

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMENYEK

A
MAGYAR TANSZÉK
FOLYÓIRATA

**NYELVTANULÁS – NYELVHASZNÁLAT
– NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ**

3.
2006

ETO: 821.511.141+811.511.141

YU ISSN 0350 2430

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

**A MAGYAR TANSZÉK FOLYÓIRATA
2006. XXXVII. évf. 3. sz. ÚJ FOLYAM XII. évf. 3. sz.**

2006.

3.

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK
HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA
PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

Az Újvidéki Egyetem
Bölcsészettudományi Kara
Magyar Tanszékének folyóirata

Megjelenik évente négy szám.

Kiadja a Magyar Tanszék
a Szerb Köztársaság Tudományügyi
és Technológiai Minisztériuma, valamint
az Illyés Közalapítvány támogatásával.



Felelős szerkesztő: Bányai János
Főszerkesztő: Harkai Vass Éva
Szerkesztőbizottság: Deréky Pál (Bécs), Fazekas Tiborc (Hamburg),
Jankovics József (Budapest), Tuomo Lahdelma (Jyväskylä), Láncz
Iréen, Papp György, Gerold László és Utsi Csilla.

Szerkesztőségi titkár: Kovács Rácz Eleonóra

ETO-besorolás: Csáky S. Piroska
Angol fordítás: Gerold Ákos

Szerkesztőség: BTK, Magyar Tanszék
21000 Újvidék/Novi Sad, Dr. Zoran Đinđić u. 2.
Tel.: (021) 458-673, e-mail: hungar@unsff.ns.ac.yu
Műszaki előkészítés: Csernik Előd, tel.: 064/14 10 272
VERZAL Nyomda, Újvidék, tel.: (021) 505-103
Készült 2007-ben 200 példányban

TARTALOM

NYELVTANULÁS – NYELVHASZNÁLAT – NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ

LÁNCZ Irén: Egyetemi Nyelvészeti Napok, Újvidék, 2006. november 21–22.	7
PAPP György: Tanácskozásunk célkitűzéseiről	10
LÁNCZ Irén: Vajdasági magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: a kérés stratégiái	12
KATONA Edit: Metaforikus gondolkodás és anyanyelvi kompetencia	24
PÁSZTOR KICSI Mária: Az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű gyermek- és ifjúsági műsorainak lehetséges hatása fiataljaink nyelvhasználatára és szocializálódására <i>Egy kérdőíves felmérés eredményei</i>	44
PAPP György: Kétnyelvűség – kettős szocializáció	57
ANDRIĆ Edit: A környezeti nyelv elsajátításának gondjai	67
RAJSLI Ilona: Név és identitás <i>Gondolatok idegen keresztneveink helyesírásáról és kiejtéséről</i>	75
MOLNÁR CSIKÓS László: Nyelvi szocializáció a vajdasági családokban	83
CSEH Márta: Élőnyelvi sajátosságok fölolvastott szövegben <i>Egy falusi értelmiségi magnószalagon rögzített beszédéről</i>	93
KOVÁCS RÁCZ Eleonóra: Szóalkotás a gunarasi diáknyelvben	100

SADRŽAJ

UČENJE JEZIKA – KORIŠĆENJE JEZIKA – JEZIČKA SOCIJALIZACIJA

Iren LANC: Univerzitetski lingvistički dani, Novi Sad, 21–22. novembar 2006.	7
Đerđ PAP: O ciljevima naučnog skupa	10
Iren LANC: Mađarska govorno-jezička istraživanja u Vojvodini: strategije molbi	12
Edit KATONA: Metaforičko razmišljanje i jezička kompetencija maternjeg jezika	24
Marija PASTOR-KIČI: Mogući uticaj dečjih i omladinskih emisija na mađarskom jeziku Radio-televizije Novi Sad na korišćenje jezika i socijalizaciju mladih <i>Rezultati jedne ankete</i>	44
Đerđ PAP: Dvojezičnost – dvostruka socijalizacija	57
Edita ANDRIĆ: Problemi savladavanja jezika okoline	67
Ilona RAJŠLI: Ime i identitet <i>Razmišljanja o pravopisu i načinu izgovora naših imena stranog porekla</i>	75
Laslo MOLNAR-ČIKOŠ: Jezička socijalizacija u vojvođanskim porodicama	83
Marta ČEH: Govorno-jezičke karakteristike u naglas čitanom tekstu <i>O govoru sa magnetofonske trake jednog seoskog intelektualca</i>	93
Eleonora KOVAČ-RAC: Tvorba reči u učeničkom žargonu u Gunarošu	100

CONTENTS

LANGUAGE LEARNING – LANGUAGE USAGE – LINGUISTIC SOCIALISATION

Irén LÁNCZ: University Days of Linguistics, Novi Sad, 21st-22nd November 2006	7
György PAPP: On the Objectives of our Conference	10
 Irén LÁNCZ: Hungarian Spoken Language Research in Vojvodina: Request Strategies	12
Edit KATONA: Metaphorical Thinking and Native Language Competence	24
Mária PÁSZTOR KICSI: The Possible Influences of the Hungarian-Language Children's and Teenagers' Programmes of the Novi Sad Radio and Television on the Language Use and Socialisation of the Hungarian Young in Vojvodina <i>The results of a form-filling survey</i>	44
 György PAPP: Bilingualism – Dual Socialisation	57
Edit ANDRIĆ: The Difficulties of Second Language Acquisition	67
Ilona RAJSLI: Name and Identity <i>Thoughts on the orthography and pronunciation of Hungarian first names of foreign origin</i>	75
László MOLNÁR CSIKÓS: Linguistic Socialisation in Families in Vojvodina	83
Márta CSEH: Living Language Features in a Text Read Aloud <i>On the talk of a village intellectual recorded on tape</i>	93
Eleonóra KOVÁCS RÁCZ: Word Formation in the Gunaras School Slang	100

NYELVTANULÁS – NYELVHASZNÁLAT – NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ*

EGYETEMI NYELVÉSZETI NAPOK,

Újvidék, 2006. november 21–22.

Hölgyeim és Uraim!

Tisztelettel köszöntöm az Egyetemi Nyelvészeti Napok tudományos tanácskozásának vendégeit, a kollégákat, a hallgatókat, akik megtiszteltek bennünket jelenlétükkel. A több mint tíz éve megrendezésre kerülő konferenciáink mindegyikén a magyar nyelvnek egy-egy vagy több kérdését jártuk körül, több aspektusból vizsgáltuk meg természetét, sajátosságait, törvényszerűségeit. Olyan témákkal foglalkoztunk, amelyekről a tanszék nyelvészeink volt mondanivalója. Mint eddig is, mai konferenciánk témakörét több oldalról világítjuk majd meg. Fontos kérdésekről lesz szó ma is meg holnap is, amikor egyetemistáinknak és volt hallgatóinknak, ma már diplomával rendelkező magyartanároknak adunk lehetőséget, hogy beszámoljanak nyelvészeti kutatásaikról.

Mai tanácskozásunk címében három egymással szorosan összetartozó fogalom szerepel: nyelvtanulás, nyelvhasználat és nyelvi szocializáció. Nagy témakör ez, melyet nem tudunk kimeríteni egyetlen alkalommal, s mint a programból is láthatják, valamennyien más-más kiindulópontból közelítjük meg a bonyolult témát.

Mire gondolunk akkor, amikor a nyelvtanulást említjük? Gondolhatunk arra a folyamatra, amely során a legszűkebb környezetünkben, a családban elsajátítjuk anyanyelvünket, meg arra is, hogy ezt a tudást explicitté tesszük az oktatás különböző szintjein. De gondolhatunk más nyelvek elsajátítására is, ami szintén történhet szűkebb környezetünkben és intézményes formában is. Az iskolai oktatás során a különböző nyelvi szerkezetek elsajátíttatására összpontosítanak, főleg nyelvtant tanítanak, de ha a tanítás ebben kimerül, a nem anyanyelvi beszélő kínos helyzetbe kerülhet, amikor egy-egy szituációban meg kell szólalnia. Mert kompetenciáknak mást is, többet is fel kell ölelnie a nyelvénél. Azaz a nyelvet meg kell tanulnunk használni. Az anyanyelv esetében ez együtt történik a nyelvnek a megtanulásával, a nem anyanyelv esetében azonban külön meg kell tanulnunk a nyelv használatával

* Az újvidéki Magyar Tanszéken 2006. november 21-én és 22-én tartott tudományos tanácskozáson elhangzott dolgozatok

kapcsolatos és kultúrához kötött használati normákat is. Meg kell tanulnunk, hogy mire hogyan használhatjuk a nyelvet. Tehát eljutottunk a nyelvhasználatig, amelyről – köszönve annak, hogy néhány évtizede a kutatás tárgya lett a szerkezeti sajátosságok tanulmányozása mellett – sok fontos tényt halmozott fel és rendszerezett jó néhány tudományterület. Ahhoz, hogy jól használhassuk a nyelvet, olyan repertoárral kell rendelkezünk, amely sztereotip kifejezéseket és formulákat is tartalmaz, és olyan ismeretekkel is rendelkezünk kell, hogy bánni tudjunk a készlettel. Mert szerepjátékosok vagyunk (ami azt jelenti, hogy megfelelni a közösségben elfogadott normáknak), s hogy jól játszassuk szerepeinket, ismernünk kell a beszédesemények normáit is, a szituációs sémákat, és forгатókönyveket is ismernünk kell, amelyek megszabják nyelvi viselkedésünket. Nem mindegy ugyanis, hogy mikor hogyan szólalunk meg, úgy kell viselkednünk, ahogyan társadalmunk, kultúrközösségünk elvárja tőlünk. Csak így lehetünk a társadalom tagjai. Nyelvi szocializáció nélkül nem integrálódhat az ember a társadalomba. A nyelvi szocializáció az egyik meghatározás szerint egyfajta szereptudás: az egyes beszédesemények normáinak elsajátítása. Ha valaki nem a használati normának megfelelően viselkedik, kilóg a sorból.

A kompetencia tehát nem szűkíthető a nyelvire, mert a kompetenciába a nyelv használatának rendszeres és kollektív ismerete is beletartozik. Ennek egyik eleme az interperszonális kompetencia, amely olyan ismeretekre vonatkozik, hogy miként kell és lehet kapcsolatokat létrehozni és fenntartani (ez tartja össze ugyanis a közösséget), de itt említhetjük az elvárásokat is, az empátia jelzését, a tompító kifejezések használatát, az emocionális készségek kifejezését (azaz hogy milyen mértékben és milyen módon fejezünk/fejezhetünk ki bizonyos szituációkban érzelmeket). És fontos eleme a kompetenciának az interaktív kompetencia is, vagyis meg kell tanulnunk, mert a közösség elvárja tőlünk, hogy tudjuk azt is, hogyan kell elrendeznünk mondanivalónkat, és hogyan kell megszerveznünk diskurzusainkat, meg ismeretekkel kell rendelkezünk arra vonatkozóan is, hogy miként határozható meg a mondatok helyzeti értéke. De mindez még nem biztosítja, hogy meg is értjük egymást. Ahhoz értelmeznünk kell beszédpartnerünk szándékait. És tudniuk kell a beszédesemények résztvevőinek jó benyomást kelteni magukról, mert ez is nyelvi viselkedésünk része (a benyomáskeltésnek is megvan az eszközei, ezek használata sem elhanyagolandó).

Más kérdés az, hogy van, amikor az egyén nyelvi viselkedésével (is) szándékosan jelzi, hogy nem tartozik a csoporthoz, azaz csak formálisan tartozik hozzá. Amikor nyelvi szocializációról beszélünk, akkor abból indulunk ki, hogy valamilyen csoport(ok), közösség(ek) tagjaivá válunk. Mert tartoznia kell az embernek valahová, valakikhez. De ehhez ki kell alakítania viselkedéskultúráját (amelynek része a nyelvi is). A közösség nem támogatja azt, aki nem akar másokkal tárgyalni és együttműködni.

Az elvárásoknak nem könnyű megfelelni. Pedig a társadalmi közösségek úgy funkcionálhatnak, úgy hozhatnak létre értékeket, ha vannak olyan erők, melyek erősítik a közösségi tudatot. Ennek hiányában nem lehet közös érdekeket képviselni, közösen célokat elérni. A hovatartozás hiánya esetlegessé, rendszertelenné teszi az emberek társadalmi viselkedését, viselkedéskultúráját, írja egy helyütt Hankiss Elemér, és ehhez hozzátehetjük, hogy durvává és sértővé is. A közösségek kohézióját több tényező biztosítja, tagjainak nyelvi viselkedése is, nyelvi szocializáltságuk szintje is.

Minderről elgondolkodhatunk. És tanácskozást is tarthatunk róla. Mint ahogy tesszük most. Ehhez kívánok az előadónak eredményes munkát.

LÁNCZ Irén

TANÁCSKOZÁSUNK CÉLKITŰZÉSEIRŐL

Az Egyetemi Nyelvészeti Napoknak immár 13 éves a hagyománya. 1993 óta találkozunk rendszeresen, hogy a nyelvészeti oktatás és kutatás újdonságait, változásait értékeljük, vagy új módszerekkel, megközelítésekkel kísérletezzünk, másrészt ilyenkor van módunk nyelvészeti érdeklődésű, szakosodású hallgatóink munkájába, didaktikai jellegű kutatásaiba betekinteni, és hisszük, a közös kutatások ideje a bolognai folyamatok révén újra eljön. Talán az anyaországi és egyéb Kárpát-medencei műhelyek munkatársaival való tömegesebb találkozása is. Most Bencze Lóránt tanár urat üdvözölhetjük szeretettel körünkben, aki irodalmunkkal is sokat és szenvedélyes kitarással foglalkozott.

A 2006. évi Egyetemi Nyelvészeti Napok központi témájaként a Nyelvtanulás – nyelvhasználat – nyelvi szocializáció kérdéseit akartuk kitűzni. Ennek tartalmait talán kissé elvontak, de csak addig, míg többnyelvűségi valóságunkra nem vetítjük. Akkor kevés kérdés van, amely mélyebben váгна húsunkba – egzisztenciánkba, mint a környezetnyelv, hiszen elsajátítási sikerességén múlik a lemorzsolódás, továbbtanulás vagy otthonmaradás, illetve az időszakos vagy örök érvényű elvándorlás. Az érvényesülési nyelv elsajátításának ritka sikerei, gyakori csődjei állandóan bennünk munkálkodnak, olyan sóvárgásokként is, hogy úgy tanuljam meg a környezetem kódját, hogy az enyém se szegényedjék, sőt gazdagodjék. Még a rendező Európában sincs más kiút, szüntelenül jelen van a készítés vagy kényszer, hogy megtanuljam az államszervező etnikum nyelvét, viszont a fordítottja az adott közösség képviselőjének inkább a kedvétől, érdeklődésétől függ, hogy megtanulja-e az enyémet.

Voltak olyan idők, amikor egyértelmű volt az államnyelv elsajátításának imperativusa. A mai időnkben inkább nekünk vált érdekünké, nem az ideológia, nem ideológiai vagy a pusztán irodalmi esztétikum szolgálatába állítva, hanem funkcionális szükségként a biztosabb érvényesüléshez. Ilyen intelmek, a hivatalos nyelv elsajátítására vonatkozólag, még magyarországi nyelvésztaársainktól is érkeztek, miközben „trianoni szélsőségektől” óva intenek bennünket. Mi ennek, a nyelvtanulásnak a szükségét ettől függetlenül is elismertük, noha különbséget szoktunk tenni a migrációs, emigrációs, illetve a ritkulásos, de helyben maradó szórványok között.

Sajnos, sok tekintetben parancsolóak és intoleránsak maradtak a mai időink is, nyilatkozatok és toleranciatáborok ellenére is. Jaj azoknak, akik többségi környezetekben szerb középiskolába járnak! Nemrégiben olvashattuk a

Magyar Szóban, hogy mivel gyengén beszélnek szerbül, a többség kigúnyolja őket. A híradás szerint az egyik falusi gyerek néhány nap kiközösítés és gúnyolódás miatt otthagyta a villamossági középiskolát.

Mi lehet minderre a válaszuk, dolgunk? Rámutatni, hogy nekünk külön környezetnyelvi módszertanon edződött szerbtanárok kellenek, közös kontrasztív és módszertani kutatásokra, és rámutatni annak múlhatatlan szükségére, hogy ezt csak közösen, összefogással lehet megvalósítani, mint annyi más közös kutatási témát, problémát.

A kijelölt központi téma, ez is hagyomány, soha sem volt abszolút kizárólagos, annál kevésbé, mert megvilágítása érdekében a rokon területeket, témákat is körül kell járni. Így került sor olyan előadásokra is, mint a nyelvantropológia sajátos közelítésmódja (Bencze Lóránt), Élőnyelvi sajátosságok felolvasott szövegben (Cseh Márta), A környezeti nyelv elsajátításának gondoljai (Andrić Edit), Német eredetű lexémák Temerinben (Csorba Béla), Metaforikus gondolkodás és anyanyelvi kompetencia (Katona Edit), A vajdasági magyar beszélt nyelv (Láncz Irén), Szocializáció és nyelvválasztás (Molnár Csikós László), Az újvidéki elektronikus sajtó hatása a fiatalokra (Pásztor Kicsi Mária), Név és identitás – idegen keresztnelveink helyesírásáról és kiejtéséről (Rajslí Ilona).

Hallgatóink az idén is kitettek magukért. Örömmel hallgattunk előadást a szabadkai intézménynevekről (Brenner János), a keresztnelvekről Bácsföldváron (Cini Zoltán), tanulóink aktív és passzív szókincséről (Domonkos Ibolya). Örültünk, mert érezhettük, hogy munkánknak van, lesz folytatása.

PAPP György

LÁNCZ IRÉN

VAJDASÁGI MAGYAR BESZÉLT NYELVI VIZSGÁLATOK: A KÉRÉS STRATÉGIÁI

Hungarian Spoken Language Research in Vojvodina: Request Strategies

A dolgozat, miután ismerteti a nyelvi szocializáció fogalmát és a kérés lehetséges stratégiáit, bemutatja a diskurzus-kiegészítő feladatlapok segítségével gyűjtött adatok elemzésének eredményeit. A vajdasági kérésí szokások vizsgálata azt mutatja, hogy két stratégia dominál, a származtatott mód és az előkészítő stratégia. A stratégiaválasztást többek között a kérés súlya és a beszédpartnerek közötti társadalmi távolság, valamint az idegenség határozza meg.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, kérés, stratégia, stratégia-választás, szituáció, belső kontextus, külső kontextus, származtatott mód, előkészítő stratégia, alkategória, direktség, udvariasság, arcvédelem

1. A *nyelvi szocializáció* a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó része, „amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat” (TORGYIK 2005). A nyelvi szocializáció interaktív folyamat, mely a családban kezdődik, azután színtere lesz az iskola, többek számára az egyetem is, majd felnőtt korban a munkahely, valamint tulajdonképpen az élet minden mozzanata, mely során az ember interaktív kapcsolatba lép a közösség tagjaival. A társas viselkedés főleg nyelvi eszközökkel történik. Különböző szituációkban más-más nyelvi viselkedést várnak el vagy engednek meg a közösség tagjai az egyénnek. Az interakciók során ismeretek birtokába jutunk, amelyek kompetenciánk részei lesznek. És nemcsak nyelvi kompetenciára kell gondolnunk, hanem a kommunikatívra is, ezen belül az interaktív és interperszonális kompetenciára is, azaz arra, hogy birtokába jutunk olyan ismereteknek, amelyek alapján a tőlünk elvárt módon tudunk tárgyyszerű, világos, az adott helyzetben releváns és a társadalmi kapcsolatoknak megfelelő megnyilatkozásokat mondani. A kommu-

nikatív kompetencia ugyanis a beszélőtől elvárt nyelvi repertoárnak, vagyis a nyelv interpretatív, interaktív és interperszonális szabályainak ismerete (vö. CSERESNYÉSI 2004). Pragmatikai kutatásaim kapcsolatban vannak a nyelvi szocializációval.

A kérés az egyik fontos beszédaktusfajta. Ezt nem is szükséges megindokolnunk, hiszen nap mint nap magunk is kérünk valamit valaki(k)től, és hozzánk is fordulnak kéréssel. Nyelvünkben is és más nyelvekben is sokféle nyelvi szerkezet áll rendelkezésünkre a kérés kifejezésére. Hogy közülük melyiket választjuk, sok mindentől függ. Például attól, hogy kihez fordulunk, kisebb vagy nagyobb szívességet kérünk, és pillanatnyi lelkiállapotunk és egyébek is befolyásolnak bennünket, azaz tulajdonképpen a szituáció minden összetevője szerepet játszhat abban, hogy miként szerkesztjük meg a megnyilatkozás alapjául szolgáló mondatot/mondatokat, ha kérünk valakitől valamit.

