelentésbeli megkülönböztetése nem véletlenszerű, hanem inkább egy alapvető, tudatalatti mechanizmusra épül.

Azonban a kis mintanagyság miatt messzemenő következtetések levonása nem indokolt.

5. táblázat: Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete saját adatokkal összevetve

Kérdések	válaszok (%) első tábor (N:13)	válaszok (%) második tábor (N:9)	Fónagy Iván válaszai (%), iskolások (N:20)
I. 1. Melyik a kisebb? i/u	54/46	78/22	65,00/35,00
2. Melyik a kövérebb? i/u	0/100	0/100	8,70/91,30
3. Melyik a fürgébb? i/u	100/0	100/0	90,00/10,00
4. Melyik a tompább? i/u	15/85	0/100	0,00/100,00
5. Melyik a szomorúbb? i/u	0/100	0/100	22,22/77,78
6. Melyik a kedvesebb? i/u	100/0	89/11	78,94/21,06
7. Melyik a sötétebb? i/u	0/100	11/89	0,00/100,00
8. Melyik az erősebb? i/u	23/77	67/33	26,32/73,68
9. Melyik a keményebb? i/u	0/100	0/100	83,33/16,67
10. Melyik a szebb? i/u	100/0	33/67	83,33/16,67
11. Melyik a keserűbb? i/u	8/92	-	0,00/100,00
12. Melyik üreges? i/u	8/92	-	5,27/94,73
II. 1. Melyik vad, verekedős? r/l	100/0	-	100,00/0,00
2. Melyik pörög? r/l	100/0	-	73,68/26,32
Melyik folyik? r/l	0/100	-	
3. Melyik a férfi? r/l	77/23	-	14,29/85,71
4. Melyik a puhább? r/l	0/100	-	94,73/5,27
III. Melyik a nedvesebb? t/ty	0/100	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? d/gy	38/62	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? n/ny	46/54	-	14,29/85,71
Melyik a nedvesebb? s/sz	92/8	-	14,29/85,71
IV. Melyik folyik? t/s	0/100	-	0,00/100,00
V. Melyik édesebb? k/m	15/85	-	42,86/57,14
Melyik édesebb? l/t	100/0	-	87,50/-
VI. Melyik keményebb? k/l	100/0	-	100,00/0,00
VII. Melyik élesebb? s/sz	46/54	-	50,00/50,00
VIII. Melyik vörös, ill. zöldesbar- na? k/r	k: zöl- desbarna (100/0) r: vörös (100/0)	-	42,86/57,14

4.1.4. Halandzsamese és képkalkotás

A képkalkotásba hat résztvevőt sikerült bevonni az első táborban, azonban általánosságban elmondható, hogy a résztvevők nem mutattak jelentős nyitottságot a tevékenység iránt. A legfiatalabb gyermek, aki óvodás korú volt („A”), azonnal hozzalátott a rajz elkészítéséhez, anélkül, hogy kérdéseket tett volna fel a feladattal kapcsolatban. Egy nyolcéves kislány („B”) szintén hamar elkezdte a feladatot, de gondban volt, hogy mit is rajzoljon. A két lány („C” és „D”), akik korábban már vettek részt a tábor szervezője által rendezett vizuális és kreatív foglalkozásokon, először elgondolkodtak a feladat természetén, majd végül elkezdtek alkotni. Ezzel szemben a két újonnan érkezett lány („E” és „F”) számára a feladat nehezen értelmezhető volt; nem tudták, hogyan lehetne elvont, nonszensz fogalmakat, a „semmit”, ahogy mondták, vizuálisan megjeleníteni.

Az alábbi mesét hallgatták meg a gyermekek, amely alapján kellett elkészíteniük annak vizuális reprezentációját.

„Egyszer volt, hol nem volt, volt egy pitzur morkán élő zimmizs fimplong, akit Plinkónak hívtak. Egy nap Plinkó elhatározta, hogy felkeresi a frötyögő blengblangfát, ami a surranó firfun közepén nőtt. Útja során találkozott egy linyilonyó zimzommal, aki éppen finkafankákat gyűjtögetett. Összebrencsélődtek, és innentől együtt folytatták az utat. Hamarosan ráleltek a varázslatos blengblangfára, amelynek levelei csillancsot szórtak rájuk. A fimplong és a zimzom boldogan szöccsögtek a fa körül, és azóta minden napjukat csillipompásan, viddurman töltötték.”