Ha a beszédaktusok jellege alapján közelítjük meg a kérés nyelvi szerkezetét, változatos formáit figyelhetjük meg. Ennek alapján határozták meg a stratégiákat. A szakirodalom (Blum-Kulka, Housa és Kasper) kilenc stratégiát különít el. Ezeket a típusokat vette figyelembe Szili Katalin is a kérés tanulmányozásakor (SZILI 2004). Ezek a stratégiák a következők:

1. A **származtatott mód** a legközvetlenebb stratégia, illokúciós erejét a felszólító mód határozza meg (*add/adja ide, légy/legyen szíves ideadni, legyen szíves adja ide*).

2. Az **explicit performatívum** performatív igéje a *kér* megfelelő alakja (*kérlek, kérem*).

3. A **beágyazott performatívum**, melyben a kérés szándékát jelölő ige módosult formában jelenik meg, modális igével vagy segédigékkel (*elkérhetem/elkérhetném, el szeretném kérni*).

4. A **származtatott lokúcióban** „az illokúciós szándék a lokúció jelentéséből bontható ki” (Szili, 2004; 108), pl. *Engem is elvisz? 'vigyen el'*.

5. Az **akaratnyilvánítás** a *szeretném, szeretnék* igealakokkal.

6. A **javaslattevő forma**, a *mi lenne, ha* szerkezettel.

7. Az **előkészítő stratégia**, melyet konvencionális stratégiának is neveznek, három konvencionális alakkal készíti elő a hallgatót:

a) ellenőrizheti, hogy el tudja-e végezni a kérésben foglaltakat (*el tudna vinni, el tud vinni*),

b) rákérdezhet hajlandóságára (*adna, elvinne*),

c) érdeklődhet a megvalósulás lehetősége iránt (*kaphatnék, kaphatok*).

8. Az **erős célzás/utalás**, mely tartalmazza a beszédaktus lényeges elemét. Pl. *Van apród?*

9. A **gyenge célzás/utalás**, melyet nem könnyű értelmezni, ezért ez a legritkább stratégiatípus.

A stratégia-választás kutatása diskurzus-kiegészítő feladatlapok segítségével lehetséges. Ha a közvetlen megfigyelésekre támaszkodnánk, életünk végéig sem gyűjthetnénk össze kellő számú adatot.

A feladatlapon, mellyel az adatokat gyűjtöttem, a hatféle kérdés közül négy kisebb szívességekérés (mindennapi tárgy, azaz ceruza kérése, pénz felváltása, kölcsönadott könyv visszakérése és információkérés), kettő pedig nagy szívesség (mobiltelefon elkérése és autóba kéredzkedés). A kérdőívet 30 csantavéri nyolcadikos és 31 tanszékes hallgató töltötte ki (másod- és negyedévesek).

Arra keresem a választ, hogy

- mely stratégiák játszanak meghatározó szerepet a kérdés során, azaz melyek a tipikus stratégiák és a tipikus kollokációk,
- mely stratégiák használata elenyésző vagy melyik hiányzik,
- hogyan alakítja a stratégiát és egyúttal a kérdés szerkezetét a távolságtartás mint külső kontextuális tényező, és
- miként befolyásolja az egyik belső kontextuális tényező (a kérdés súlya) a stratégiát és a szerkezeti formát.

A nyelvi szerkezeteket egy-egy stratégián belül vizsgáltam. Figyelembe vettem azt is, hogy van-e a szerkezetben megszólítás és/vagy köszönés.

2. Előadásomban az első munkafázis eredményeit mutatom be.

Az adatok megoszlását százalékban mutatom be. (A kövérrel szedett számok a legmagasabb százalékot elért stratégiákat jelölik.) A táblázatokból sok minden kiolvasható, én csak néhány részadatra térek ki.

1. táblázat: A stratégiák megoszlása (N=61):

Stratégiák	Megoszlás (%)
1. Származtatott mód	20,17
2. Explicit performatívum	3,13
3. Beágyazott performatívum	2,69
4. Származtatott lokúció	2,78
5. Akaratnyilvánítás	0,26
6. Javaslattevő forma	–
7. Konvencionális	50,22
8. Erős célzás/utalás	6,45
9. Gyenge célzás/utalás	–
10. Vegyes	9,05
11. Egyéb	3,94
12 Nem	2,24

A táblázatból látható, hogy az adatközlők a konvencionális stratégiát választották legnagyobb arányban. A második helyen a származtatott mód áll. Négy stratégiát kis százalékarányban választottak, javaslattevő forma és gyenge célzás nincs az adatok között. Van viszont vegyes és egyéb kategória. A *Nem* azt jelenti, hogy az adatközlők nem válaszoltak, vagy azt írták be, hogy nem tudnának mit mondani, vagy azt, hogy nem fordulnának az adott beszédpartnerhez.

2. táblázat: A stratégiák megoszlása a két korcsoportban
8. osztály (N=30) és egyetemisták (N=31):

Stratégiák	Megoszlás (%)	
	8. osztály	Egyetemisták
1. Származtatott mód	25	13,98
2. Explicit performatívum	2,61	3,62
3. Beágyazott performatívum	3,17	2,24
4. Származtatott lokúció	5,41	0,34
5. Akaratnyilvánítás	0,18	0,34
6. Javaslattevő forma	–	–
7. Előkészítő stratégia – konvencionális	48,88	51,46
8. Erős célzás/utalás	1,11	11,39
9. Gyenge célzás/utalás	–	–
10. Vegyes	7,27	10,70
11. Egyéb	5,03	2,93
12. Nem	1,30	3,10

Mindkét csoportnál az előkészítő stratégia dominál, a származtatott mód a nyolcadikosoknál nagyobb arányú, mint az egyetemistáknál, náluk viszont több az erős célzás és a vegyes megoldás, és valamennyivel több az explicit performatívum.

A továbbiakban az egyetemistáktól gyűjtött adatokat mutatom be (a nyolcadikosok adatainak részleges feldolgozását és értékelését *A kérés stratégiai és szerkezeti formái a csantavéri diákok nyelvhasználatában* címmel a 14. Élőnyelvi Konferencián ismertettem (Bük, 2006. okt. 9–11.), de néhol utalok a nyolcadikosoktól gyűjtött adatokra is.

3. táblázat: A stratégiák megoszlása az egyetemistáknál szituációk szerint

	1. Szár- maz- tatott	2. Perfor- matív	3. Beágy. perf.	4. Szärm. lok.	5. Aka- rat	6. Javas- lat	7. Konv.	8. Erős célzás	9. Gyenge célzás	10. Ve- gyes	11. Egyéb	12. Nem
1a.	50	6,66	–	–	–	–	40	–	–	3,33	–	–
1b.	–	6,45	6,45	–	–	–	70,96	–	–	6,45	9,64	–
1c.	9,67	3,22	3,22	–	–	–	67,74	–	–	3,22	6,45	6,45
2a.	29,03	3,22	–	–	–	–	29,03	35,48	–	–	3,22	–
2b.	7,14	3,57	–	–	–	–	75	–	–	3,22	–	3,22
2c.	1,33	2,66	–	–	–	–	73,33	13,33	–	3,33	–	–
3a.	30	6,66	–	–	–	–	30	10	–	20	1,33	–
3b.	7,14	3,57	7,14	–	–	–	75	–	–	3,58	3,57	–
3c.	6,45	–	6,45	–	–	–	83,87	–	–	–	3,22	–
3d.	3,33	3,33	–	–	–	–	80	–	–	3,33	–	10
4a.	10,71	–	–	–	–	–	35,71	53,57	–	–	–	–
4b.	16,12	3,22	–	–	–	–	58,06	22,58	–	–	–	–
4c.	12,90	–	–	–	–	–	64,51	3,22	–	–	16,12	–
5a.	38,70	6,45	–	–	–	–	22,58	6,45	–	19,35	6,45	–
5b.	16,12	6,45	3,22	–	3,22	–	25,80	9,67	–	35,48	–	–
5c.	6,45	3,22	3,22	–	3,22	–	22,58	12,90	–	38,70	–	9,67
6a.	16,12	6,45	–	6,45	–	–	35,48	12,90	–	22,58	–	–
6b.	–	–	3,22	–	–	–	61,29	6,45	–	16,12	3,22	9,67
6c.	3,22	–	6,45	–	–	–	41,95	6,45	–	22,58	–	19,35

A szituációk legnagyobb részében az előkészítő (konvencionális) stratégiát választották, egyben a származtatott lokúció, kettőben a vegyes megoldás (és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi forma) részesült előnyben. A származtatott mód, melynek egyik alkategóriája a direkt felszólítás, kisebb százalékban fordul elő az egyetemistáknál, mint a nyolcadikosoknál. Tehát választják ők is ezt a stratégiát, de nagyobb arányban csak a baráthoz forduláskor.

A származtatott módnak és az előkészítő (konvencionális) stratégiának is vannak alkategóriái.

A származtatott módét a következők képezik (az adatok száma 81):

1. *sima (direkt) felszólítás* (28,39%),
2. *a legyen szíves + felszólító mód* (44,44%),
3. *a legyen szíves + főnévi igenév* (2,46%),
4. *a lenne olyan szíves + felszólító mód* (2,46%)
5. *a legyes szíves + egyéb* (22,22%), és a
6. *-hatnál/-hatna* (erre nincs adat).

A *sima* felszólítással a baráthoz fordulnak (minden *a* pontban), és csak egy esetben alig ismert fiatalhoz, a *legyen szíves + felszólító móddal* a barától is kérnek (1a, 2a, 3a, 6a) meg alig ismert fiataaltól és tanártól is (3c, 4b, 5b és c), a *legyen szíves + főnévi igenév* mindössze kettő van a korpuszban, a tanárhoz fordulnak így kéréssel (2c) és az alig ismert fiatalhoz (3b). A *lenne olyan szíves + felszólító mód* kétszer fordul elő: ha ismeretlentől kérdezik, hol a keresett utca.

A *légy szíves + egyéb*-féle szerkezet nincs a magyarországi adatok között, nekem azonban számba kellett vennem, mert viszonylag gyakori (mind a két korcsoportban). Példák az egyetemisták megoldásai közül:

Legyen szíves, el tudna vinni? Legyen szíves, kaphatok? Légy szíves, ha el tudod hozni... Légy szíves, vissza tudnád adni? Légy szíves, kölcsön tudnád adni? Légy szíves, ideadnád?

4. táblázat: Az előkészítő stratégia alkategóriái így alakultak az egyetemistáknál:

	Képesség			Hajlandóság	Engedély	
	tudna+ fn. ign.	tud/tudsz + fn.ign.	negatív operátorral	adna	-hatnék	-hatok
1.	33,92	—	—	26,78	28,57	8,92
2.	52	—	—	12	30	—
3.	85	5	—	10	—	—
4.	66,66	6,25	12,5	14,58	—	—
5.	73,68		—	15,78	5,26	5,26
6.	44,18	5,88	—	48,83	—	2,32

Öt szituációban az első, egyben a negyedik alkategóriára jellemző szerkezet fordul elő gyakrabban. Az engedélykérésnek van még egy lehetséges formája, melyet a *megengedi, hogy* szerkezettel hozhatjuk létre, egyetemistáinknál azonban ilyen szerkezet nem fordult elő.

Szituációkra és azok változataira lebontva a konvencionális stratégiát, a következő megoszlást kapjuk:

5. táblázat: A konvencionális stratégia alkategóriái

	Képesség			Hajlandóság	Engedély	
	tudna + fn. ign.	tud/tudsz + fn.ign.	negatív operátorral	Adna	-hatnék	-hatok
1a.	16,66	7,69	–	41,66	25	16,66
1b.	40,90	–	–	27,27	22,72	9,09
1c.	38,09	–	–	19,04	38,09	4,76
2a.	66,66	–	–	11,11	–	22,22
2b.	63,15	–	–	10,52	26,31	–
2c.	36,36	–	–	13,63	45,45	4,54
3a.	55,55	33,33	–	11,11	–	–
3b.	90,47	–	–	9,52	–	–
3c.	88,82	3,84	–	7,69	–	–
3d.	87,5	–	–	12,5	–	–
4a.	20	–	60	20	–	–
4b.	61,11	16,66	–	22,22	–	–
4c.	95	–	–	5	–	–
5a.	75	–	–	25	–	–
5b.	87,5	–	–	12,5	–	–
5c.	57,14	–	–	14,28	14,28	14,28
6a.	18,18	18,18	–	54,54	–	9,09
6b.	52,63	–	–	47,36	–	–
6c.	53,84	–	–	46,15	–	–

A konvencionális stratégia első alkategóriáját választották leggyakrabban a hallgatók, tizenkilenc szituáció közül tizenháromban, a hajlandóságra kérdező alkategória két szituációban, az engedélyt kérők közül az egyik, a feltételes módú igealakot tartalmazó egy szituációban domináns. Negatív operátorral egy szituáció-változatban szerkesztettek mondatot. A domináns és az alig választott alkategóriák közötti arányok különböznek egymástól.

Az első alkategória, melyben a modális ige feltételes módú, a 3b-ben a leggyakoribb, azaz abban a szituációban, amelyben ismeretlen fiatalhoz fordul kéréssel az adatközlő. Az *a* szituáció-változatban való viszonylag nagyszámú előfordulása arra mutat, hogy az egyetemisták a barátokat megszólítva is udvariasak, azaz nemcsak akkor élnek vele, ha érzik a társadalmi tényezők távolságát. Egyébként a *tudna adni*-szerkezet a magyarországi adatokban szintén számottevő, de csak négy helyzetben, a többiben az *adna-típus* részesül előnyben.

Ugyancsak az első alkategóriával kapcsolatos, hogy a csantavéri nyolcadikosok a *tud* mellett (vagy helyett) a *bir*-t (sic!) használják (*Ide birná adni? Birsz kölcsön adni? Fel birná váltani?*). Az egyetemistáknál csak egy ilyen adat található.

A negatív operátorral alkotott szerkezetet a negatív udvariassági stratégia hívja elő, az, hogy minimalizálni kell a kényszerítést (például: *Nem tudnád megmondani...?* Ilyen változat is van az adatok között: *Nem tudod [véletlenül], hol/merre van...?*).

A táblázatban sok üres hely maradt (az engedélykérés két alkategóriájában), és ebből az olvasható ki, hogy az adatközlők inkább hallgatóorientált kérdéseket szerkesztenek.

3. A kérés direktségének fokát sok minden befolyásolja. Az egyik tényező a társadalmi távolság a beszélő és a hallgató között. Ha nagyobb közöttük a távolság, a közvetettebb megnyilatkozásmódok gyakoribbá válnak, és háttérbe szorul a direktség. Ha összehasonlítjuk az *a* és *b* pontok különbségeit a *b* és *c* pontok különbségeivel, akkor megtudhatjuk, hogy az idegenségnek mint egy másik tényezőnek vagy az alá-fölérendeltségnek van nagyobb viselkedésmódosító ereje.

A direkt felszólítás az *a* helyzetekre jellemző. A *b*-kben három szituációban van jelen, számarányuk azonban jócskán csökken. Meglepő, hogy van direkt felszólítás a *c* pontokban is.

A direktség választását befolyásolja a kor is és a nem is (vö. a nyolcadikosok kérésstratégiáival). Ezt a kérési módot ellensúlyozzák az udvariassági elemek (*legyen szíves, lenne olyan kedves*) és az arcvédő (homlokzatvédő) udvariassági formák (egy külön dolgozat témája lehetne, hogy miként függnek össze a pozitív és negatív udvariassági stratégiák a kérést tartalmazó megnyilatkozások bizonyos elemeivel). Ezekről ezúttal csak annyit mondanék, hogy a lehetséges megnyilatkozások egy része megszólítást és/vagy köszönést is tartalmaz. Ha a kapcsolatfelvételnek ez a módja hiányzik, van helyette valami más, méghozzá a negatív udvariasság 7. stratégiájával összhangban. Ez úgy hangzik, hogy: *Mentegetőzz*. Ennek egyik módja a bocsánatkérés: *elnézést kérek, bocsánat, sajnálom, megbocsát*. Ezek közül az első kettőre vannak adataim (mind a két csoporttól), azzal hogy az *elnézést*

kérek-ből gyakran törlődik a *kérek* (a nyolcadikosoknál mindig). És én ide sorolnám a *ne haragudjon* szerkezetet is. Az odafordulás módjai különbözőképpen kombinálódnak a kérés bevezetéseként.

A helyzetek jellegzetes vonásainak különbségeit úgy tárhatjuk fel, ha tekintettel vagyunk a belső kontextuális sajátosságokra, amelyek szintén meghatározzák a nyelvi viselkedést. Figyelembe kell vennünk például azt, hogy milyen áldozatot követel a kérés, meghatározó lehet a beszélő vélt vagy valós joga is, és az is, hogy kisebb vagy nagyobb szívességgérésről van-e szó. A jelentéktelenebb szituációkban várható a direkt forma, a többiben a közvetettebb alakok. Ezt azonban nem igazolják az adatok (a magyarországi adatok sem).

A 7. stratégia értékei majdnem minden helyzetben magasabbak a többi stratégia értékeinél (négy helyzet a kivétel), és ahol nem a legmagasabb az érték, ott sem a direkt felszólítás részesül előnyben. E stratégia két (képeségre kérdező) alkategóriájának magas előfordulása Szili Katalin szerint arcvédő (homlokzatvédő) erejében rejlik. „A két alkategória sajátosságaiból az valószínűsíthető, hogy az első alakjaival vagy akkor élünk, ha a partnerünk és a köztünk lévő társadalmi tényezők távolságot, valamilyen fölérendeltségi viszonyt rejtenek, [...] illetve, ha a kérésünket túl súlyosnak érezzük” (Szili 2004; 118). A szerkezetben lévő *tud* menti a kérőt az arcát (homlokzatát) sértő direkt elutasítástól. A hajlandóságra kérdezés nem rejtja a kérő szándékát, és nem kínálja fel az elutasítás finomabb módját. Ha elutasító a válasz, az nem rontja meg a kapcsolatot a megszólítottal.

4. A továbbiakban néhány megjegyzést teszek a vegyes kategóriával kapcsolatban, amely – mint a táblázatból is látható –, igen gyakori az egyetemisták nyelvhasználatában. Csak egy szituációban nincs, kettőben pedig dominál. A vegyes stratégia nyelvi szerkezetei összetettebbek és hosszabbak a többinél. Ez két dolgot jelent: egyrészt azt, hogy vagy összetett mondatokat szerkesztettek az adatközlők, vagy pedig több mondattal fejezték ki a kérést, másrészt pedig azt jelenti, hogy a kérés udvariasabb. Ha ugyanis valamit hosszabban fejtünk ki, a megnyilatkozás udvariasabb. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a többi stratégia választása udvariatlansághoz vezet! Pontosabban a választás nem értékelhető a szituációtól függetlenül. Például idegen felnőtthöz kéréssel fordulni úgy, hogy felszólító módú igealakot használunk, nem udvarias forma (arról ne is beszéljünk, hogy ha a megszólítás *hé*, mint ahogy a nyolcadikosok közül mondaná egy adatközlő – ha ugyan komolyan gondolta), de ha a barátunktól kérünk úgy egy ceruzát, hogy *adj már egyet/egy cerkát*, akkor ez nem tekinthető udvariatlannak.

Többféle stratégia kombinálódhat. Íme néhány példa:

1. Két stratégia kombinálódik:

8+7/3: *Van telefonod? Ideadnád, hogy hazatelefonáljak?* (1b)

Van ceruzád? Kölcsönadnád? (2b)

8+7/5: *Van egy ceruzája, amit kölcsönkaphatok?* (2c)

3+7/1: *Fel kell hívnom a szüleimet. Kölcsön tudná adni a mobilját?* (1c)

7/1+3: *Tudna segíteni? Haza kellene telefonálnom.* (1c)

Egyéb kombinációk példák nélkül: 3+7/1, 3+7/3, 7/1+3, 7/3+3, 7/4+3, 2+7/3 stb.

2. Három stratégia kombinációi:

7/1+3+7/4: *Elnézést, tudnál nekem segíteni? Feltétlenül telefonálnom kell. Elkérhetném a mobilod?* (1b)

7/4+3+=7/4: *Kérhetnék egy szívességet? Haza kell telefonálnom. Elkérhetném a mobilod?* (1b)

5. Összehasonlítva az egyetemistáktól gyűjtött adatokat magyarországiakkal, a következőket állapítottam meg (a felnőttek kérésstratégiáival hasonlítottam össze):

A származtatott mód az egyetemistáknál egy szituációban (1a) 50%, a magyarországi felnőtteknél 3 szituációban meghaladja ezt a arányt, mindhárom esetben az a-ban.

A *kér* performatív igével ritkán élnek a beszélők, ritkán haladja meg a 10%-ot, állapítja meg Szili Katalin (1,96 és 11,76% közöttiek az adatai), a mi egyetemistáink is alig használják, egy vagy két példa van rá (a legmagasabb előfordulási arány 66,66%).

A beágyazott performatívum Szilinél 4 szituációban 20% fölött van, nálunk 10% alatt marad, de majdnem minden szituáció-változatban van rá néhány példa.

Származtatott lokúció kis számban fordul elő az általam gyűjtött adatok között is (egy-két adat nyolc helyzetben a tizenkilenc közül), Szilinél egy szituációban haladja meg a 7%-ot, csak négy szituációban nem fordul elő (a 18 közül). A *tetszik*-kel alkotott szerkezet nálunk nem használatos, anyagban nem is fordult elő.

Akaratnyilvánítással csak elvétve élnek az adatközlők (Szilinél három szituációban választják, nálam két szituációban van rá egy-egy adat, és nincs javaslattevő forma a vajdasági anyagban, mely kis százalékban ugyan, de a magyarországi felnőttek kérési szokásai között öt szituációban megtalálható).

Az előkészítő stratégia magas százalékban fordul elő mindkét korpuszban, Szilinél egy szituációban 74,5%, négyben meghaladja az 50%-ot, az

én anyagomban két szituációban meghaladja a 80%-ot, hétben 60% és 80% között van, és a legkisebb előfordulási arány is 22,58%.

Erős célzás a felnőtteknél csak bizonyos szituációban fordul elő nagyobb számban, de ez sem haladja meg a 35%-ot (egy szituációban igen [35,29%], a többiben nem éri el 20%-ot, nálam tizenhárom szituációban van rá példa, olyanokban is, amilyenekben Szili adatközlői más formát választottak. A 4a-ban előfordulása 53,57%!

Gyenge célzás nincs az én adataim között, Szilinel is csak egy szituációban van (2% alatti előfordulással).

A vajdasági anyagban sokkal több a vegyes kategória, mint a magyarországi, tizennégy szituáció-változatban van rá adat. A legmagasabb előfordulási arány 38,70%.

Nem-mel Szili adatközlői is válaszoltak, méghozzá sokkal nagyobb arányban és több szituációban (tizennégyben), mint az én adatközlőim (hatban). Megjegyzem azonban, hogy kérdéseim egy része különbözött az övétől. Nem tudom például, hogy az én adatközlőim megkérnék-e tanárukat, hogy ne dohányozzanak zárt helyiségben, mert nagy a füst. A 6. szituációban például kilenc negatív adatom van (hat a *c* helyzetben, három a *b*-ben). Egy adatközlő az 1., 2., 5. és 6. szituációban nem fordulna kéréssel tanárához.

6. A stratégiák megválasztásában tehát vannak hasonlóságok, de lényeges különbségek is a magyarországi és a vajdasági nyelvhasználatban.

Ha külön-külön vizsgáljuk meg az adatközlők kérési módjait (szokásait), két dologra figyelhetünk fel, és ez érvényes mind a két korcsoport nyelvhasználatára. Vannak, akik különböző stratégiákat választanak, attól függően, hogy kihez szólnak, és voltak adatközlőim, akik a két domináns stratégiának valamelyik alkategóriáját választották, függetlenül attól, hogy ki volt az elképzelt hallgató.

Irodalom

- Brown, Penelope és Levinson, Stephen (1995): Univerzálék a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei. = Síklaki István (szerk.): A szóbeli befolyásolás alapjai II. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 31–115. l.
- Cseresnyési László (2004): Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- Láncz Irén (2006): Vajdasági beszélt nyelvi vizsgálatok: a csantavéri diákok kérésstratégiái. Hungarológiai Közlemények, 2., 7–19. l.
- Szili Katalin (2004): Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. Pedagógiai Szemle, 3. sz.

HUNGARIAN SPOKEN LANGUAGE RESEARCH IN VOJVODINA: REQUEST STRATEGIES

The paper, after it introduces the notion of linguistic socialisation and possible request strategies, presents the analysis of the data gathered using discourse completion task sheets. The study of request habits in Vojvodina shows that two strategies dominate: the derivable mood and the preparatory strategy. The choice of strategy is, among other things, determined by the importance of the request and the social distance between the interlocutors, as well as the degree of familiarity between them. However, age and sex also influence the choice of strategy. Among eighth graders (especially among boys), direct imperatives are more frequent than among university students. Direct forms of request are counterbalanced by courtesy elements and face-saving forms. If the request habits of Hungarians in Vojvodina and Hungary are compared, both similarities and significant differences can be detected.

KATONA EDIT

METAFORIKUS GONDOLKODÁS ÉS ANYANYELVI KOMPETENCIA

Metaphorical Thinking and Native Language Competence

A szerző dolgozatában egy, a Lakoff-féle kognitív metaforaelméleten alapuló felmérés eredményeit mutatja be, amelynek az volt a célja, hogy megvizsgálja, mennyire élnek az úgynevezett „halott metaforák”, a metaforikus kifejezések a tanulóifjúság (harmad- és negyedéves egyetemi hallgatók, illetve harmadikos és negyedikes gimnazisták) körében, és ezek ismerete milyen összefüggésben áll a szintén általuk alkotott azonosító metaforák, hasonlatok, körülírások logikai hátterével. Irodalmi példákat segítségül hívva a szerző párhuzamot von a szép-irodalmi és diákos metaforaalkotás sajátosságai között is.

Kulcsszavak: metaforafelfogások, fogalmi alapú gondolkodás, képi alapú gondolkodás, metafora és metaforikus kifejezés („halott metafora”), a metaforikus kifejezések ismerete, metaforaalkotás, nyelvi meghatározottság

A metaforák át- meg átszövik gondolkodásunkat, a metaforikus kifejezések pedig mindennapi beszédünk részévé válnak. Élünk velük, mert megtanultuk őket, automatikusan használjuk őket, egyfelől mintegy tanúbizonyságot adva anyanyelvi kompetenciánknak, másfelől átörököltve egy, az emberi gondolkodás mélyén rejtőző ősi tudást, melynek nyelvi megnyilatkozásai önkéntelenül tolnak a nyelvünkre, persze nem függetlenül anyanyelvi, irodalmi és általános műveltségünktől, hanem azzal szoros összefüggésben.

Nézetek a metaforáról

A metaforával könyvtárnyi szakirodalom foglalkozik. Az alapvető, névátvitelre utaló arisztotelészi meghatározás: „Metafora a szó más jelentésre való áttétele, mégpedig vagy a nemről a fajra, vagy a fajról a nemre, vagy a fajról a fajra, vagy pedig analógia alapján” (ARISZTOTELÉSZ 1994; 39) sokakat megihletett és továbbgondolásra késztetett. A vitákat is kiváltó kognitív nyelvészeti felfogás pedig általánosítva így definiál: „a metafora olyan nyelvi alakzat, amely két entitás összehasonlítását feltételezi,” de expliciten ezt nem fejezi ki, mint a hasonlat (KÖVECSES 2005; 13).

A metaforával kapcsolatos kutatásokból jómagam csupán azt az alapvető vitát szeretném megidézni, hogy a metaforák valójában kognitív természetűek-e, vagy szemantikai alapú nyelvi jelenségről van szó.

A jasperseni gondolat szerint: „A primitív ember kénytelen volt gondolatait a költészet nyelvén kifejezni. A primitív nyelvben nem voltak absztrakt fogalmak, hanem csak metaforák” (idézi BENCZE 1996; 214). Fónagy Iván úgy fogalmaz, hogy: „A metafora a fogalmi gondolkodás alapja, elindítója, de nem alapul fogalmi gondolkodáson” (FÓNAGY 209).

Georg Lakoff és Mark Johnson *Hétköznapi metaforák* (1988) című könyvükben megkérdőjelezik azt a felfogást, miszerint a metaforikus nyelv és gondolkodás véletlenszerű és motiválatlan, és Locke-ig, Kantig visszanyúlva a metafora fogalmi természetét hangsúlyozzák. Azt a nézetet támogatják, hogy a metafora a gondolkodás elengedhetetlen kelléke, alapvető funkciója a fogalmak megértésének a segítése. Bizonyítékként hozzák fel, hogy a kognitív metaforákból eredő metaforikus kifejezéseket minden megerőltetés nélkül használjuk a mindennapi beszédben is, anélkül, hogy tudatában lennénk, hogy pl. *a jó kapcsolatokat ápolnak, a kapcsolat virágzásnak indul szerkezet* A KAPCSOLATOK NÖVÉNYEK kognitív metaforán alapul.

A kognitív metaforaelmélet szerint „a metaforikus gondolkodás az ember alapvető szenzomotoros tapasztalataiból adódik – a testesültség jelensége” tűnik itt fel (KÖVECSÉS 2005; 16). Az európai gondolkodásban már régen jelen lévő felfogást hangoztatnak a szerzők, kizárólagosságtól sem mentesen. Mindenesetre egy rendszert dolgoztak ki, amelyre lehet építeni, lehet alkalmazni, de természetesen a költői nyelv vizsgálatakor túl is kell lépni rajta, mert gondolkodásunk nem egyértelműen „sémákba rendezett”. Többen hangsúlyozzák a metaforák dinamikus jellegét Jaspersentől Fónagy Ivánig.

A kognitív és a szemantikai alapú elmélet is kiemeli a gondolkodás és a nyelv kapcsolatát, csak az elsődlegességről folyik a vita, hogy a metafora indítja-e meg a gondolkodást, fogalomalkotást, vagy a gondolkodás feltételezi a metafora létrejöttét. Mindkét elmélet vallja, hogy messzire kell visszanyúlni, az ősi tudásig. „A metafora híven tükrözi a múltba alászállás nyomain. Segítségével rekonstruálható a fogalmi gondolkodás fejlődése. Ezek a szavakba épült, szavakba rejtett metaforák” (FÓNAGY 209).

Természetesnek vélem, hogy a fogalmi és a képi, metaforikus gondolkodás feltételezi egymást, bárhogyan vélekedjünk is a két tényező elsődlegességét illetően.

Fónagy Iván, miután elmondja ellenvetéseit a kognitív felfogással szemben, nem tagadja a fogalmi metaforák elméletének termékenyítő hatását. Ezt a termékenyítő hatást használok fel magam is a dolgozatomban, anélkül, hogy idealizálnám ezt az elméletet, s annak tudatában, hogy ez a fajta gon-

dolkodás egyáltalán nem új keletű. Az elmélet korlátaiba is beleütköztem munkám során, hisz sok esetben az idő kivetül a térre, a természeti és a belső erő is szétválaszthatatlan, nem beszélve a történeti ráakódásokról, a valóban nyelvi meghatározókról. Mégsem tartom ezt a módszert elvetendőnek, mert megkísérel bizonyos gyakorlati eredményeket hozni, s mindenképpen gondolkodásra késztet, ami fontos, mert a líra logika is.

A Lakoff-féle elméletnek magyar nyelvterületen Kövecses Zoltán a legismertebb szószólója. Ő továbbfejlesztette, helyenként a magyar nyelv és gondolkodás szelleméhez igazította az angol példaanyagot. Kiterjedt kutatásai egyre jobban körvonalazzák a kognitív metaforák kutatásának szakaszait és módszereit. Dolgozatomban magam is az ő alapkutatásaira támaszkodtam, melyet pl. a már idézett, *A metafora* című könyvében dolgozott ki rendszerszerűen.

A kognitív metaforákon alapuló eljárás eredményes lehet a konvencionális, ún. „halott metaforák”, vagyis a metaforákból eredő metaforikus kifejezések vizsgálatában és az irodalmi metaforák tanulmányozásában is, ha azzal a szemlélethez fogunk a munkához, hogy a kognitív metaforák irányt szabhatnak a metaforaalkotásnak, de szem előtt tartjuk, hogy a kreatív metafora „nem tételeket konkretizál”, és fenntartjuk a költői metaforák számára „a szemantikai ugrás örömet” (FÓNAGY 208). A lényeges különbség a hétköznapi és az irodalmi metafora között abban van, hogy a költő *kibontja, kimondja ezt a metaforát*, ami a kognitív nyelvészek szerint a mi gondolkodásunkban is jelen van az ősi tudás révén. Fónagy Iván (FÓNAGY 210) a német szakirodalomból átvett terminussal, maga is a „[T]udatunkban ma is élő (aufgehoben: megszüntetve megtartott) asszociációk”-ról beszél (megszüntetve, mert nem gondolunk rájuk, de megőrizve, mert használjuk őket a képes kifejezésekben).

A kognitív nyelvészeti felfogás szerint a metaforában két fogalmi tartomány között létesül kapcsolat. A forrástartomány konkrétabb fogalomkörének segítségével értelmezzük a céltartomány absztraktabb fogalmait. A metaforikus nyelvi kifejezések a konkrétabb, a forrástartomány terminológiájából kerülnek ki, a fogalomhoz fizikailag megfoghatóbb, konkrétabb, a fizikai világgal kapcsolatos fogalmat társítanak. A mindennapi nyelvhasználatban a konkrétabbtól haladunk az elvontabb felé. (KÖVECSES 2005; 20–22). Kivételt a szépirodalom képezhet, az irodalmi nyelv ugyanis elrugaszkodik ettől a korláttól.

A kutatás

Dolgozatomban azt igyekeztem megvizsgálni, mennyire élnek az úgynevezett „halott metaforák”, metaforikus kifejezések a tanulóifjúság körében. Ezt egy teszt segítségével mértem, amelyben különböző alapmetaforákból eredő metaforikus kifejezéseket egészített ki az újvidéki Magyar Tanszék 30 harmad- és negyedéves hallgatója, illetve a zentai Bolyai Tehetséggyondozó

Gimnázium 34 harmadikos és negyedikes tanulója. Ugyanezen felmérésben azonosító metaforákat (vagy hasonlatokat) is kellett alkotniuk adott fogalmakkal/szavakkal. Itt lehetőség nyílt arra, hogy megvizsgáljam, vajon a metaforaalkotáskor előfordulnak-e azok az alapvető kognitív metaforák, amelyekkel kapcsolatos kifejezéseket töltötték ki. Tehát az élő metaforaalkotás összevethető volt a „halott metaforikus kifejezések” ismeretével.

Hogy a mindennapi életben használt metaforikus kifejezések – „halott metaforák” – használata mennyiben tekinthető az alkotó metaforikus gondolkodás megjelenésének, vitatható. Mindenesetre színesebb/képi kifejezéssel élni az anyanyelvi kompetencia egy magasabb szintjét jelenti.

A kimutatásban a zárójelben lévő első szám mindig az egyetemisták, a második a középiskolások eredményeit mutatja, a számok egyenletlensége abból adódik, hogy az önálló metaforaalkotásnál nem minden esetben kaptam választ minden adatközlőtől.

A dolgozat további részében azután a tanulók válaszai mellett az irodalmi példanyagot is segítségül hívom, a DÜH, a BOLDOGSÁG és az ÉLET metaforáinak vizsgálatakor.

A metaforikus kifejezések ismerete

Kiindulásként néhány alapvető fogalmi metaforának megfelelő metaforikus kifejezés ismeretének felmérési eredményeit mutatom be. Először megnevezem a kognitív metaforát, utána közlöm a hozzá kötődő, kiegészítésre váró metaforikus kifejezést tartalmazó mondatot, majd a megoldásokat, a feltételezett kognitív metaforának megfelelő és az attól eltérő válaszokat.

A GONDOLATOK ÉTELEK

1/a példamondat: Nem tudta megoldani a problémát, nagyon sokáig, hetekig-hónapokig *rajta*.

Megoldások: A GONDOLATOK ÉTELEK kognitív metaforából adódó metaforikus kifejezések közül a *rágódott rajta* (9+7) fordult elő nagy számban. Néhány megoldást szintén az evés, rágódás képzele indukált, de visszaható igeiként: *ette magát* (3+4), *rágta magát* (0+1); egy-két érdekes példa pedig a nyelvjárási behatásra, illetve a félreértelmezésre utal: *evődött* / *évődött* (1+1/1).

A gondolkodás mint szellemi tevékenység képzetébe tartozó megoldások voltak némi túlsúlyban, noha közöttük vannak olyanok is, amelyek közel állnak a rágódáshoz (pl. *tépelődött*): *gondolkodott* (8+9), *gondolkozott* (1+0), *tépelődött* (3+5), *töprengett* (3+4), *morfondírozott* (0+2), *tűnődött* (1+0), *elmélkedett* (0+1), *gyötrődött* (0+1), *kínózta magát* (0+1), *idegeskedett* (0+1), *törte a fejét* / *az eszét* (1+1/1), *vakarta a fejét* (0+1), *munkálkodott* (0+1). Két megoldás csupán a folyamat tartósságát emeli ki, de jelképesen: *ült* (1+2),

feküdt (0+1), két válasz pedig egyáltalán nem veszi figyelembe a mondat végén lévő vonzatot: kereste a megoldást (0+1), próbálkozott (0+1).

1/b. példamondat: Nagyon gyorsan olvasott, valósággal a sorokat.

A gondolatot ételként konceptualizáló megoldások körülbelül a válaszok felében voltak jelen.

Megoldások: *falta* (18+9), *nyelte* (1+3), *zabálta / felzabálta* (1+1), *habzsolta* (1+0), *ette* (0+1), *itta* (0+1), *itta magába* (0+1), *szívta / felszívta magába* (0+1/1). A hangos olvasásra gondoló adatközlők a gyorsaságra utaltak: *darálta* (0+1), *hadarta* (1+0). A sebességet jelezték a következő megoldások is: *fényképezte* (1+0), *szelte* (1+0), *csépelte* (0+1) *átszárnyalta / átszállta* (0+1/1), *átugratta / átugrált* (0+1/1). Három más, inkább az írás képzetköréből származó megoldás is született: *halmozta* (1+0), *rótt* (1+0), *ontotta* (0+1).

AZ ELME GÉP

Példamondat: Nagyon fáradt voltam, nem tudtam gondolkodni, az agyam egyszerűen

A megoldások között voltak egyéni gondolkodáson alapuló példák is: *zárt kapu volt, tropa volt, olyan volt, mint egy kő*. Legtöbbjük azonban megfelelt az ELME GÉP kognitív metafora feltételezéseinek, három megoldás már korszerűen az ELME SZÁMÍTÓGÉP metaforát konceptualizálja: az agyam egyszerűen *lefagyott* (0+3). A további megoldások: *leblokkolt* (10+5), *kikapcsolt* (6+13), *nem működik* (3), *megállt* (2), *leállt* (4+5), *lelassult* (1+0), *nem akart dolgozni* (0+1), *nem jár* (0+1); képes kifejezések: *felmondta a szolgálatot* (1+4), *bemondta az unalmast*. Élölényként fogják fel az agyat a következő megoldások: *megszűnt lélegezni, elzsibbadt, nem szólt hozzám, belefulladt saját celebrospirális folyadékába*. Ez utóbbiban a testet tartályként felfogó gondolkodás tükröződik, akárcsak a következőben: *elforrt* (0+2).

AZ IDŐ ÉRTÉK / PÉNZ

A feltételezett kognitív metaforának megfelelő kifejezésekkel éltek a tanulók minden esetben.

Példamondat: Semmi értelme foglalkoznod ezzel a kérdéssel, csak az idődet.....

Megoldások: *fecser(e)led* (5+11), *pazarolod* (13+15), *vesztegeted* (17+13), *pocsékolod* (2+4), *vesztéd* (1+0), *tékozolod* (0+1)

Az ÉLET fogalmához kötődő metaforák, metaforikus kifejezések:

Az élet fogalmának leírására számos kognitív metafora használatos. Ezek közül az egyik legelterjedtebb AZ ÉLET UTAZÁS.

Eme metafora számos metaforikus nyelvi kifejezés alapját képezi: *válaszút előtt állok, sokra vitte az életben, ott vagyok, ahonnan elindultam, jól halad a pályán, sok mindenben keresztülment az életben, eltévelyedett, rögzös út, zátonyra futott a kapcsolata, élete* (Kövecses Zoltán példái).