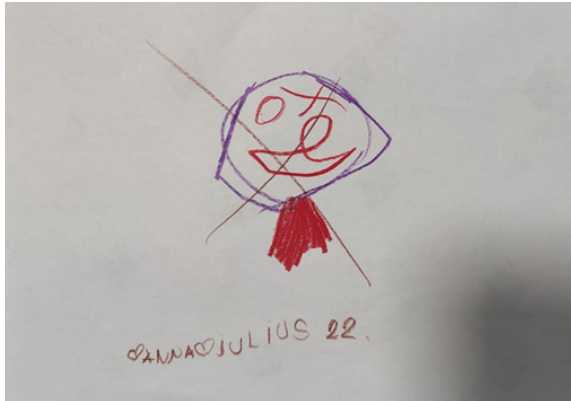
Az 1. képen látható „A” óvodás korú gyermeknek a rajza. Szinte még be sem fejeződött a mese, már elkezdett rajzolni.

1. kép: „A” óvodás korú gyermek rajza



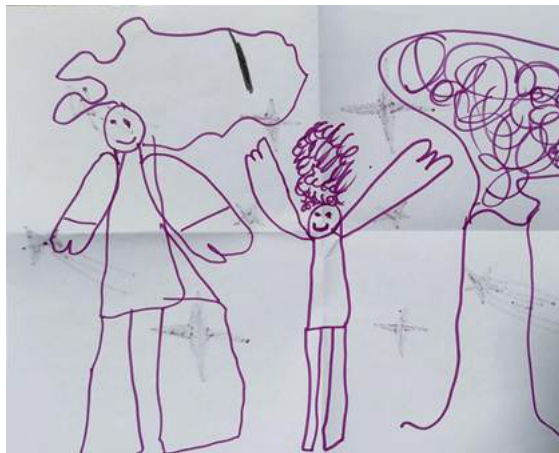
Az alábbi, 2. számú képen az egyik 8 éves kislány („B”) rajza látható, aki szívesen elkezdte a munkát, szinte egyidőben a 6 évessel, de gondban volt, hogy mit is rajzoljon, nehezen tudta értelmezni a feladatot. Gyorsan végzett így vele, feladta az értelmezést, és emiatt húzta át egy X-szel, mert nem tetszett neki a rajz.

2. kép: A 8 éves „B” rajza



A 3. és 4. számú képen annak a két kislánynak („C” és „D”) rajzai láthatóak, akik már részt vettek a tábor vezetőjénél kreatív foglalkozásokon. „C” kislány eleinte nem szerette volna vizuálisan megjeleníteni a mesét, mert ő sem értette teljesen, hogy mi is a feladat pontosan, de végül, miután több módon is elmagyaráztam, megcsinálta, ám sokkal szebben rajzol ennél, szóval feltételezhetően nem szívesen csinálta. „D” kislány először egy picit gondolkodott rajta, hogy mi is a feladat, mit is rajzoljon, de nem sokkal a mese befejezése után rögtön munkához is látott, és a többiekhez képest hosszan rajzolta és tökéletesítette munkáját.

3. kép: 11 éves „C” rajza



4. kép: 9 éves „D” rajza



A 5. képen „E” és „F”, 8 és 9 éves kislányok közös munkái láthatóak. Először a bal oldalt rajzolták meg, majd utána a jobbat. Úgy érezték, hogy a mese „zagyva” volt, értelmetlen, aminek hangot is adtak, így született ez a két mű is. Eleinte csak finoman, de nagy kézmozdulatokkal kezdte el „E” lány, majd csatlakozott hozzá „F” is, ami után már nagy vehemenciával rajzoltak és használták a színeket. Nem is volt nekik elég egy lap, mindkettőn kimutatták az érzéseiket a mesével kapcsolatban.