Irodalmi példa

AZ ÉLET UTAZÁS, illetve A SZERELEM UTAZÁS kognitív metafora leképezési tényezőit két irodalmi példán át vizsgálom.

Kosztolányi Dezső: A országútak vándora

Reggel korán megy álmos arccal,
hogy a sinek közt a rudak
dörögnek a vonatkeréken
s bús és nyomott a hangulat.
A színes lámpák közt botorkál
s amíg fanyar köd száll oda,
eltűnik egy sötét kupéban
az országútak vándora.

Az éji lámpást nézi halkan.
Indul, – de ezt nem tudja más.
**S eszébe jut, hogy teljes élte
egy zaklatott, nagy utazás.**
Nő keble nem piheg feléje,
otthonja bérelt szálloda,
s ásítózik, nyújtózkodik rá –
az országútak vándora.

Cél nélkül vágat a nagy éjben,
körötte jégcsap, hómező.
A gőzvonat hörögve fut csak
s kétségbeesve könnyez ő.
**Egy-egy családós lámpa fényét
bámulja búsan, tétova
vonatja izzadt ablakából –
az országútak vándora.**

Börvankos a párnája néki,
a célja egy-egy pályaház.
Ha célhoz ér, szívében újra
ezer borús remény csatáz.
A sínre néz csüggedt szemével,

AZ UTAZÁS AZ ÉLET

– a vonat haladása – az élet
folyása

– az úton való tévelygés – az
életben való tévelygés
– a kupé – maga az élet (fogalma)
– az utas, a vándor – az ember

utazás (a jármű haladása) –
az élet folyamata

– otthona – ideiglenes hely

– az úton való haladás – az életben
való haladás
– a jármű haladása – az élet
folyása

– a jármű – maga az élet (fogalma)

– az úti célok – életcélok

– a sín – az életpálya

mely fut, de meg nem áll soha
s leroskad a nedves kavicsra –
az országútak vándora.
(...)

Az ÉLET UTAZÁS metafora leképezések sorozatával valósult meg a fenti versben. Az utazás fogalomköréből kölcsönzi a SZERELEM UTAZÁS ezt a készletet.

Dsida Jenő: Örök útitársak AZ UTAZÁS AZ ÉLET / A SZERELEM

Mellykémnek forró szeretettel

Ez első versem, mit Hozzád írok,
ki pályatársa lettél zord utamnak,
ki megfogod kezem, míg bűg a gép
s az állomások mind mögém rohannak.

– az utasok – a szerelmesek

– a megtett távolság a kapcsolatban elért haladás
– a megtett távolság – az életben elért haladás
– a megtett távolság – a kapcsolatban elért haladás

Harminc kis állomást elhagytam immár
és közeledik már a többi, jaj:
minden nap új mérföldkő, új barázda,
mindennap elhull egy-két szürke haj.

– az utazás – a kapcsolat eseményei
– a mérföldkövek – az élet / a kapcsolat szakaszai
– az úton lévő akadályok
– a kapcsolat nehézségei

Bizony nem ünnep ez már. **Utazás**
csöndes, komoly magánya. **Hallgatunk,**
míg fogynak a fehér mérföldkövek.
Hová megyünk, ó, hová hajtatunk?

– az úti cél – az élet célja / vége
– az utazás végállomása – a halál

Lassubb iram kell, **tán közel a cél is.**
Ha a végállomásra gondolok,
kezemben sír a toll, a zord acél is...

– az útiterv / válaszutak – a szerelmesek döntései

Ketten vitatjuk meg az útitervet,
titkos halkan, hogy meg ne hallja más,
suttogva kérjük s úgyis válaszoljuk:
most hol vagyunk, ez milyen állomás?

– az út állomásai – a kapcsolat szakaszai

Mig dübörögve **zakatol a mozdony,**
az éjszakába sóhajtom bele

– a jármű mozgása – az élet folyása/a kapcsolat fejlődése

a csillagok közé, a puszta ürbe,
mely pályánk fölött ferdén feketül,
 hogy az üdvösség társammá szegődött.
 Halld meg, halál: nem vagyok egyedül.

– a pálya – az élet

Szőke fejed lágyan vállamra billen,
 mellemre hull egy fénylő hajfonat,
 kezem reszketve babrál. Hűl a lég,
hideg van már és rohan a vonat,
 rohan, hidakon dübörög tova.
 Felnyitod kék szemed, mikor megáll?
 Miért alszol most, társam? Félve félek.
Elfolyik minden. Minden tovaszáll.

– a jármű haladása – a
 kapcsolat, az élet folyása

Látlak, mikor az út már elfogyott.
Áll a vonat. De nem szállott reád
 a vég borzalma. Nézel, mosolyogsz,
 felveszed a menyasszonyi ruhád,
 karod karomba öltöd. **Indulunk.**
Suhognak a harmattal belepett fák.
Gyalog megyünk a sűrű, nagy sötétbe
s eltűnünk, mint a régi, halk legendák.

– az út vége – az élet vége

– az utolsó úti cél – a halál

AZ ÉLET UTAZÁS kognitív metaforát kifejtő metaforikus kifejezéseket az alábbi mondat segítségével próbáltam rátalálni:

Tesztmondat: *A diploma megszerzése életének fontos.....*

Megoldások: AZ ÉLET UTAZÁS metaforának megfelelő metaforikus kifejezések: *megállója* (0+3), *mérföldköve* (1+2), *célja* (4+2), *állomása* (3+2), *állomáshelye* (0+1), *fordulópontja* (0+2), *pontja* (0+1), *kezdőpontja* (0+1), *lépése* (1+0) volt.

Az időbeliséget kiemelő válaszokat is felsorolom (noha nem tekinthetők metaforikus kifejezésnek): *stádiuma* (0+1), *pillanata* (7+9), *mozzanata* (0+4), *momentuma* (0+7), *része, részlete/eleme* (2+1/1), *eseménye* (7+2), *motivuma* (0+1).

A középiskolás tanulók dolgozataiból az alábbi AZ ÉLET UTAZÁS kognitív metaforából eredő metaforikus kifejezéseket gyűjtöttem össze: *vissza-fordul az ösvényen, megtalálja a helyes utat, megtalálja a kiutat, rádöbben, hogy ez nem helyes út, útvesztőbe kerül, csak akadályozta az előrejutásban, lépésről lépésre, lépcsőről lépcsőre haladva eljut ő is Auerbach pincéjébe* (jelképes értelemben). *Mindannyian egy végtelennek tűnő csigalépcső alján állnak kezdetben, Minden csigalépcsőt árny burkol. Könnyű földre lépni, megcsúszni. De a kitűzött céljaikért lelkesülő hősök készek vállalni a tett kanyargós csigalépcsőjének meghódítását.*

Az adatközlők az adott példamondattal kapcsolatban az ÉLET UTAZÁS metafora mellett az élet időbeliségét emelték ki legnagyobb számban. Ez nem véletlen. A hétköznapi nyelvben és a szépirodalomban egyaránt ismeretesek az életet időbeli egységekként felfogó kognitív metaforák. A legismertebb alapmetaforák: AZ ÉLET EGY PERC, EGY NAP, EGY ÉV. Eme alapmetaforák irodalmi idézetekben szereplő alábbi változatai újságcikkekben és tanulóink dolgozataiban egyaránt előfordulnak, annyira közismertek: Korán jött *élted alkonya* (Tompai Mihály: Halott felett), De íme, megjött *életem dele* (Reviczky Gyula: Palinódia), Imbolygok, mint az *élet hajnalán* (Reményik Sándor: Kelj fel, és járj).

Mienk az *élet tavasza* (Juhász Gyula: A magyar ifjak éneke), Itt benn vagyok a *férfikor nyarában* (Petőfi Sándor), Éld életed, ahogy lehet. Ne szidd! / Volt *tavasza*. Lesz *ősze és tele* (Tóth Árpád: Hová röplsz?)

Az önálló metaforaalkotás során AZ ÉLET UTAZÁS fogalomköréből táplálkoztak az alábbi meghatározások: **Az élet egy utazás** (0+2), **olyan, mint egy földre hullott vízcsepp útja a tengerig** (0+1), **az élet labirintus** (2+1), a középiskolás tanuló példája kifejtve: **labirintus**, amelynek a térképét az úton találjuk meg. **Az élet egy hullámokon vergődő hajó** (0+1).

Az ÉLETet (mulandóságában) IDŐbeliségében felfogó képzetkörből származó példák: **Az élet egy olcsó pillanat** (0+1), **szürke ködös délután** (0+1), **egy pillanatig tartó tánc** (0+1). A röpkéségre utalnak azok a megoldások is, melyek egy TÁRGGYal, ÁLLATtal, FOGALOMmal azonosítják az ÉLETet: **Az élet egy homokóra** (0+2), **az élet egy madár** (0+1), **féktelen száguldás** (1+0), **rohanó autó** (1+0). Ez utóbbiak az utazás példáinál is idézhetők.

Jelentős teret kap az adatközlők példatárában Az ÉLET KÜZDELEM / HARC metafora: **Az élet küzdelem** (2+1), **harctér** (0+1), **próbák sorozata** (1+0), **sikertelen próbálkozások sorozata** (1+0), **a kereszt cipelése** (1+0). A nehézségekre mutat rá a természeti példa is: **Az élet tövises rózsabokor** (1+0). A szellemi küzdelem lehet az alapja az alábbi megoldásnak: **Az élet önmegvalósítás** (1+0).

Az elvont fogalmi meghatározások jobbára szintén a küzdésjelleghez vagy a mulandósághoz kapcsolódnak: **Az élet vendégség** (0+1), **keserű boldogság, boldog keserűség** (1/1+0). A magukban is metaforát tartalmazó kifejezések közül megemlíthető: **az élet a fájdalom tengere** (0+1), **siralomvölgy** (0+1). A legfilozofikusabb megoldás egy középiskolás alkotása, amely az AJÁNDÉK fogalmának kettős (tárgyi-fogalmi) jellegére játszik rá: **Az élet ajándék, amit többféleképpen lehet becsomagolni, kibontani és használni** (0+1).

A sebezhetőségre figyelmeztetnek az alábbi megoldások, melyek természetesen szintén nem függetlenek berögződött metaforikus/metonimikus képzeleteinktől: **az élet cérnaszál** (0+1), **fonál** (1+0), **gyertya** (1+0).

A ÉLET JÁTÉK képzetköréből építkeznek az alábbi azonosító metaforák. **Az élet szerencsekerék** (1+0), **összetett társasjáték** (0+1), **játék** (0+1), **színház** (1+0).

AZ ÉLET EGY ÉTEL fogalomkörből való példák ironikusságukkal tűnnek ki, és mind a középiskolások tollából származnak: **Az élet habos torta, fonott kalács, olyan, mint a sör, Az élet kevés, mint a Medve sajtban a brummogás.**

A düh, a harag, a méreg metaforikus kifejezése

Az európai hagyományban az emberi test működését, az érzelmi megnyilvánulásokat is a négy testnedv hatókörébe vonják. „A dühöt leginkább a forró vér jellemezte, a félelmet a hideg verítékkal hozták kapcsolatba. Vagyis az érzelmeknek fizikai összetevői voltak.” Peter Stearns úgy véli, hogy: „A 19. század során a testnedvekkel kapcsolatos elmélet, mely szerint az érzelmek folyadékként tudnak lüktetni az emberben, egy újabb mechanikusabb felfogássá alakult át. A »gép«-testben már nehéz érzelmeket felfedezni, tüneteket továbbítani. A fizikai tünetek már csak metaforikusan lelhetők fel (hívhatók elő)” (idézi: KÖVFCSES 2005; 193).

Az általánosabb meghatározásból: A DÜH FORRÓSÁG, A DÜH TÜZ, A DÜH FORRÓ FOLYADÉK származik A DÜH EGY TARTÁLYBAN NYOMÁS ALATT LÉVŐ (FORRÓ) FOLYADÉK kognitív metafora, melynek az emberi test működése lehet a tapasztalati alapja. Ez a vonatkozás megjelenik számos metaforikus kifejezésünkben: *felforrt az agya, begőzölt, füstölög, szétrobban dühében* stb. Egyik középiskolás **mérges emberre** vonatkozó hasonlata kiválóan festi ezt a jelleget: **A mérges ember olyan, mint a sípoló teafőző** (*míg ki nem kapcsoljuk alatta a lángot, addig sípol, de lehet, hogy a végén még kifut*).

A fenti kognitív metaforát kifejtő irodalmi példák:

Fejemen a Duna árja,
Összezsapott volna régen!
Vagy haragos homlokomat
Szétszakítná a düh, szégyen.
(Vajda János: Visegrád)

A pörnek vége. Elvégeztetett...
Véres a kereszt tövében a fű.
A helytartóban forr a néma düh.
(Reményik Sándor: Pilátus)

Fájdalom és **düh habzik** szivembe'!

(Petőfi Sándor: A nemzethez)

Igy egymás nélkül kódorogva
fojtott dühünk az égbe száll –

(József Attila: Illyés Gyulának)

A felmérésben egy-egy, a *düh*vel, a *haraggal* és a *méreggel* kapcsolatos kifejezést kellett kiegészíteniük az adatközlőknek.

1. példamondat: Nagyon haragudott, a *dühtől majd*

Megoldások: az adatközlők a következőképpen egészítették ki metaforikus kifejezéssé a megadott szövegszegmentumot: A DÜH EGY TARTÁLYBAN NYOMÁS ALATT LÉVŐ (FORRÓ) FOLYADÉK kognitív metafora a következő metaforikus kifejezésekben öltött testet: A dühtől majd *szétrobbant* (15+13), *szétduzzant* (3), *fel/fölrobbant* (5+7), *eldurrott* (0+2), *forrt* (1), *szétpukkadtt* (1+1), *szétszállt* (0+1), *szétcsattant* (1), *megpukkadtt* (1+1), *szétfakadt* (0+1), *felforrt a vére* (0+1).

Az alábbiakban tárgyalandó rokon értelmű fogalmakhoz, *haraghoz*, *méreghez* kötődően is találunk a fentihez hasonló megoldásokat: majd *szétvetette* a harag (1+1), a harag majd *szétpukkasztotta* (0+1), *szétfeszítette* (0+1) *szétpukkant* / *megpukkadtt* / *szétrobbant mérgében* (1/1/1+0), *majd szétrobbant* / *kicsattant mérgében* (0+1/1).

Nem található a példaanyagban A DÜH EGY TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK kognitív metaforának megfelelő, főleg a régebbi irodalmi nyelvben élő, közismert metaforikus kifejezés: *habzik a szája dühében*. Ezeket irodalmi példaanyagból idézem.

s éktelenül *tajtékszott ajka dühében*.

(Vörösmarty Mihály: Eger)

Némán néz a király rája,

Habot túr dühében szája,

(Petőfi Sándor: Kont és társai)

A fát rágja, tépi s töri

Mérget habzó fogával,

(Kisfaludy Sándor: Dobozy Mihály és hitvese)

A *düh*re vonatkozó, fenn említett kognitív metafora következményeitől eltérő megoldások, képes kifejezések is születtek, melyek azonban mind a cselekvés intenzitását fejtik ki, tehát a DÜH INTENZITÁS / ERŐ általános metaforának felelnek meg: *falra mászott* (1+1); egyéb megoldások (mind a

középiskolásoknál): *megörült, összeesett, kiesett a szeme, megütötte a guta, agyvérzést kapott, kettéhasította a Földközi-tengert.*

2. példamondat: *Mikor ezt hallotta, mérgében, a harag*

A tanulók/hallgatók válaszait itt az általánosabb metafora A MÉREG INTENZITÁS, intenzív cselekvés, változás forrása, határozta meg. Ennek megfelelő válaszokat írtak, melyek jelentős része nem metaforikus kifejezés. Kivételek is akadnak, pl. A MÉREG TŰZ metafora határozza meg a választ: *szikrázott a szeme* (0+1).

A középiskolások megoldásai: *Mérgében zihálni / káromkodni / őrvöngögni / tombolni / torkaszakadtából sikoltani / toporzékolni kezdett, eszevesztett rohángálásba kezdett, ordítani tudott volna, kiabált, üvöltött, őrvöngött, felordított* (0+2), *földhöz verte magát, földhöz vágta magát, a fejét a falhoz verte, földhöz csapta a kardját, széttört egy asztalt, fölugrott / kiugrott az ablakon, megbolondult, eltorzult az arca.*

Az egyetemisták válaszai: *Mérgében földhöz csapta a telefonját, össze-szorította a fogát, a földre vetette magát, kirohant, ordított, felordított, ordítani tudott volna, ordítani kezdett.*

Az irodalmi példák is a fenti értelemben azonosítják a méreg fogalmát: intenzív cselekvés (1), állapotváltozás forrásaként (2. idézet második sora, 3.), valamint tüzként (2. harmadik sora).

1. *Dúl, fül s ordít mérgében;*

(Kisfaludy Sándor: Dobozy Mihály és hitvese)

2. A legelső táblabíró.

Mérgében szinte zöldül, kékül,

Majd meg vörös lesz, mint a rák,

(Vajda János: Kell-e hivatal?)

3. Szilaj Pista mérgében majd megfult.

(Petőfi Sándor: Szilaj Pista)

A HARAG (TERMÉSZETI) ERŐ kognitív metaforának megfelelő eredmények: *a harag felülkerekedett rajta* (0+1), *a harag erőt vett rajta* (0+1), *eluralkodott rajta a harag* (1+3), *a harag eluralkodott az elméjén* (0+1), *előntötte a harag* (6+3), *a harag előntötte a szívét* (0+2), *a harag előntötte az eszt* (1+0), *az egész testét* (1+1), *a harag előntötte az egész arcát* (1+0), *a harag elborította az agyát / az elméjét* (0+1/1), *elárasztotta a testét* (0+1), *elfutotta a harag* (0+1), *elfutotta az elméjét a harag* (0+1), *a harag elvakította* (0+1), *kitört rajta a harag* (2+0),

A testnek egy tartállyal való azonosítása, az indulat pedig a benne lévő (forró) folyadék – merülhet fel az alábbi kifejezésben: *a harag teljesen kitöltötte a lényét* (1+0), *a harag munkált benne* (0+1). S elgondolkodtató, vajon nem ide tartozik-e az alábbi kifejezés is: *kijött rajta a harag* (1+0).

A harag megszemélyesítése tapasztalható az alábbi példákban: *a harag elvette az eszét*, (1+1), *megőrjítette* (0+1), *nem enyhült* (1+0).

A HARAG / A MÉREG / A DÜH TÚZ / HŐ. Arany Jánosnál ez így hangzik: Bosszu, *harag és düh lángja gyúlt szívében*. (Arany János: Ariostóból)

(Az említett kognitív metafora is az általánosabb megfogalmazás: A HARAG / A MÉREG INTENZITÁS alapmetafora folyamánya.)

A tanulók által alkotott fenti értelmű metaforikus kifejezések: *A harag egyre jobban emésztette* (0+1), *felemésztette a harag* (1+0), *a haragtól teljesen bevörösödött* (0+1), *a harag kipirosította az orrát* (0+1), *mérgében felhevült* (1+0), *hepirult* (1+0), *bevörösödött* (1+0), *elpirult* (1+0), *elvörösödött* (1+1).

Önálló metaforaalkotáskor csupán a DÜHre kérdeztem rá. A következő eredmények születtek:

A DÜH (TERMÉSZETI JELENSÉG) ERŐ: *feltámadott tenger* (0+1), *hirtelen született tornádó* (0+1), *vulkán* (0+1), *orkán* (1+0), *vihar* (0+1), *zápor* (0+1), *a primitív élővilágot szétromboló erő* (0+1), *tomboló erő* (1+0), *porfelhő* (1+0).

A DÜH EGY ÁLLAT: *A düh ordító oroszlán* (1+0), *lelancolt vad* (1+0), *az érzelmek vad bikája* (1+0), *tomboló vadállat* (0+1).

A DÜH TERMÉSZETFELETTI ERŐ: *a düh olyan, mint az ördög* (0+1), *láthatatlan démon* (0+1), *a legnagyobb gonosz* (0+1), *Zeusz nyila* (0+1).

A DÜH EGY TEREM: *a düh homályos cella* (0+1), *feneketlen verem* (0+1).

A DÜHnek a MÉREGgel való azonosításában ez utóbbi fogalmi és anyagi valója találkozik: *A düh méreg* (0+1), *gyorsan élő méreg* (0+1), *megmérgezi a vérünk* (0+1).

Az elvont fogalmon alapuló meghatározások a következők voltak: *kirobbanó érzés* (1+0), *elfojtott szerelem* (1+0), *az igazi én megnyilatkozása* (1+0), *minden jó elrontója* (1+0), *a szükséges rossz* (1+0), *indulat* (1+0), *a lélek betegsége* (1+0).

Megállapítható, hogy alapjában a DÜH INTENZITÁS alapmetafora nyilvánul meg a fenti példákban, a nem elemzett jelzőkben is: *feltámadott, tomboló, ordító*, de akkor is, ha tárggyal azonosítják: *időzített bomba* (0+1), akkor is ha a háborúval: *a düh háború* (0+1). A robbanással párhuzamosan a lefojtottság is ott van a példákban. A düh kiadása az ember megnyugvását

eredményezheti, erre utal egy tárggyal/fogalommal való azonosítása: **a düh katalizátor** (0+1).

A válaszokban már eleve előfordulnak itt is metaforák: **a düh a bosszú csírája** (0+1).

Gondolkodásra késztet, hogy főképp a HARAG esetében külső vagy belső erő megnyilvánulásairól beszélhetünk, vagy pl. *a harag áthatotta egész énjét* (0+1) példánál a külső erő miként érhető tetten.: lehet akár SUGÁR, akár FOLYADÉK is. Még nehezebb a nem eléggé szabatos, de nagyon is beszédes példa megfejtése: *a harag a húsába ment* (0+1).

A külső-belső kérdéskört érinti, hogy miként Kövecses (KÖVECSES 2005; 173–4) említi a japán megfelelőiben, a *harag a hasban van*. Persze a magyarban is akad ehhez hasonló szólás, a 'valakire neheztel, haragszik' kifejezésére: *a begyében van*. A szintén Kövecses által idézett japán szólás: *elszakadt a türelemzsákja* ugyancsak egy tölthető tárgyról vagy annak egy részéről beszél, erre céloz a magyar példa is: kis **méregzsák**, mondjuk pl. a mérgező kisgyerekre. De itt említhető a: *megtalálja zsák a foltját* szólás is.

Vörösmarty szellemes népi logikájú példája is a (lefojtott/bekötözött) düh kiszabadulásáról szól, tehát nagyon is illik a fenti képzetkörhöz.

BALGA

Udvarodnál egy leány volt,
Böske néven, akit ösmersz;
Ezt én eljegyeztem immár,
S most egyszerre szárnya nőtt,
Mint az ájtatos közönség
A faképnél a papot,
Itt felejtett, itt hagyott.

CSONGOR

S a düh gatyamadzagával,
Hogy nyakon kötötted a bűt,
Mind ezért volt?

BALGA

Mind ezért.

CSONGOR

S a düh meztelen maradt.

BALGA

Úgy, s a madzag elszakadt.

(Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde)

A boldogság metaforái

A hétköznapi metaforákat felmérő tesztben nagy számban születtek A BOLDOGSÁG FELEMELKEDÉS kognitív metaforára utaló adatok.

Példamondat: A barátnője szavai hallatán nagyon megörült, a boldogságtóltudott volna.

Megoldások: *A boldogságtól repülni tudott volna* (15+14), *repdesni/röpdösni* (3+2), *repesni* (1), *szállni* (3+2), *szárnyalni* (4+12), *az égis tudott volna ugrani* (1+1), *ugrálni/ugrándozni tudott volna* (1+1), *táncolni* (2), *tehenet röptetni* (0+1)

Más intenzív érzést megnevező válaszok: *ordítani* (0+2), *sírni* (0+1), *énekelni* (0+1), *örjöngeni* (0+1), *reszketett* (0+1).

A SZERELEMMel kapcsolatos példamondat elemzésére itt nem térek ki, de annyit érdemes megjegyezni, hogy ott persze a VAKSÁG fogalma merült fel elsődlegesen, de a felemelkedés fogalomköre is jellemző: *szárnyal* (0+1), *két méterrel a föld felett jár* (1+0), *repülni tudna* (0+3), *madarat lehetne fogatni vele* (1+2).

Az azonosító metaforákat elváró feladatban a következő alapmetaforák-nak megfelelő azonosításokat írták az adatközlők:

A BOLDOGSÁG MENNYORSZÁG

A boldogság földi mennyország (0+1), **földöntúli érzés** (1+0).

A BOLDOGSÁG FÉNY

A boldogság fényözőn (0+1), **napsütés** (1+0), **napfény** (0+1), **napfényes nyári reggel** (1+0), **A BOLDOGSÁG – HŐ – láz** (0+1).

A BOLDOGSÁG ÉTEL

A boldogság szózott hering (0+1), **dobostorta** (0+1), **jó menzás kaja** (szinte nincs) (0+1).

A BOLDOGSÁG ÁLLAT, ILLETVE NÖVÉNY

A boldogság tiszavirág (0+1), **fenyőfa** (0+1).

A BOLDOGSÁG MADÁR

A boldogság vándormadár (0+1), **ritka madár** (1+0), **kék madár** (1+0).

A BOLDOGSÁG TERMÉSZETI JELENSÉG / TELEK

A boldogság levegő (0+1), **illatos kert** (1+0). Jelképes változat: **rózsaszín felhő** (0+1).

A közismert metafora a BOLDOGSÁG MÁMOR – a **boldogság örömmá-**
mor (1+0) megjelenése mellett a megoldások fele elvont fogalmi valójában
határozza meg a boldogságot, akár metaforikus, akár más, leíró jellegű meg-
fogalmazással élnek is az adatközlők. A középiskolások megoldásai: **a bol-**
dogság szabadság, álom, teljesség, az élet értelme, maró féltés, idő, öröm,
nevetés. Az egyetemisták válasza: **szerelem, elégedettség, elmondhatatlan**
jó, mulandó érzés, lehetetlenség, tűnő idő, lopott magány, ábránd, a lét
komikuma, örök hazugság, a legnagyobb szám a matematikában.

A példaanyagot természetesen irodalmi ismereteink is befolyásolják: a
boldogság földi mennyország megoldástól, a **boldogság kék madár** me-
taforáig.

A metaforaalkotásban a boldogság megfoghatatlanságát jelző elvont fo-
galmi meghatározások voltak túlsúlyban. Ha fogalmi metafora alá is vonhat-
tuk a válaszok egy részét, azok sem, mint a **hő, fény, menny** stb., tették kéz-
zelfoghatóbbá a fogalmat. A középiskolások ironizáló, tréfálkozó válasza
éppúgy jellemzik a korosztályt, mint az egyetemisták élettapasztalatot tük-
röző megoldásai. Persze nehezen besorolható a **boldogság könny** metafora
(lehet emberi testnedv), mely a fájdalmat és a tisztaságot egyaránt jelentheti.
A boldogság olyan, mint a nő (nem lehet nélküle élni) a bohókás, ironizáló
kedvet példázza.

A boldogságnak eme sokrétű meghatározása utal a fogalom behatárolha-
tatatlanságára, ám a metaforikus kifejezés megoldásai igen egyöntetűek vol-
tak. Ez nyilvánvalóan a nyelvi környezet, a frazeologizmussá válás követ-
kezménye.

Az idevágó irodalmi példák különösen a romantikában voltak népsze-
rűek. A boldogság megjelenítésére természetesen a metaforajellegből eredő
megszemélyesítés is gyakori volt. Pl.:

Míg azok, kik bút, bajt nem szenvednek
 A boldogság karjain,
Vigadoznak a kies Fürednek
 Kútfején és partjain;
(Csokonai Vitéz Mihály: A tihanyi ekhóhoz)

Zsanét cz, kinek szemében
 Ragyogva olvashatod,
Hogy **a boldogság ölében**
 Arany időd várhatod.
(Csokonai Vitéz Mihály: A szépség ereje a bajnoki szíven)

A BOLDOGSÁG ÉTEL, ITAL

Boldogító Szerelem!

Kifizetéd uzsorával

Sérelmiért szívemet,

A boldogság méz-árjával

Borítván el létemet:

Boldogság mézében méreg-csepp rejtezik.

(Tompá Mihály: Szemere Miklóshoz)

A boldogság piros borában is

Egy-két csepp mindig rejtett fájdalom;

(Tompá Mihály Akác-fejfa)

A BOLDOGSÁG MADÁR

Majd ha dőlni készül élted fája,

S azt sem mondhatod,

Hogy ágán a boldogság-madár

Egyszer nyugvék, egy dalt csattogott,

(Petőfi Sándor: Bolond Istók)

Oh, ha nézem e hajfűrtöt:

Minden perc eszembe jut,

Melyben **a boldogság szárnyán**

Mennybe nyílt előttem ut;

(Petőfi Sándor: Egy hajfűrthöz)

A BOLDOGSÁG ÉGI FÉNY

Addig mienk, míg messze fénylik,

S ha birtokunkba jut:

A boldogság, ez égi fáklya

Már akkor elaludt!

(Tompá Mihály: Gyöngyhím)

A BOLDOGSÁG KERTI ÉPÍTMÉNY

Oh **boldogság! árnyas zöld lugas,**

(Tompá Mihály: Oh...)

A BOLDOGSÁG EGY JÁRMŰ

S Szent Ilonáról visszanézni jó,

Mikor csendes a bánat tengere

És messze suhan egy emlék-hajó.

Bár félárbocon leng a lobogója,
Mégis Marengo, Jena, Austerlitz,
Mégis a boldogság álom-hajója.
(Reményik Sándor: Álom-hajó)

„Úszni a virágzásban”. Metaforák összefonódása

Az író életéről és haláláról, versről ember és világ kapcsolatáról mindig tud újat mondani. Igen, igazat kell adnunk Arisztotelésznek, a metaforaalkotás képessége a tehetség jele. Mindegy itt, hogy a kognitív metaforáknak megfelelő kép bomlik-e ki vagy attól eltérő. A lényegre tapint Fónagy Iván is, amikor azt mondja, hogy a megéltség teszi értékessé a képet (FÓNAGY 208), persze emellett a kontextus, a stílus, a kompozíció, a kép kiterjesztése, kombinálása sem elhanyagolható, hogy a nyelvi alakulatról ne is beszéljünk. Ugyanakkor miért volna tragikus azt is elfogadni, hogy a metaforák egy jelentős hányada ősi tudáson alapszik, gondolkodásunk logikai alapjai feltételezik.

A BOLDOGSÁG SZÁRNYALÁS / REPÜLÉS mellett a BOLDOGSÁG – ÚSZÁS az egyik alapvető kognitív metafora, amelyet a pszichoanalízisben a KÖZÖSÜLÉSSel is azonosítanak. Tolnai Ottó alábbi szövegrészében ez a metafora kiteljesedik, más metaforákkal összefonódik, kezdve azzal, hogy már a fenti metafora is oda-vissza értelmezhető (nem hiába alakul azonosító predikatív viszonyon): A BOLDOGSÁG ÚSZÁS (alátámasztják ezt metaforikus kifejezéseink: *úszik/fürdik a boldogságban*). Tolnainál: AZ ÚSZÁS – BOLDOGSÁG – LÉTEZÉS (ÉLET). A TISZAVIRÁG – ÉLET (SZÜLETÉS) ÉS HALÁL TALÁLKOZÁSA – KISHALÁL (KÖZÖSÜLÉS) – (ATOM)ROBBANÁS. A BOLDOG EMBER – VIRÁGLÉNY. A TISZAVIRÁG DIDERGÉSE – (AZ ÍRÓ) EMBER LÉTALAPJA, VERSEINEK MEGHATÁROZÓ RITMIKAI EGYSÉGE.

„Vannak emberek, akik megszállottjai a repülésnek, nálam az *úszás* a *létesés* egyik formája. Istenem, *úszni a virágzásban*...

Igen, a **metafora** éppen olyan valami, mint a **tiszavirág**. Ezt a különös lényt mintha eleve a költészet számára teremtték volna. Mondják a szakirodalomban, hogy már Arisztotelész is foglalkozott vele. ... az ő **vacogásuk, didergésük, rezgésük az alap, az a ritmus, ami engem meghatározott**, ha valaki valamit ki akar hallani a verseimből, ne iskolás sémákat kutasson, a tiszavirágot tanulmányozza, mérje inkább. A vers ritmusáról értekező poétikák is figyelembe vehetnék ezt. (Ebben benne van, amit **kishalálnak** nevezhetnék, ez az egyetlen dolog a világon, ahol **születés** és **halál** egyetlen pontban történik. Rajtad történik, a válladon, az arcodon, és szinte **viráglénynek tudom magam**, vagy tudnám magam, ha ez nem hangzana túl szépen. E **pont élet-halál robbanásának intenzitása** szinte az **atombombát** idézi, ellenpontoszza pontosabban, egy pozitív **atomrobbanás**.”

(Tonai Ottó: Költő disznózsírból, 29. 1.).

Összefoglalás

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy ezt a kérdéskört – a metaforikus kifejezések használatát, az írói és diákos metaforaalkotást – érdemes együtt tanulmányozni. Láthatjuk, hogy gyakran azonos forrástartományból merítenek a szerzők, azonos forrásból erednek a nagy gondolatok és a fiatalos képalkotás. Azonos ez a kincs, csak ki jobban kibontja, ki kevésbé. Továbbgondolja a költő, az író is, a maga módján a tréfálkozó fiatal is. (Nem véletlenül emleget Fónagy Iván is gyakran vicceket a képalkotás kapcsán).

A metaforák és metaforikus kifejezések vizsgálata alapján leszögezhetjük, hogy a hétköznapi metaforikus kifejezések, az ún. „halott metaforák” ismerete a középiskolások és az egyetemisták körében nagymértékben jelen van, ami mindenképpen magas szintű anyanyelvi kompetenciáról tanúskodik. Azt is tapasztalhatjuk, hogy a kognitív metaforákból eredő metaforikus kifejezések az adatközlők válaszainak jelentős hányadát adják, körülírásaik is jószerével mindig behatárolható képzetkörből táplálkoznak.

Az önálló metaforaalkotás során egyes fogalmaknál (főleg az egyetemisták) gyakran üresen hagyták a feladatlapot. (Ez a feladatfajta a kreativitás mellett több gyanútlan közlésszándékot is feltételez.) A megoldott feladatokban az adatközlők a legismertebb forrásokból merítettek a céltartományok meghatározására, de ez nem volt feltétlenül azonos azokkal a kognitív metaforákkal, amelyeket a kiegészítéssel feladatokban alkalmaztak. A BOLDOGSÁG esetében pl. az elvont fogalmakon alapuló azonosítás, a DÜH kapcsán viszont a konkrétabb elemek megjelenése a gyakoribb.

A nyelvi meghatározottság is egyértelmű. A *harag*, *méreg*, *düh* rokon értelmű kifejezések. Ha azonban okhatározói vonzatot (*dühtől*) kell kiegészíteni, ez egyértelművé teszi a választást, hogy a *düh munkál az emberben* (így az emberen állapotváltozás megy végbe: *szétpukkad, szétrobban stb.*). Az állapothatározói vonzat megadása (*mérgében*) pedig nyilvánvalóan az alany cselekvését fogja kiváltani (amit körülírással így fogalmaztak meg: *mérgében tombolni, őrvöngeni, kiabálni kezdett*), s csak kevesebb esetben követi ezt újabb állapotváltozás leírása (pl.: *mérgében elvörösödött*). Ha alanysetben van a szó: *a harag* (példája mutatja ezt), akkor feltételezhető, hogy legtöbb esetben az alany lesz a cselekvő erő – *a harag fog uralkodni az emberen*. Nem véletlen persze, hogy épp így adtam meg a példamondatokat, hisz a nyelvben így differenciálódott a kifejezésmód és a kognitív metaforákhoz való kötődés is.

Érdemes lenne pszicho- és szociolingvisztikai szempontok alapján is szemügyre venni a kapott anyagot. Érdekes kérdés lenne, hogy mennyiben van korosztálybeli megindokoltsága annak, hogy az egyetemisták inkább az elvont fogalmi meghatározásokhoz vonzódtak, pl. A BOLDOGSÁG-ot, az ÉLETet kifejtő metaforákban, illetve nem azzal magyarázható-e ez, hogy

az adatközlő hallgatók döntő többsége nőnemű volt. A középiskolás adatközlők kétharmada fiú, így metaforaalkotáskor a korosztályra és nemre jellemző, érzelmeiket háritó odamondás, vagánykodás, szellemeskedés is döntő lehetett. Sok válaszban nyomon követhető egy bizonyos ambivalencia, a kialakuló személyiség ellentmondásossága. Míg egyik-másik válaszban a nyersség hivatkozik, ugyanazon tanuló másik metaforájában ez már lírává szelídül. Pl.: **A szerelem a szexuális vágyak egyik megnyilvánulási formája. Az élet olyan, mint a homokóra. Kétféleképpen lehet megállítani. Vagy megvárjuk, hogy magától leperegjen, vagy hozzásegítünk. A boldogság olyan, mint a könnyecsepp.**

Ezek a kérdések látszólag túlmutatnak a tárgyalt témán, a képalkotás azonban az egyéntől sohasem független. Azok a metaforikus kifejezésekkel tűzdelt megjegyzések sem függetlenek a szerzőtől, amelyeket akár csak ebben az összegezésben is elejtett.

Irodalom

- Arisztotelész (1994): Poétika. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
 Bencze Lóránt (1996): Mikor, miért, kinek, hogyan. Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban I. Corvinus Kiadó, Bp.
 Fónagy Iván: A költői nyelvről. Corvina Könyvkiadó, Bp.
 Kövecses Zoltán (2005): A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Typotex, Bp.
 Ricoeur, Paul (2006): Az élő metafora. Osiris Kiadó, Bp.
 Szathmári István (1961): A magyar stilisztika útja. Gondolat Kiadó, Bp.
 Szabó Zoltán (1998): A magyar szépirói stílus történetének fő irányai. Corvina Könyvkiadó, Bp.
 Tolcsvai Nagy Gábor (2003): A metafora alakulástörténete a magyar lírai modernségben = Hang és szöveg. Szerk. Bednaries G.—Bengi L.—Kulcsár Szabó E.—Szegedy-Maszácz M. Osiris Kiadó, Bp.

METAPHORICAL THINKING AND NATIVE LANGUAGE COMPETENCE

In this paper, the author presents a survey based on Lakoff's cognitive metaphor theory. The aim of the survey was to examine how present so called „dead metaphors”, metaphoric expressions, in the language of third and fourth year university students and third and fourth grade secondary school students are. The paper also focuses on how the knowledge of these metaphors among the target groups is related to the logical background of the identifying metaphors, similes and circumlocutions created and used by them. Using literary examples, the author compares the characteristics of literary and student metaphor creation.

PÁSZTOR KICSI MÁRIA

AZ ÚJVIDÉKI RÁDIÓ ÉS TELEVÍZIÓ¹ MAGYAR NYELVŰ GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI MŰSORAINAK LEHETSÉGES HATÁSA FIATALJAINK NYELVHASZNÁLATÁRA ÉS SZOCIALIZÁLÓDÁSÁRA

Egy kérdőíves felmérés eredményei

The results of a form-filling survey

A dolgozat az Újvidéki Rádió és Televízió műsorkínálatából, valamint a megkérdezett általános és középiskolás diákok műsornézési/-hallgatási szokásaiból kísérel meg választ kapni arra a kérdésre, hogy milyen fokú minőségi/mennyiségi hatást gyakorolhatnak a magyar nyelvű gyermek- és ifjúsági műsorok a fiatalok nyelvhasználatára és szocializációjára, mindezt pedig a kérdőíves felmérés és a műsorkínálat statisztikai adatainak áttekintése révén ismerteti.

Kulcsszavak: rádió, televízió, nyelvi hatás, nyelvi kód, szocializáció, nyelvi szocializáció

„Minden nyelvi közösségnek joga van, hogy eldöntse, milyen mértékben legyen nyelve jelen a területén működő helyi vagy hagyományos médiákban, nagyobb alkalmazási területtel vagy fejlettebb technológiával működő összes tömegkommunikációs eszközben a szórási vagy adási módszertől függetlenül.”

(A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, IV. szakasz, 3. cikk – Barcelona, 1996.)²

¹ Időközben az Újvidéki Rádió és Televízió intézményét Vajdasági Rádió és Televízió néven jegyezték be.

² **A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata** = A. Jászó Anna (főszerk.): **Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény**. Tinta Könyvkiadó, 2002, 280–290. l. (288. l.)