5. kép: „E” és „F” rajza



A második táborban a halandzsaszavakkal végzett feladatok során egy gyermek megkérdezte: „De ugye ez már magyarul lesz?”, jelezve, hogy a kialakított nyelvi helyzet néhány résztvevő számára nehezen volt értelmezhető. Két kisebb gyermek egyáltalán nem értette a feladat lényegét, míg egy kislány kifejezetten zavarosnak találta azt; számukra a halandzsa mint nyelvi konstrukció és a feladat absztrakt jellege összetett kihívást jelentett. A többség azonban azonnal elkezdte a rajzolást.

Néhányan kérték a mese újbóli felolvasását is, hogy a szereplők neveit ráírassák a rajzokra (háromra rá is került).

Az összesen tizenöt rajz elemzése alapján elmondható, hogy a gyermekek többsége megértette és helyesen követte az instrukciókat; négy gyermek (26%) szembesült nehézségekkel. Az idősebb korosztály tagjai általában könnyebben boldogultak, de például a hatéves „A” kislány munkája is az alapvető megértésről tanúskodik. A szöveg ugyan tele volt ismeretlen, tehát dekódolhatatlan szavakkal (vagyis a szemantikai tartományban keletkezett hézagokkal), de felépítése, struktúrája – amely a magyar mondatn szabályait követte – lehetővé tette a narratíva megértését. A gyermekek a mese során egy fát (blengblangfa) és két karaktert (Plinkó és egy zimzom) ábrázoltak, noha utóbbit fajnév helyett tulajdonnévként értelmezték.

A gyerekek kreatívan próbálták az érthetetlen szavakat értelmes mintákba rendezni, a hangzás, grammatikai viselkedés és kontextus alapján új jelentéseket alkotva. Ez a jelenség alátámasztja azt a pszicholingvisztikai elvet, hogy a gyermekek hajlamosak nyelvi mintázatokat keresni és rendszerezni még értelmetlen szöveg esetén is. Bár nem teljesen halandzsaszöveggel dolgoztak, a szemantikai hézagok okozta értetlenkedés arra utal, hogy már igénylik a teljes szemantikai háló meglétét is.

4.3. Diszkusszió

A jövőbeli kutatásokban célszerű lenne megvizsgálni, hogy a fonetikai jellemzők mint egység, miként befolyásolják a gyermekek nyelvi percepcióját és produkcióját, különös tekintettel a zöngétlen és zöngés mássalhangzók számításba vételével.

Egy másik érdekes vonatkozás, az a bilingvális gyermekek nyelvi fejlődésének és gondolkodásának elemzése a nonszensz szavak tükrében. Feltételezhető, hogy a két nyelv interakciója különböző hatásokat gyakorolhat a nyelvi kompetenciára, mint monolingvális gyermekek esetében.

Valamint érdemes lehet Goethe szintanát is számításba venni, és megnézni, hogy milyen vonatkozásban, tapasztalati dimenzióban releváns a hangszimbolika tekintetében (vö. Fónagy 1989).

V. Összegzés

A tanulmány a 6–12 éves gyermekek nyelvi kompetenciájának fejlesztésében a nyelvi játékok szerepét vizsgálja, pszicholingvisztikai és nyelvfilozófiai megközelítéseken keresztül. A kutatás célja annak feltárása, hogy a nyelvi játékok miként támogatják a gyermekeket a nyelvi struktúrák megértésében és alkalmazásában, valamint hogyan segítik elő a kreatív nyelvhasználatot és a szavak jelentésének mélyebb megértését.

A szakirodalmi áttekintés bemutatja a nyelv fejlődését gyermekkorban, a gyermekek kreatív nyelvhasználatát, valamint a Wittgenstein által kidolgozott nyelvjáték elméletét, amely szerint a szavak jelentését a használatuk szabja meg. Emellett a

nonszensz szavak, és azok akusztikai hatásai is fontos szerepet kapnak, hiszen a nyelvi játékok segítik a gyermekeket abban, hogy intuitív módon, de mégis struktúráltan fedezzék fel a nyelvi mintázatokat.