1. A vizsgálat célja és módszerei

A vizsgálat célja az volt, hogy megkísérleljem felfedni, milyen mértékben fejthetnek ki hatást az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű gyermek- és ifjúsági műsorai fiataljaink nyelvhasználatára és szocializációjára. Ennek céljából kérdőívet készítettem, melyet három újvidéki / Újvidék környéki általános és két újvidéki középiskola magyar anyanyelvű diákjai töltöttek ki (összesen 272 tanuló). Ezenkívül megvizsgáltam az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű adásainak műsorrendjét is, melynek alapján kimutatást készítettem az egyes műsортípusok (köztük a gyermek- és ifjúsági műsorok) százalékarányáról a heti összműsoridő vetületében. Ugyanis a lehetséges nyelvi hatás mennyiségileg csak az egyes adástípusok kínálatának és keresletének függvényében mérhető fel. A lehetséges minőségi hatás ezzel szemben az adások nyelvi elemzése után is, sajnos, rejtett marad, mivel a probléma túl komplex ahhoz, hogy bármely kérdőív képes legyen kiszűrni azokat a pozitív/negatív nyelvi hatásokat, melyekben egy gyermek vagy ifjú kizárólag a rádió vagy televízió közvetítésével részesülhetett. A médianak a (nyelvi) szocializációra tett hatását viszont még ettől is nehezebb tetten érni.

2. Média és szocializáció

A *szocializáció* Kiss Jenő³ szerint az egyén társadalomba való beilleszkedésének folyamata. Ennek során az egyén elsajátítja valamely kultúra tapasztalatait, viselkedésmintáit, értékeit, hiedelmeit.

A társadalomban ható erővonalak és normák feltérképezése az egyén szempontjából nézve rendkívül komplex és hosszantartó folyamat. A beilleszkedés módozatainak és lehetőségeinek elsajátítása abban a pillanatban kezdődik, amint az egyén bekerül az adott közösség(ek)be, s – mondhatjuk bátran – egész életén át tart. A szocializáció folyamata azonban elválaszthatatlan a nyelvtől, így az eddig elmondottak a nyelv szabályrendszerének elsajátítási folyamatára is érvényesek. A *nyelvi szocializáció* ennek értelmében (Kiss Jenőt idézve) „az adott közösség, társadalom nyelvhasználati normáinak s e szabályok alkalmazásának elsajátítását jelenti.”⁴ A nyelvi szocializáció azonban az ún. homogén nyelvi környezetben sem tekinthető egyszerű folyamatnak. Többnyelvű környezetben, hátrányos nyelvi vagy kisebbségi helyzetben viszont hatványozott akadályokba ütközik. Az akadályok oka nyilván az elsajátítandó nyelvi és társadalmi kódok⁵ gyakran divergens irányba mutató sokfélesége lehet. Így az egyén számára nem ritkán

³ Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995.

⁴ I. m., 86. l.

⁵ A *korlátozott és kidolgozott* nyelvi kódtípusok kapcsán l.: Bernstein, Basil: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. = A. Jászó Anna (főszerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Bp., 2002, 185–195. l.

hozzáférhetetlen marad egy-egy kódrendszer teljes/optimális paradigmája, ennek következtében pedig képtelen megfelelő módon beilleszkedni a társadalomba vagy a társadalom valamely közösségébe.

A normák és a szabályok alkalmazását általában véve a családban, a gyermeki és játszótársi csoportokban, a szűkebb és tágabb társadalmi környezet hatásai révén, az iskoláztatás során, a korosztályi és/vagy egyéb társadalmi csoportokban, a munkahelyen, a tömegkommunikációs eszközök (pl. rádió, televízió) stb. révén tanulhatjuk meg.

De ezen a ponton felmerülhet a kérdés, hogy milyen módon befolyásolhatja egyáltalán a rádió és a televízió a nyelvi szocializáció folyamatát, amikor tudjuk, hogy a kommunikációs helyzet, melyet ez a médiafajta teremt, többnyire egyirányú és közvetett, s szinte teljességében visszacsatolás nélküli. Mégis, elképzelhető egyfajta befolyásolási lehetőség, mégpedig a pozitív minták sugalmazásával. Tehát egyrészt igényes nyelvi (artikulációs, intonációs, lexikai, morfológiai, szintaktikai szövegszerkesztési, stilisztikai) példamutatással, másrészt viszont a megfelelő korosztályoknak (esetünkben a gyermekeknek vagy az ifjúságnak) szóló minőséges műsorok kellő mennyiségű felhozatala révén.

A nyelvi példamutatás szubjektumai e folyamat során a rádió és televízió szövegírói (újságírók, szerkesztők), a lektorok, továbbá a műsorvezetők (választékos élő beszédükkel), a bemondók (jól artikulált és értelmes felolvasással), valamint a riportalányok lehetnek, természetesen amennyiben az általuk mutatott példa ténylegesen a kívánt optimumot képviseli, s amennyiben ez a hatás – a vizsgált korosztály megfelelő érdeklődési arányának függvényében – egyáltalán kifejezésre juthat.

A mai napig már sok szó esett az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű adásainak nyelvi, stilisztikai, hangtani, szintaktikai megformáltságáról, a bemondói szövegolvasás jellemző artikulációs és intonációs problémáiról s a vajdasági magyar beszéd nem mindig a hivatalos normának megfelelő jellemzőiről – a regionális, nyelvjárási és interferenciajelenségek keveredéséről –, melyeket olykor mind a riportalányok, mind pedig a műsorvezetők megvilátozásaiban észlelhetünk. Jelen szövegemben – bár továbbra is fontosnak tartom – nem erre a kérdéskörre szeretnék kitérni. Ez alkalommal – mint már említettem – azok a mennyiségi tényezők érdekeltek, melyek két kérdésre adhatnak választ:

1. Vajon az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű műsorai között optimális arányban szerepelnek-e az ifjúsági és gyermekműsorok?
2. Korunk multimédiális túlkínálatában érdeklik-e egyáltalán az említett műsorok székvárosunk magyar anyanyelvű fiataljait?⁶

⁶ A kérdőívet, természetesen, érdemes volna egész Vajdaság területén kidolgoztatni a fiatalokkal. Ekkor árnyaltabb szociolingvisztikai képet kaphatnánk az egyes vidékek érdeklődéséről a közszolgálati RTV magyar adásai iránt.

3. A „kínálat”

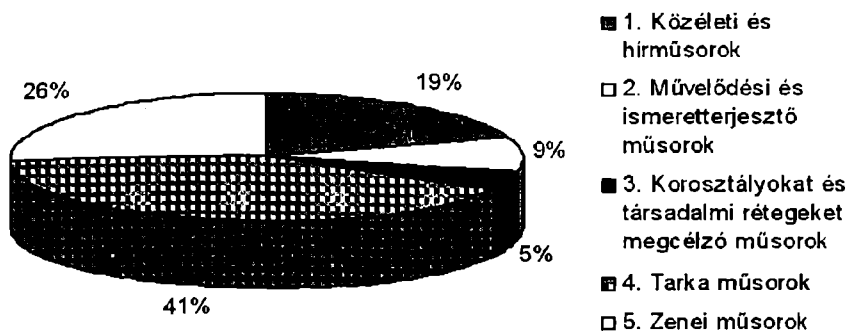
Az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű adásainak részletes áttekintése után a műsorfüzetből vett konkrét műsorokat mind a rádió, mind pedig a televízió esetében öt nagy csoportba osztottam:

1. közéleti és hírműsorok,
2. művelődési és ismeretterjesztő műsorok,
3. korosztályokat és társadalmi rétegeket megcélzó műsorok (ide tartoznak a gyermek- és ifjúsági műsorok is),
4. tarka (vegyes tartalmú) műsorok,
5. zenei műsorok.

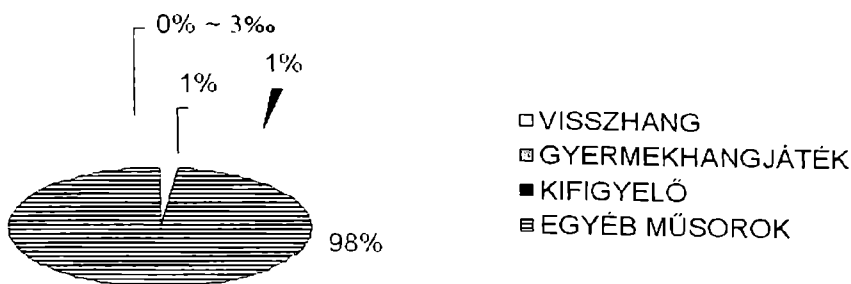
Ezek után pedig kiszámítottam az egyes csoportok részesedési arányát a magyar nyelvű adások heti szórási idejéhez képest, s a következő eredményeket kaptam:

- Az Újvidéki Rádió heti 168 órás magyar adásai között a *közéleti és hírműsorok* 19%-os arányban vesznek részt, a *művelődési és ismeretterjesztő műsorok* 9%-ban, a *korosztályokat és társadalmi rétegeket megcélzó műsorok* 5%-ban, a *tarka (vegyes tartalmú) műsorok* 42%-ban, a *zenei műsorok* pedig 26%-ban. Mint azt az alábbi ábrán is láthatjuk tehát, a *korosztályokat és társadalmi rétegeket megcélzó műsorok* szerepelnek a legalacsonyabb arányban, s ezeken belül a *gyermek- és ifjúsági műsorok* (a **Kifigyelő**, a **Visszhang** és a **Gyermekhangjáték**) együttvéve csak 2%-nyi teret tudnak magukénak a heti műsoridőből.

AZ ÚJVIDÉKI RÁDIÓ MAGYAR ADÁSAINAK
MENNYISÉGI MEGOSZLÁSA

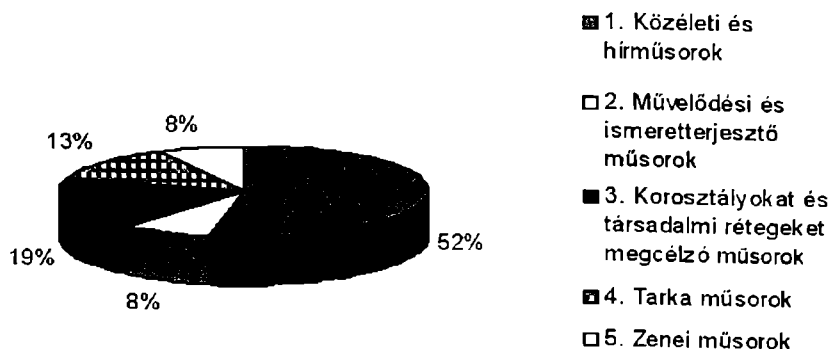


AZ ÚJVIDÉKI RÁDIÓ MAGYAR NYELVŰ GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI MŰSORAINAK ARÁNYA AZ EGYÉB MŰSOROKHOZ VISZONYÍTVA



- Az Újvidéki Televízió magyar nyelvű adásai viszont a kettős csatorna heti 44 órás adásidejének 22–30%-nyi részét képezik, a konkrét hétre vonatkozó műsorrendtől függően. Ezen belül (ugyancsak a heti műsorrend függvényében) a *közéleti és hírműsorok* részesedési aránya mintegy 53%-nyi, a *művelődési és ismeretterjesztő műsoroké* 8%-nyi, a *korosztályokat és társadalmi rétegeket megcélzó műsoroké* 19%-nyi, a *tarka (vegyes tartalmú) műsoroké* 13%-nyi, a *zenei műsoroké* pedig 8%-nyi teret foglal el. A tévének nincs külön gyermekeknek szánt műsora, az *ifjúsági műsor* (a **F-esztelen**) viszont ismétlésével együtt egy órányi (kétszer 30 percnyi) időt foglal le hetente, ami a magyar műsorok 8%-nyi részét teszi ki.

AZ ÚJVIDÉKI TELEVÍZIÓ MAGYAR ADÁSAINAK MENNYISÉGI MEGOSZLÁSA



A F-ESZTELEN IDŐARÁNYA AZ EGYÉB MAGYAR ADÁSOKHOZ VISZONYÍTVA



Nem mondható el tehát, hogy az Újvidéki Rádió és Televízió magyar nyelvű műsorai között optimális arányban szerepelnének a gyermek- és ifjúsági műsorok. Még akkor sem, ha a tévé esetében a **F-esztelem** 8%-nyi részesedése többnek tűnik a **Visszhang** 3%-énél (~ 0%) vagy a **Gyermekhangjáték** felkerekített 1%-ánál. Abszolút értékben nézve ugyanis az előbbi esetben a 8% kétszer 30 percet (= 1 órát) jelent, akárcsak az utóbbiaknál is a 3% harminc percet fed, az 1% pedig 55-öt (~ 1 óra), csupán a rádió magyar nyelvű műsorainak abszolút időtartama (10080 perc) mintegy tizenkétszeresét teszi ki a tévé magyar adásidejének (790 perc). De ez olvasható ki abból az adatból is, mely arra mutat rá, hogy a **Kifigyelő** az előbbiekhöz képest „előkelőnek” tűnő heti 105 percével (= 1 óra 45 perc) is 1%-nyi részét teszi ki csupán az összműsoridőnek. Ennyi idő viszont nyilvánvalóan kevés ahhoz, hogy tényleges hatást feltételezzünk e műsorcsoport részéről a fiatalokra, különösen abban az esetben, ha azok nem is érdeklődnek az említett műsorok iránt.

Ennek felmérése érdekében folyamodtam a kérdőívhez, melyben egyúttal a rádió és televízió egyéb adásainak hallgatottságára/nézettségére is rákérdeztem.

4. A „kereslet”

Mint már említettem, a felmérés során három újvidéki/Újvidék környéki általános iskola és két középiskola magyar anyanyelvű diákjai válaszoltak a kérdésekre. Összesen 99 általános iskolás (30 ötödikes, 19 hatodikos, 22 hetedikos és 28 nyolcadikos), valamint 173 középiskolás (46 elsős, 54 másodikos, 40 harmadikos és 33 negyedikes) tanuló (= 272) kapott kérdőívet.

Az eredmények összesítése során az első szembeötlő dolog a sok teljes mértékben üresen visszaadott lap volt, mind a közép-, mind az általános iskolákban. Ilyen szempontból az általános iskolások 34%-a (34 tanuló), a középiskolásoknak pedig 37%-a (64 tanuló) adott át ilyen kérdőívet. Korosztályonként vizsgálva: 37%-a az ötödikeseknek, 47%-a a hatodikosoknak, 55%-a a hetedikeseknek, 7%-a a nyolcadikosoknak, a középiskolások között

pedig 28%-a az elsősöknek, 37%-a a másodikosoknak, 33%-a a harmadikosoknak és 55%-a a negyedikeseknek. A hetedikesek és az érettségizők „maximuma” nyilván korosztályi tényezőkkel magyarázható: egyfelől a kamaszodók, másfelől a „már fontosabb dolgokkal törődők” nem ritkán túljátszott érdektelenségével. Mindamellett azonban a kérdőív egyetlen kérdése sem maradt teljes egészében megválaszolatlan, sőt minden kérdésre jutott minden korosztályból válasz. Az alacsony százalékok ellenére is tehát érdeklődés létezik. Most pedig vizsgáljuk meg részletesebben az eredményeket!

4.1. A kérdőív

A megkérdezett tanulóknak korosztálytól és korcsoporttól függetlenül egységes kérdőívet készítettem, melyben négy kérdés szerepelt, megfelelő válaszlehetőséggel (a műsorok címével és sugárzási időpontjával), valamint kiegészíthető vonalakkal ellátva. A válaszadás tehát bekarikázással, illetve sajátkező beírással történt. A kérdések a felkínált lehetőségekkel a következők voltak⁷:

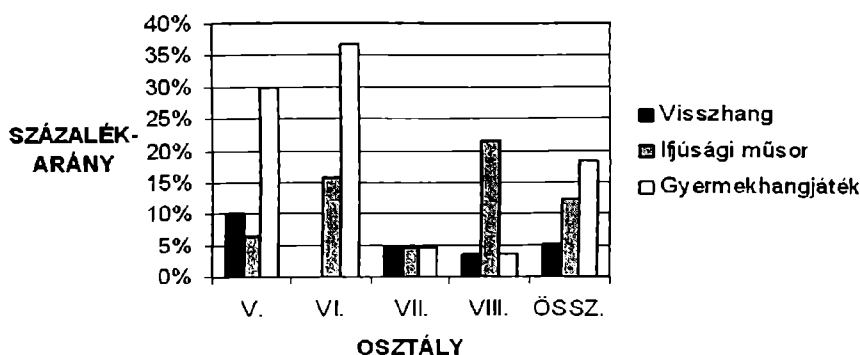
1. Szoktad-e hallgatni az Újvidéki Rádió magyar nyelvű gyermek- és/vagy ifjúsági műsorait? (Visszhang, Ifjúsági műsor [Kifigyelők], Gyermekhangjáték)
2. Szoktál-e más műsorokat is hallgatni az Újvidéki Rádió magyar műsorai közül? (Szívárvány, Irodalom, Művelődés, Szempont, Hírműsorok, Egyéb [kiegészíthető] műsorok)
3. Szoktad-e nézni az Újvidéki Televízió magyar nyelvű ifjúsági műsorát, a **F-esztelent**? (IGEN – NEM)
4. Nézel-e más magyar nyelvű adásokat is az Újvidéki Televízióban? (Napjaink, Jelen-Lét, Hírek, Egyéb [kiegészíthető] műsorok).

4.1.1. Első kérdés: gyermek- és ifjúsági műsorok a rádióban

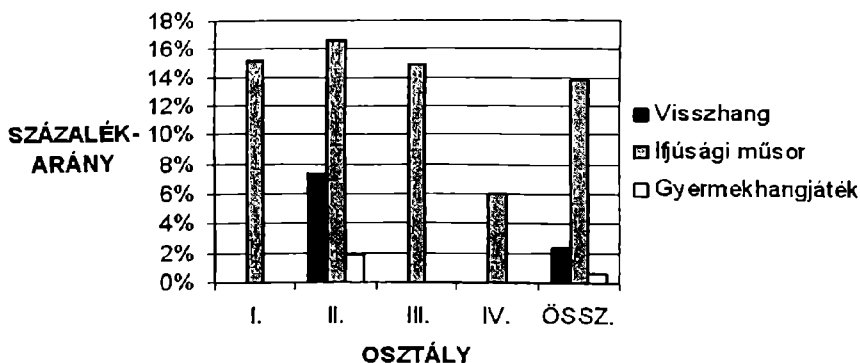
A rádióban szereplő gyermek- és ifjúsági műsorok hallgatottsága, mint az alábbi grafikonokról is leolvasható, korosztályonként igen változatos képet mutat. De ez nem is csoda, hisz a legfiatalabb és a legidősebb korosztály megkérdezettjei között nyolcévnyi különbség van, még hozzá abban az életkorban, amikor az érettség, az érdeklődési körök – a *szocializáció fokának* – tekintetében egyetlen év is sokat számít.

⁷ A helymegtakarítás érdekében itt a kérdéseket és a felkínált válaszokat sűrített formában, nem úrlapként közlöm.

ELSŐ KÉRDÉS – ÁLTALÁNOS ISKOLA



ELSŐ KÉRDÉS – KÖZÉPISKOLA



Így ha megnézzük például az általános és középiskolások grafikonjait, láthatjuk, hogy az értéktengelyen olvasható százalékskála legmagasabb értéke a fiatalabb nemzedéknél nagyobb (40%), mint az idősebbnél (18%), ami arra utal, hogy relatív értékben az általános iskolás diákok jobban érdeklődnek a gyermek- és ifjúsági műsorok iránt, mint a középiskolások. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy a megkérdezett középiskolások nagyobb létszáma miatt az alacsonyabb százalékarány ismét csak magasabb abszolút értéket rejt.

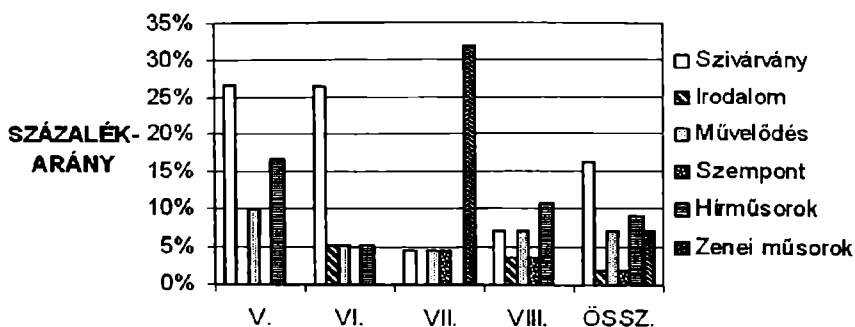
Szépen leolvasható azonban a skáláról az egyes műsorok iránti érdeklődés változása is ötödikes kortól az érettségiző korosztályig. Látható például, hogy az ötödik-hatodik osztályosok körében a **Gyermekhangjáték** a legnépszerűbb (30–37%) – olyannyira, hogy ez kihat az általános iskolások érdeklődésének átlagmutatójára is, s a hetedik-nyolcadikosok igen csekély „szavazatszáma” (4–5%) ellenére ezt a műsort helyezi a vezető helyre. Ötö-

diktől nyolcadikig azonban szembetűnően alacsony a **Visszhang** hallgatottsági foka, hisz az ötödikesek 10%-a is csupán három tanulót rejt, az összes megkérdezett általános iskolást tekintve viszont az 5%-os átlag öt tanulót jelent. A **Kifigyelő** népszerűsége viszont ötödiktől nyolcadikig emelkedő tendenciát mutat (a megkérdezettek 12%-a, tehát 12 tanuló hallgatja a műsort). Ez az irányvonal azonban nem vonatkozik a hetedik osztályra, ahol a 4. pontban említett érdektelenég (akárcsak az érettségiző csoportban) ezen a grafikonon keresztül ugyancsak megmutatkozik. Az ifjúsági műsor iránti érdeklődés ezután a középiskolások körében is kimutatható, olyannyira, hogy – a másodikosokat kivéve – e korcsoport az első kérdés kínálatából csak ezt a műsort karikázta be. Az érdeklődés foka, természetesen, itt is eltérő: az elsősök 15%-a (7 tanuló), a másodikosok 17%-a (9 tanuló), a harmadikosok 15%-a (6 tanuló) és a negyedikesek 6%-a (2 tanuló) nyilatkozta, hogy hallgatja a műsort. Ez az összes megkérdezett középiskolás vetületében pedig 14%-ot, azaz 24 tanulót jelent.

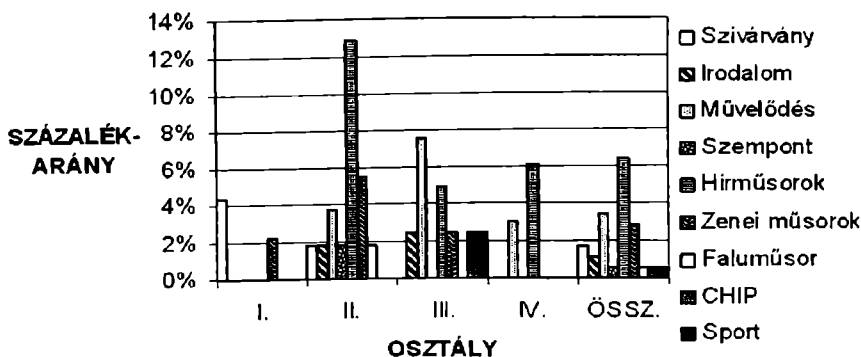
4.1.2. Második kérdés: egyéb műsorok a rádióban

Az előbbi pontban említett eltérés az értéktengelyen olvasható maximális százalékarányt illetően – mint láthatjuk – az egyéb rádióműsoroknál is kimutatható (általános iskola: 35%; középiskola: 14%), tehát a két korosztály relatív érdeklődési foka itt is eltér.

MÁSODIK KÉRDÉS – ÁLTALÁNOS ISKOLA



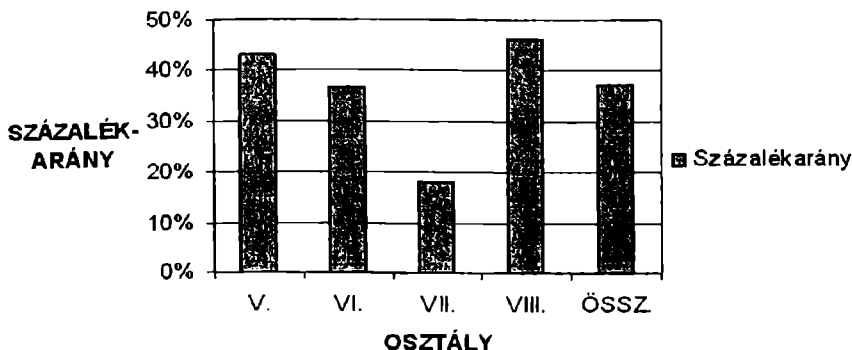
MÁSODIK KÉRDÉS – KÖZÉPISKOLA



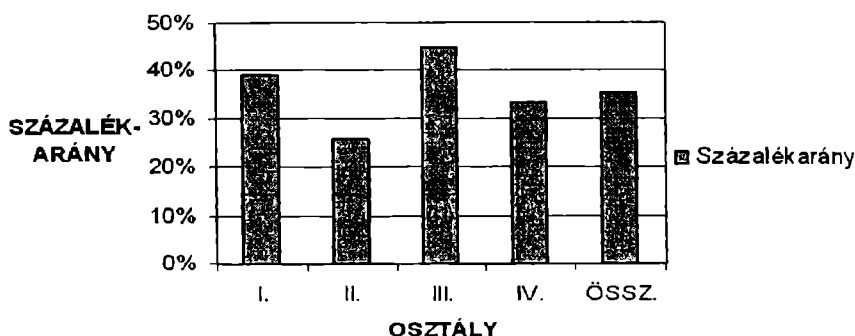
S ugyancsak különbség mutatkozik a legnépszerűbb műsorok tekintetében is: az általános iskolások összetételét tekintve a minden nemzedéket megcélzó, de a gyermekekhez (is) közel álló **Szivárvány** a leghallgatottabb (16%, azaz 16 tanuló), azzal, hogy az érdeklődés foka a hetedik-nyolcadikban itt is lényegesen csökken. A középiskolások körében ezzel szemben a hírműsorok „vezetnek” 6%, azaz 11 tanuló nagyságban, s a végzősök itt is érdeklődéscsökkenést mutatnak (egyetlen tanuló karikázta be a **Művelődést**, ketten pedig a hírműsorokat).

Ennél a kérdésnél lehetőség nyílt egyéb műsorok beírására is (l. a hírműsorok alatti címetek a grafikonok jelmagyarázatában). Itt megjegyzendő, hogy a hetedik osztályban, majd az elsős, másodikos és harmadikos középiskolásoknál néhányan a „beszélő rádió” mellett a zenei műsorokat tartották lényegesnek megemlíteni (hetedikben a legmagasabb arányban: 32%-ban, ami hét tanulót jelöl, s éles kontrasztban áll az egyéb műsorok iránti érdektelenséggel).

HARMADIK KÉRDÉS – ÁLTALÁNOS ISKOLA



HARMADIK KÉRDÉS–KÖZÉPISKOLA



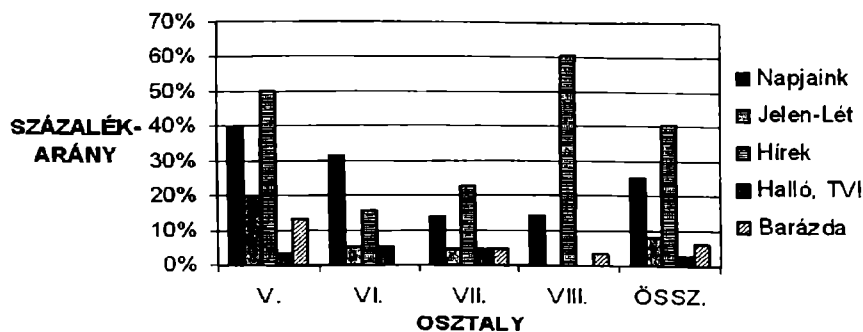
4.1.3. Harmadik kérdés: a F-esztelen

A harmadik kérdés grafikonjait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az értéktengelyen mutatkozó maximum kiegyenlítődött (mindkettő 50%), ami arra utal, hogy a tévé ifjúsági műsorának nézettségi aránya mindkét korcsoportnál magasabb, mint a rádió ifjúsági műsorának hallgatottsága. De mint azt a következő pontban látni fogjuk, ez a tévé egyéb műsorai iránti érdeklődésre is vonatkozik (általános iskola: 70%, középiskola: 45%).

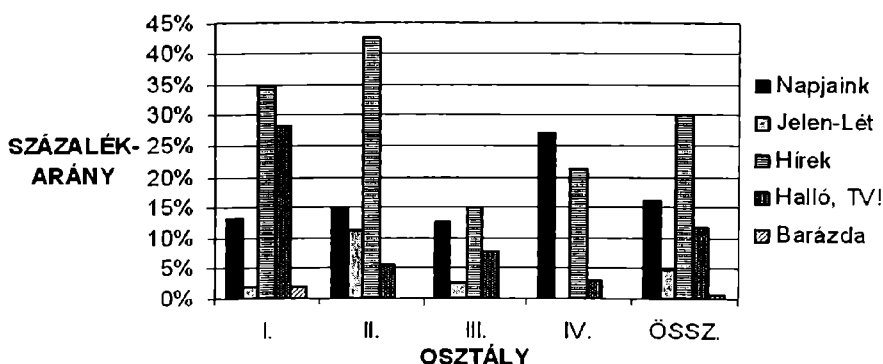
Egyébként az átlagértékeket tekintve az általános iskolások közül összesen 37-en (= 37%), a középiskolások közül viszont 61-en (= 35%) adtak igenlő választ az ifjúsági műsor nézettségére vonatkozóan, ami az eddigi adatokhoz képest kimagasló érdeklődést jelent. Ez esetben pedig – mint a grafikonból látható – még az osztályonkénti nézettségi arány sem annyira ingadozó, mint a rádiós műsorok esetében, bár a hetedikeseknél tapasztalható mélypont itt is jól látható.

4.1.4. Negyedik kérdés: egyéb műsorok a tévében

NEGYEDIK KÉRDÉS–ÁLTALÁNOS ISKOLA



NEGYEDIK KÉRDÉS–KÖZÉPISKOLA



Az egyéb műsorok közül – mint az a fenti ábrákon is olvasható – mind általános, mind pedig középiskolai fokon, átlagban a híradó a legnézetesebb (általános iskolában 40%, azaz 40 tanuló; középiskolában 30%, azaz 52 tanuló). Ezt követi a **Napjaink** (általános iskolában 25%, azaz 25 tanuló; középiskolában 16%, azaz 28 tanuló).

Az egyes műsorok nézettségi foka azonban itt is korosztályonként ingadozik. Érdekes módon a **Napjaink** abszolút és relatív nézettségi foka mindkét korcsoport közül az ötödik osztályban a legmagasabb (12 tanuló, 40%), s a **Hírek** relatív nézettségi foka (50%, azaz abszolút értékben 15 tanuló) is a második helyet foglalja el, a nyolcadikosok 61%-os nézettségi aránya (abszolút értékben 17 tanuló) után. S bár a nézettség abszolút létszámával a másodikos középiskolások állnak első helyen (23 tanuló, relatív értékben 43%), elgondolkodtató, hogy miképpen érdekelheti ez a két közéleti és politikai tárgyú műsor éppen a legfiatalabbakat a leginkább. S itt ismét csak – akár csak az előbbieken a hetedikesek és az érettségizők esetében – a korosztályi tényezőket kell segítségül hívnunk. A hetedikesekkel ellentétben ugyanis, akik kamaszkori lázadásuk miatt nem ritkán szándékosan a társadalmi elvárások ellenében cselekszenek, az ötödikesekben még fokozottan jelen van az ezek iránti affirmatív magatartásmód. Ennek következtében az ötödikesek (olykor még a hatodikosok is) gyakran túlbuzgón igyekeznek eleget tenni ezen elvárásoknak, még ha azok csupán általuk vélték is. Ezért nem lehetetlen, hogy az ötödikesek – s ez az előbbi grafikonokon is tetten érhető – néha inkább több, mint kevesebb műsort jelöltek be, ami kétségbe vonhatja az eredmények validitását. Szociolingvisztikai vizsgálatról lévén azonban szó, az egyes korosztályok érettségi – szocializációs – fokát s ennek jellemzőit is be kell kalkulálnunk, s a kapott eredményeket ennek szellemében célszerű interpretálnunk.

5. Értékelés

- Jóllehet a gyermekek és az ifjúság részére készített műsorok rendkívül elenyésző arányban szerepelnek az Újvidéki Rádió és Televízió műsorrendjében ahhoz, hogy releváns hatást válthassanak ki az általános és középiskolások (nyelvi) szocializációjára, szék városunkban mindkét korcsoport egy része továbbra is hallgatja/nézi őket.
- Hallgatnak és néznek továbbá egyéb műsorokat is. S annak a ténye, hogy jelen pillanatban a tévé műsorai a drasztikusan leszűkített műsoridő ellenére is ebben a populációban látszólag népszerűbbek, nem változtat annak szükségességén (lehetőségén?), hogy a rádió ismét elfoglalhassa az őt megillető helyet. Hisz közegünknek rendkívüli szüksége van mindkét anyanyelvi tájékoztatási eszközre. Átfogó és szerteágazó anyanyelvi tájékozódás hiányában ugyanis a szocializáció is csak hiányos lehet.

THE POSSIBLE INFLUENCES OF THE HUNGARIAN-LANGUAGE CHILDREN'S AND TEENAGERS' PROGRAMMES OF THE NOVI SAD RADIO AND TELEVISION ON THE LANGUAGE USE AND SOCIALISATION OF THE HUNGARIAN YOUNG IN VOJVODINA

The results of a form-filling survey

The paper tries to answer the question of how much of a qualitative and quantitative influence Hungarian-speaking programmes for teenagers and children can have on the language use and socialisation of the Hungarian young in Vojvodina. The paper bases its conclusions on the programme offer of the Novi Sad Radio and Television and the programme watching and listening habits of the surveyed primary and secondary school pupils and students. The final analysis is the result of a form filling survey and the programme offer statistical data.

PAPP GYÖRGY

KÉTNyelvűség – Kettős Szocializáció**Bilingualism – Dual Socialisation**

A jelen tanulmány az iskoláskori nyelvi tervezéssel foglalkozó középtávú kutatási projektum részfeladatait összegzi a kétnyelvűség és valamely környezeti nyelv hatásának körülményei között. A kutatások abból a hipotézisből indulnak ki, hogy az első nyelvi szocializáció igen környezetérzékeny és modellként szolgál a második, ösztönösen vagy intézményesen tanult nyelvhez nélkülözhetetlen másodlagos szocializációhoz, amelynek révén kommunikációs kompetenciára, performanciára tesz a tanuló szert, és ezen viszonyok zavarai vezetnek a kétnyelvűvé válás problémáihoz is.

Ezekben a modell értékű összefüggésekben kerül vizsgálat alá a szocializáció folyamata, az elsődleges kommunikációs szokások kialakulása, mint a tegezés/magázás, a nyelvi tabukhoz való viszony, az ingerszegény környezet hátrányos nyelvi hatásai és a differenciáltság átsugárzása a második nyelv elsajátítására és használatára.

A nyelvi szocializáció makroértelmezése eljut egészen a fordítói tevékenységig, amelynek folyamatában relevánssá válik a teljes nyelvi valóságháttér, pl. a nyelvi szétfejlődés-érzékenység tükrözése a forrásnyelv vízszintes és függőleges tagolódása iránt.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, nyelvi szétfejlődés, nyelvi tabu, kódkorlátozottság, kódérzékenység

0. A Bölcsészettudományi Kar nyelvészeti projektumain 2005-ben új kutatások indultak, amelyek legegyszerűbben *nyelvi tervezés az iskoláskori anyanyelvhasználatban* címmel foglalhatók össze. Ez a vizsgálati alapállás feltételezi egyrészt a kétnyelvűséget, additív módon pedig a többnyelvűséget, másrészt a környezeti nyelv nyelviségi és jogállási meglétét, amennyiben kötelezően feltételezi beszélőközösségek érzelmi hatását, jelenlétét, másrészt egy *többségi* és egy *kisebbségi jogállású nyelvet*, amelynek használói ezek a körülmények nem egyformán serkentik, készítetik, kényszerítik a másik nyelv elsajátítására.

Az elsajátítás befolyásoltsága, az érintkező nyelvek presztízse szükségessé teszi a másik tényező, a szocializáció konkrét változóként való vizsgálatát is.

I. Az anyanyelvi szocializáció sajátosságai

1. A szocializációnak még ma is széles és tágas értelmezésvonulata van, köztük marxista előjelűek is, amelyek erősen építettek az ideológiai összefüggésekre. Ennél használhatóbbnak tűnnek olyan általános keretek, amelyek szerint a szocializáció kódrendszert is használó közösségbe illeszkedés, illetve a közösség viselkedési, értéktélet mintáinak folyamatos elsajátítása. Ebből kiindulva a nyelvi szocializáció az adott egyszerű vagy összetett közösség nyelvhasználati szabályainak megismerését, adekvát, helyes használatát jelenti, amelyhez folyamatos mintát szolgáltat a környezet, vagy minőségét, meglétét épp a minták hiánya, gyengesége befolyásolja. Ebben a folyamatban rajzolódik ki az adott nyelv valóság háttere, sőt teljes világképe is.

Legjobb, illetve az egyszerű esetekben ez a készség és kommunikációs megvalósulás egyszerre szolgálja a társadalmi felzárkózást és különböző szintű csoportaffirmációkat, illetve a családból mint társadalmi alapsejtből induló önazonosságot, identitást, kisebbségi, többnyelvűségi helyzetekben azonban szükségszerűen kettéválk, és nehezen körüljárható kérdés, hogy még/már egyetlen szocializációról van-e szó.

Mindezt megközelíthetjük a nyelvi kompetencia és performancia felől is, olyan passzív és aktív képesség felől tehát, amire az egészséges nyelvismeretű, nyelvérzékű személy képes kommunikációs helyzetének, közlési szándékainak a lehető legtokéletebb verbalizáltságú megjelenítésére, adott kódrendszerben, ha egy nyelvről van szó. Ha többről, akkor hozzárendelődik a jel és jeltárgy koordinált szétválaszthatósága, másik kódhoz rendelődése. Az a képesség tehát, hogy egyik nyelvet a másik rendszerén átszűrve, viszonyítva tudja használni, és ha kell, nyelvi valóság hátteret is behelyettesít, tehát konverzálokként vagy fordítókként két irányban is szervülni képes.

2. Ezt a közösségbe, verbális kultúrába épülést egyetlen vagy domináns nyelv esetében sem könnyű nyomon követni, a többnyelvűség érzelmi, közösségi kötődései pedig sokkal bonyolultabbak. Az is kérdés, hogy egyszerre épül-e ki a két nyelv társadalmi gravitációja a személyiségben, vagy elsődleges-másodlagos kódrendszer szerint tagolódik.

A kutatási előzmények még mindig szívesebben vizsgálódnak egyszerűbb, primitívebb közösségekben, például Torgyik Judit (TORGYIK 2005), Réger Zita (RÉGER 2002), Eugene Garcia (GARCIA 2002), Lucas-Henze-Donato (uők 1990). Hivatkoznak a Pápua Új-Guineában élő kaluli népcsoportra, akiknél nincs igazi gyerekközpontú kommunikáció, csak helyzetcentrikus érintkezés, de már a modern közösségekre vonatkozó megfigyeléseknek is hangot adnak, miszerint a szocializáció tartós, folyamatosan gyarapító tevékenység.

3. Az egynyelvű szocializációról e tanulmányok során sok minden kiderült. Például Mérei Ferenc mutatott rá (MÉREI–V. BINÉT 1981), hogy a gyermek a beszélni tanulás kezdetén sokkal több hangot képez, használ, mint amelyekre a beszélőközösségnek szüksége van. Pl. a magyar gyerekek francia nazálisokat, afrikai csettintőket, mély torokhangokat is hallatnak egy darabig.

3. 1. Ez a kezdeti bőség egyébként a szóképzésekre is érvényes. Van olyan gyermek, aki akár száz eredeti lexémát alkot, amelyek aztán szűrődnek ki nyelvhasználatából.¹ Ez különösen a család első gyermekére érvényes, mert a második már közvetlenül testvérétől tanul, ezért korábban kiszűrődnek nyelvhasználatából az egyéni lelemények, szóalkotások.

3. 2. Azzal, hogy hogyan bonyolódik le a szocializáció, a minták utánzása, pszicholingvisztikai vonatkozásokban is kevesen, keveset foglalkoztak. Füst Milán egy szólás „átöröklődését”, használatának utánzását ragadja meg remekül:

„Vadászkutyáit például láncsal verte, s mikor könyörögtem vagy sírtam értük, hogy ne tegye, könnyed mosollyal jegyezte meg:

– Ne sokat hadarj, mert te is megkapod. Miért nem lett püspök? – kérdezte kedélyesen. – És maga miért nem lett püspök? – szerettem volna megkérdezni tőle.”