A kutatás során a gyermekek képességeit a nonszensz szavak nyelvtani szabályokkal való helyes használatán keresztül elemeztem. Ennek a kutatásnak az eredményei azt mutatják, hogy a gyermekek már önállóan alkalmazzák a nyelvtani szabályokat, még olyan esetekben is, amikor a szót korábban nem hallották. Ez a próba azt bizonyítja, hogy a nyelvi struktúrák megértése nemcsak mechanikus utánzáson alapul, hanem a gyermekek képesek szabályokat felismerni és alkalmazni az új szavak esetében is.

A kutatás továbbá rávilágított, hogy a hangszimbolikai elemek, például a magas és mély hangrendű magánhangzók hatással vannak a szavakhoz társított érzelmi reakciókra. A gyermekek gyakran pozitív érzelmekhez kapcsolták a magas hangrendű szavakat, míg a mély hangrendűek esetében vegyes érzelmi reakciók jelentek meg. Az eredmények azt mutatják, hogy az akusztikai jellemzők meghatározóak lehetnek a nyelvi játékok érzelmi hatásainak észlelésében.

Egy másik fontos megállapítás, hogy a gyermekek képesek a halandzsza szövegek vizuális ábrázolására, ami az absztrakt fogalmi gondolkodásuk fejlődését tükrözi. A vizsgálat során a gyermekeknek egy nonszensz történetet kellett képekben megjeleníteniük. Az eredmények alapján az idősebb gyermekek könnyebben oldották meg a feladatot. Ez a vizualizációs képesség szoros összefüggésben áll a nyelvi és kognitív fejlődéssel, hiszen az absztrakt fogalmak képi megjelenítése magasabb szintű gondolkodást igényel.

A tanulmány eredményei tehát hangsúlyozzák a nyelvi játékok jelentőségét a gyermekek nyelvi és kognitív kompetenciáinak fejlesztésében, és arra utalnak, hogy a nyelvi játékok nemcsak a nyelvtanulás eszközei, hanem a gyermekek belső nyelvi szabályrendszerének és kreatív gondolkodásának kialakulását is elősegítik.

Irodalom

Augustinus, Aurelius (1981): *Vallomások*. <https://filozofia.uni-miskolc.hu/wp-content/uploads/2011/11/AugustinusVallomasok.pdf> (Letöltés: 2024.04.06.)

Berko Gleason, Jean (1958): The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14(2–3). DOI: 10.1080/00437956.1958.11659661. (Letöltés: 2024.09.15.)

Chomsky, Noam (2006 [1968]): *Language and Mind*. Cambridge University Press. <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf> (Letöltés: 2024.10.27.)

Fónagy Iván (1989 [1959]): *A költői nyelv hangtanából*. Akadémiai Kiadó.

Gergely Éva (1970): Halandzsza. *Jelenkor*, 13(2), 159–166. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1970-2.pdf> (Letöltés: 2024.10.20.)

Gopnik, Alison – Meltzoff, Andrew (1993): Imitation, Cultural Learning and the Origins of Theory of Mind. *Cultural Learning. Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495–552. <https://core.ac.uk/download/pdf/85210124.pdf> (Letöltés: 2024.10.19.)

Grétsy László (2012): *Nyelvi játékaink nagykönyve*. Tinta Könyvkiadó. https://www.magyarhaz.ch/images/2020D%C3%B3ra/magyar%20nyelv/2011_0001_545_06_Nyelvi_jatekaink_nagykonyve.pdf (Letöltés: 2024.09.15.)

Halliwell, Susan (2003): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman.

Heal, Jane (2011): Wittgenstein, Ludwig Josef Johann (1889–1951). In: *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis. DOI: 10.4324/9780415249126-DD072-2, <https://www.rep.routledge.com/articles/biographical/wittgenstein-ludwig-josef-johann-1889-1951/v-2> (Letöltés: 2024.04.07.)

Király Ildikó (2011): Figyelj, emlékezz, gondolkodj! – a kognitív képességek fejlődése. In: Balázs I. (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdetek Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 258–269. <https://mek.oszk.hu/14800/14806/14806.pdf> (Letöltés: 2024.10.19.)

Magyar László András (2019): Halandzsa. Élet és irodalom. Páratlan oldal, 68(39). <https://www.es.hu/cikk/2019-09-27/magyar-laszlo-andras/halandzsa.html> (Letöltés: 2024.10.20.)

Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó.

Pintér Annamária (2017): *Teaching Young Language Learners*. OUP.

Pléh Csaba – Király Ildikó – Kacsmany Mihály (2001): Mesterséges téri kifejezések elsajátítása. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris Kiadó, 153–166. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/pleh-csaba-lukacs-agnes-szerk-a-magyar-morfologia-pszicholingvisztikaja-osiris-konyvtar-2001/?pg=0&layout=s> (Letöltés: 2024.10.19.)

Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó. <https://adoc.pub/queue/pleh-csaba-a-termeszet-es-a-lelek.html> (Letöltés: 2024.10.19.)

Pléh Csaba – Felhősi Gabriella – Schnell Zsuzsa (2004): A célok kitüntetett szerepe a gyermeki utazásban. In: Gervain Judit – Pléh Csaba (szerk.): *Láthatatlan megismerés*. Gondolat Kiadó, 53–62. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/gervain-judit-pleh-csaba-szerk-a-lathatatlan-megismeres-2004/?pg=0&layout=s> (Letöltés: 2024.10.19.)

Réger Zita (1975): Közös törvényszerűségek az anyanyelv-elsajátítás és a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 99(3), 343–350. <http://real.mtak.hu/id/eprint/161751> (Letöltés: 2024.10.19.)

Schnell Zsuzsa (2019 [2016]): *Az elme nyelve – Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634544876, <https://mersz.hu/schnell-az-elme-nyelve/> (Letöltés: 2024.07.03.)

Szabó L. Imre (2003): Wittgenstein a nyelv leíró és előíró funkciójáról. *Világosság*, 44(11–12), 157–162.

<https://epa.oszk.hu/01200/01273/00003/pdf/20040419120329.pdf> (Letöltés: 2024.04.06.)

Török Gábor (1983): *A Pecsétek feltörése*. Magvető Könyvkiadó.

Weöres Sándor (1967): *Hold és Sárkány*. Magvető Könyvkiadó.

Weöres Sándor (1981): *Egybegyűjtött írások*. Magvető Könyvkiadó.

Wittgenstein, Ludwig (1922): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Project Gutenberg. Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., LTD. <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf> (Letöltés: 2024.04.05.)

Wittgenstein, Ludwig (1993 [1953]): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz Könyvkiadó. <https://pdfcoffee.com/qdownload/ludwig-wittgenstein-filozofiai-vizsgalodasok-atlantisz-1998-pdf-free.html> (Letöltés: 2024.04.06.)

Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell Ltd. <https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b61a4e4b04eca59c4d232/1447780772744/Ludwig.Wittgenstein.-.Philosophical.Investigations.pdf> (Letöltés: 2024.04.05.)

Mellékletek

1. melléklet: összes HÉM halandzsaszó

1. blörgyös	2. fintallas	3. gromf
4. plurgu	5. wiffin	6. flimflam
7. zubbalu	8. pörpögi	9. tintilli
10. sazzli	11. grumbor	12. dracki
13. morzarg	14. flintok	15. drazmin
16. küzlo	17. pülmi	18. lüvra
19. zifkás	20. brumoros	21. drumpak
22. glomak	23. snorbu	24. krunkt
25. flikso	26. zrumba	27. plavik
28. trixor	29. vimbo	

Ábra- és képjegyzék

1. kép: „A” óvodás korú gyermek rajza
2. kép: A 8 éves „B” rajza
3. kép: 11 éves „C” rajza
4. kép: 9 éves „D” rajza
5. kép: „E” és „F” rajza

1. táblázat: Életkori eloszlás
2. táblázat: Az első tábor HÉM-szavai
3. táblázat: A második tábor HÉM szavai
4. táblázat: Az összesített halandzsa szavak hangrend és érzelem típus szerinti eloszlása
5. táblázat: Fónagy Iván hangszimbolikás kísérlete saját adatokkal összevetve