Egy későbbi szituációban aztán beáll az utánzó alkalmazás:

„Már a bányába menet is azon törtem a fejem, hogy mi lesz, Úristen, ha én a pónimon fogok kivágtatni a bányába, hogy mit fog ehhez szólni Emmácska. Erre hát elkezdtem ügetni, mintha máris a pónimon ülnék. Ugyan erősen meghajszoltam magamat, vesszővel verdesve faromat, mutatván, hogy én is kegyetlen vagyok a pónival.

– Nincs kegyelem, mért nem lettél püspök – mondtam neki apám módja szerint.”

4. A kódelsajátítást (a verbális természetűek mellett a nem verbális jeleket is) és a közösség részévé, tagjává válást összekapcsoló szocializáció egy nyelven, környezetben belül is sokarcú jelenség. Az éppen beiskolázott gyerek a családi érintkezési sajátságoknak a tükre.

4. 1. Például a *nyelvi tabu* tekintetében. Több tanító számolt már be róla, hogy I-II. osztályos gyerekek szemrebbenés nélkül beszélnek, vagy éppen kéri meg a pedagógust az anyagcsere folyamatait elősegítő szívességre, az otthoni minták alapján.

¹ Idősebb lányom alkotott kb. 100 sajátos, új szót, amely csak évek múltán szűrődött ki beszédéből, de a jelentését ma is tudja mindegyiknek.

4. 2. Épp ezekre a szívességre kérések hozzák felszínre a gyerek udvariassági eszköztárát. Gyakori az olyan kontamináció, mint:

– Tanító néni, légy szíves, adja fel a kabátomat!

Ezek szerint a gyerekek a *légy szíves!* mondatformát zárt, megkövült szerkezetnek tekintik. Hasonló tapasztalataink voltak a köszönési formákat illetően is. Lányos házhoz először ment be az ifjú udvarló, és a szülők maguk elé idézték, sőt annak rendje és módja szerint be is mutatkoztak neki. Minderre a fiú csak annyit tudott mondani:

– Sziasztok!

A szülők számára érthetetlen volt ez a magatartás, meg is sértődtek, míg meg nem értették, hogy az ifúnak ennyiből állt a köszönésrepertoárja, ott-hon ugyanis mindenkit tegezhetett, tehát a fatikus, kapcsolatteremtő-fenntartó közlési elemeket nem kellett differenciálnia.

4. 3. Ma már családokon belül szinte általános a korosztálytól független tegeződés, bármilyen generációs különbségtől függetlenül. Igaz, még lehet olyat találni, hogy a gyerekek magázzák szüleiket, de az unokák tegeződnek velük. Ahol együtt él több nemzedék, az sem ritka, hogy a gyerekek Tündének, Anikónak, Gábornak, Attilának hívják szüleiket, mert a nagyszülőktől ezt a szólító- és említőnevet hallják.

4. 4. Arra is van példa, ha nem is gyakran, hogy az anyós és após tegeződik a mennyel, vövel, ami hagyományos társadalmi csoportokban elképzelhetetlen.

4. 5. A szolidáris, illetve alá-fölérendeltségi kód, a tegeződés-magázódás az egész magyar nyelvterületen átalakulóban vagy legalábbis változóban van. Az anyaországi szokások szerint az előbbi azonos neműek és foglalkozásúak között általános és automatikus szinten szabályozott érintkezési forma, kisebbségi környezetekben azonban távolról sem az. Tegyük hozzá, érzésünk szerint ez a tegeződés nem teszi sokkal meggyengítőbbé az emberi, kollegiális kapcsolatokat.

5. Egyéni, környezeti sajátosként kell kezelnünk az ingerszegény, tehát hátrányos helyzetű kódhasználatot is, amelynek, ha nem is sérült, de szegényes, differenciálatlan a kódja. Ez elsősorban a migrációs szórvány csoportjaira jellemző, ha a nyelvvesztő környezetek felé irányult, mondjuk, Belgrád, Becskerek, sok esetben Újvidék felé is. Primitív tagolódása, igénytelensége sajnos sokszor csak a korán elidegenített anyanyelvre vonatkozik.

6. Általános tapasztalat a nyelvhasználat szétfejlődése miatti elkülönülő szocializáció, jelentés-dezintegráció. Nem olyan mértékben persze, mint az angolban, amelyben a nyelvi valóságháttérben is jelentős elkülönülések ta-

pasztalhatók, de hatásaival gyakran él a szépirodalom is. Eric Knight például német kémeket lepleztet le hőseivel ilyen effektusokra építve, akik összekeverik a soccer-pályát a rögbivel, noha az előző a nálunk is játszott változat, az utóbbi labdája ovális alakú, szabályai is mások (Eric Knight: Sam Small csodálatos élete. Európa Kiadó, 1971). Máshol ugyanazon szó területi jelentésszakadására épít (Minden jenki hazudik):

„Saw a tűzbe nézett.

– Gabona megterem maguk felé?

– Megterem, megnő tizennégy lábnyira is!

– Tizennégy lábnyira – lihegte Saw. Hűha... Mindjárt gondoltam, hogy a maguk hídjai nagyobbak lehetnek, mert különben hogy mennének át a 14 láb búza felett!

– Én nem mondtam, hogy búza, én azt mondtam, gabona.

– Az ugyanaz! – csattant rá Saw.

– Dehogya. A búza kalászban nő, a gabona meg csutkán, széles hosszú levelei vannak.

– Hé, hiszen az kukorica!”

A félreértésre az adott okot, hogy a corn Nagy Britanniában búza, az Egyesült Államokban és Ausztráliában kukorica, Írországból és Skóciából pedig zab.

Ekkora különbségek a magyar nyelvterületen még nincsenek, de a fahéj helyetti címet, a tanár helyett is használt tanító és sok száz más példa már ezt a tendenciát sejtetik. A területi sajátosságok különösen a társadalmi felépítmény elemeinél találhatók. Elegendő csak a magyarországi mozaikszó-rendszert említenünk, amelynek jelentése a határon túli magyarság számára feloldhatatlan, tehát érthetetlen.

Idáig csak az egy nyelven, nyelvközösségen belüli szocializáció általános vagy területenkénti érvényéről szóltunk, arról tehát, amely bázisa, hozzárendelési alapja a kétnyelvű kommunikációs és érintkezési helyzeteknek. Ezt viszi a kétnyelvű beszélő a már többé-kevésbé kétnyelvű közlési folyamatokba. Sok múlik azon, hogy milyen állapotban, kiépítettségben.

II. Kétnyelvűség, kettős szocializáció?

Más nyelvet, környezeti nyelvet az adott célnyelvi közösség, a releváns helyzetek viszonyítása nélkül nem lehet megtanulni. Hosszú az út a közeli-tő nyelvtől a célnyelvi kommunikálói, illetve fordítói és a nyelveket váltakozva használókig. Azt mindenekelőtt leszögezhetjük, hogy a környezeti nyelvet egyik itt élő etnikum sem sajátítja el úgy és annyira, amilyen lehetősége lenne rá, ennek pedig fő oka a hiányos és kis valósághatárat érintő szocializáció.

1. Az első gond ezzel a kérdéssel kapcsolatban az, hogy, mondjuk, a vajdasági magyarok nem azonos életkorban, feltételek és körülmények között válnak kétnyelvűvé. Egyik nemrégiben elvégzett észak-bánati kérdőíves felmérés (Törökanizsa, Majdán, Rábé, Oroszlámos) szerint igen nagy azoknak a száma, kik nem az iskolában tanultak meg szerbül, hanem a családban, rokonságban (valószínűleg vegyes házasság révén, ismerősöktől, szomszédoktól, kortársaktól, barátoktól, sőt a katonaságnál vagy a munkahelyen). Tehát a nyelvközösségi hátterek szinte összehasonlíthatatlanok.

Mindebből az is következik, hogy külön kell választanunk az intézményes és ösztönös nyelvelsajátítást, de az intézményes nyelvtanítás sem okvetlenül didaktikai súlypontú. Történelmileg is, szinkronitásban be kell vezetnünk egy oppozíciós párt, azt, hogy a második nyelvet tanulónak (ezzel a terminussal elkerülhetjük a többségi, kisebbségi nyelv sok mindennel terhelt minősítéseit), azt tudniillik, hogy a többé-kevésbé kétnyelvűnek teljes-e, ép-e az első nyelvi, anyanyelvi valóság háttere, világképe, vagy eleve töredezett, mozaikszerű a világképe, vagyis a nyelvhasználatnak, gondolkodásnak vannak anyanyelvi és környezetnyelvi „tartományai”. Olyképpen, hogy a családi élet nyelve magyar, és esetleg a kiskörnyezeté, de már a középiskoláé, egyetemé, munkahelyé, környezetnyelvi kötődése nem, a katonaságnál töltött időszaké pedig sohasem. A valóság lehet ennél is bonyolultabb, ha vegyes házasság színezi, ha mondjuk óvodába valaki szerbül járt, majd magyar elemibe, szerb általános iskolába, és végül identitása, valóságértelmezése nem köti sehova, ahelyett, hogy mindkét irányból élne a gravitációval.

2. Elképzelhető valamilyen támogató intézményesség vagy oktatásszervezési elgondolás is. Legrégibbi segítség a *cseregyerek-vállalkozás* volt még a két háború között is, amikor egy évre elment a magyar fiú a német családhoz, a német a magyarokhoz, de a megfelelő szerb viszonylatok is ki voltak építve. Minden bizonnyal ez volt a legsikeresebb, noha bizonyos elit körülményeket feltételezett.

A II. világháború utáni időkben két másik modellel is próbálkoztak: az ún. *szabadkai gyakorlattal*, illetve a Lendva környéki, *nyelvileg osztatlan tagozatokkal*. Ezek valamiképpen illeszthetők a hagyományos multikulturális többnyelvű iskolai programokkal, amelyeket a klasszikus szakirodalom aszerint osztályoz, hogy segítik-e, és milyen mértékben segítik az anyanyelv megmaradását, az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését. *Skuntnabb-Kangas* (uő, 1997) az oktatási programok négy fő típusát különbözteti meg:

- a kisebbségi szegregációt támogatót;
- az anyanyelv-támogatót;
- a „mélyvíztechnika”- programot;
- és végül az ún. belemerítési programot.

A szegregációs, a kisebbségi gyerekeket külön, alacsonyabb színvonalon oktató gyakorlat nem egészen ismeretlen, csak néhol gyógypedagógiai tagozat a neve, és alacsony presztízsű tannyelvet érint.

– Az anyanyelv-támogató modellnél kétnyelvű tanárok oktatják a tanulókat, de második vagy többségi nyelven is. Ez mifelénk ritka madár.

– Sajnos bizonyos környezeteinkben legáltalánosabb a „mélyvíztechnika”, amikor a kisebbségben lévő tanulót a többségi nyelvoktatásba vonják be, úgy, hogy a tanár nem is beszéli a kisebbség nyelvét. A szabadkai gyakorlat részben, bizonyos tárgyaknál volt ilyen.

A belcserzési programoknál a többségi diákok önként választják az idegen nyelvet, kétnyelvű tanároktól tanulják a magas státusú kisebbségi nyelvet, Lendván ezt a magyarokkal együtt tették, csak így a kellő elsajátítási, begyakorlási időt nehéz biztosítani és megszervezni.

3. Az iskolán kívüli intézmények, közösségek sokkal szűkebb, egyoldalúbb mozgásteret biztosítanak a nyelvtanulásra, mint a munkahely, katonaság, korosztályi csoportok, viszont itt a nyelvökölógiai környezet, a környezeti minták nagyon életszerűek, bár az érintkezési kód gyakran idegen, mert a közösségek elsődleges nyelve a szerb volt, és nem tudják, nem is akarják az érintettek lecserélni, mert a szerb argóval (čale, keva), katonai műszóval (prekoredni, gležnjak, dežurni) stb. a csoportaffirmációt is kódolják, és helyettesíti is azt, amit magyarul az érintettek vékony rétege miatt nem lehet megvalósítani.

Az említett közösségek közül a munkahelyi nyelvhasználat szokott a legintenzívebb lenni, és a leginkább kötelező érvényű.

4. Az említett közösségek szocializációs kötöttségei természetesen nem lehetnek egygyökerűek, mert a közösség egyik részének anyanyelvéhez kötődnek, a másikéhoz pedig nem.

4. 1. Az együttélés folytán gyakran fogadja be egyik csoport a másik kódját, szokását, kulturális modelljét, jelezve valamilyen szintű összetartozást. Ezeket gyakran minősítik interferenciának, de nem az, annyiban, hogy szándékos az átvétele, mint például a gyászjelentéseken feltüntetett ragadvány- vagy csúfnevek, amelyek a szerb férfiak estében hagyományosak, az újságok gyászjelentéseibe is belekerülnek. Ezekben az esetekben a szomszédság, munkahelyi vagy egyéb többnyelvű közösség körvonalazódik meghatározó tényezőként.

5. Eltérő szocializációs pályák, kötődések gyakran érhetők tetten a köszönetformákban, mindennapi érintkezésekben, főleg a vegyes házasságok révén, amelynek következtében a gyerekek is több irányban, szokásrendhez

kötődnek. Nagyon lényeges, hogy mindkét használt nyelv konkrét személyekhez kötődjék. Más kérdés, hogy az iskola a környezeti nyelv tanulásához mennyire tudja biztosítani, szimulálni a valós élethelyzeteket.

6. Ami a nyelvi kötődéseket, világképet illeti, említsünk csak egy jellegzetes példát. A horvát–szerb háborúskodások idején Vukovárról menekült el egy adorjáni magyar tiszt haza családotul. Lánya tudott magyarul, de a miséről, vallásról csak horvátul lehetett vele beszélni, mert hittanra Vukováron járt.

7. Ami a kommunikációs célokat illeti, nyelvtanulásnál, nyelvváltásnál a fatikus, kapcsolatteremtő és -tartó formákkal van a legtöbb gond.

A már érintett tegezést-magázást az eltérő délszláv szokások tovább bonyolítják. Nem tűnik például sértésnek ha egy huszonéves férfi letegez egy idősebb nőt. Másrészt a szervusznak megfelelő zdravo (egészséget) magyarul gyakran válik tegezővé magázott személynek köszönve, holott ez ilyen tekintetben semleges. Terjedőben van a fiataloknál a „Szerbusz, Zoli!” megszólítás levélben, szerb mintára, olyat pedig eminens folyóiratunkban, a Létünkben olvastam egy politikai kiáltvány élén, hogy „Szervusz, munkás, szervusz földművelő!”, a „Zdravo, seljače, zdravo, radiče!” mintájára. Ám ha mi tömeget mozgósítani akarunk, elegendő a „Munkások! Parasztok!” megszólítás.

A következő jelenség magyarul meglehetősen tudó szerbekenél fordul elő, amit egy szerb kollégám egyszer szegedi magyar fogorvosnak mondott: „Ha, te orvos, én most elmegyek, de majd visszajövök. Ő elment, az orvos meghökkenve nézett rám, míg el nem magyaráztam, hogy a szerbben a doktorhoz nem járul okvetlenül még egy megszólítás-elem, az úr.

8. A szocializációs hátterek, tudástípusok rendszerét Kiss Jenő vázolta fel 1995-ben Angelusz–Tardos nyomán. Hármass felosztásának mindegyik tagja a mi nyelvi viszonylatainkban is előfordul. Az *elsődleges* szocializáció (munkatevékenység, informatív tartalmak, könyvtárhasználat, szakmai egyesületek – bár sok kisvárosban egyetlen gyerek sem visz ki olvasni a környezetnyelvi irodalomból, a házi olvasmányokon kívül); *kapcsolatteremtő önreprezentációs* stílus (konferenciák, munkatevékenységek, ünnepségek, jelképek, jelkép) s *szövegalkotás* (pl. szövegek, alakzatok stb).

9. Érdekes az a fordítói tapasztalat, miszerint a tőlünk, Vajdaságtól távolabb eső területek délszláv alkotásainak, nyelvi megnyilatkozásainak fordítása jóval nehezebb, mint a vajdasági szerzőjű szövegeké. Nagy eltéréseket, pl. a muzulmán kultúrából, jóval nehezebb tükröztetni, mint a velünk együtt élőkét.

Nagyon érdekes a fordítást érintő másik szocializációs példánk is. Annak idején Létmányi István lefordította a Svijetlost Kiadónak Kosztolányi Pácsi című művét, de szocializációs hátteret váltva végezte el munkáját. Az alföld jellegzetességeit, realitait hegyvidékiekkel, keleti szokásokkal cserélte fel, így lett a befőttből, kompótból slatko, a rétesből baklava. Talán azért, hogy a közönség magára ismerve, mohóbban vásárolja és olvassa a Kosztolányi-regényt. Bármilyen áron!

Ha már itt tartunk, mondjunk még egy példát: Dragoslav Mihajlović Petrinya koszorúja című művét, amely tele van a legintenzívebb nyelvjárással, ilyképpen fordították magyarra: A dugványozó fát fűrónak, fűrúnak mondják mifelénk, az övembe tűztem, és levágtam az egyik csibét (nem csirkét, jércét). Így tehát a teljesen iskolázatlan Petrinya nyelve akadémiai magasságokban teljesedett ki.

Irodalom

- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1987): Kulturális-kommunikációs rétegződés. Szociológia, 209-231. l.
- Garcia, Eugene (2002): Student Cultural Diversity Understanding and Meeting the Challenge Third Edition, Houghton Miffling Company Boston-New York
- Kiss Jenő (1995): Társadalom és nyelv. Bp.
- Lucas, T. – Henze, R. – Donato, R. (1990): Promoting the success of Latino in language-minority students: An exploratory study of six high schools. Harvard Educational Review 60 (3), 315–340.
- Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Bp.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): Gyermeklélektan. Bp.
- Skuntzabb-Kangas, Tove (1997): Nyelv, oktatás és kisebbségek. Bp.
- Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. Pedagógiai Szemle, 3.

BILINGUALISM – DUAL SOCIALISATION

This paper summarises the subtasks of the middle-term research project on school age linguistic planning under the influence of bilingualism and a second language. The starting hypothesis of the research is that first language socialisation is rather environment-sensitive, and serves as a model for the secondary socialisation necessary for either the acquisition or the institutionalised learning of a second language. Through this secondary socialisation, learners acquire communicative competence and performance, and the interference between these two socialisations causes the problems in becoming bilingual.

The process of socialisation, the formation of primary communicative habits, like being on first and second name terms, the attitude towards linguistic taboos, the detrimental linguistic effects of an environment poor

in stimuli and the effect of differentiation on second language acquisition are examined in the light of the abovementioned interrelations.

The macro-understanding of linguistic socialisation reaches as far as translation, in the process of which the whole linguistic reality background becomes relevant, e.g. how linguistic development and sensitivity is reflected upon the horizontal and vertical stratification of the source language.

ANDRIĆ EDIT

A KÖRNYEZETI NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK GONDJAI

The Difficulties of Second Language Acquisition

A dolgozat a szerbnek mint a társadalmi környezet nyelvének az elsajátításával kapcsolatos gondokat taglalja. Először egy kutatás eredményeiről számolunk be, amelynek során felmértük, hogy gyerekeink hol, melyik korosztályban, milyen mértékben beszélnek a szerb nyelvet. A kutatás alapján levonjuk a következtetéseket, és számba vesszük a szerb nyelv elsajátítását befolyásoló tényezőket. Végül néhány gondolatot fogalmazunk meg a környezeti nyelv elsajátításának javításával kapcsolatban.

Kulcsszavak: környezeti nyelv, a nyelvtanulást befolyásoló tényezők, nyelvtanítási módszerek

1. Bevezetés

Vajdaságban környezeti nyelven a magyart és a szerbet is kell érteni. Még mindig léteznek – bár elvétve – olyan homogénnek mondható magyarlakta vidékek, ahol az ott lakó szerb lakosság számára a magyart kellene a fenti terminussal jelölni. Mi ezúttal a környezeti nyelven a szerbet értjük, de egy mondat erejéig hadd említsük meg, hogy az utóbbi néhány évben az újvidéki Bölcsészettudományi Karon észrevehetően nőtt azon hallgatók száma, akik túlnyomórészt magyar környezetből kerültek Újvidékre, és csak most tudatosodott bennük, hogy mit veszítettek azzal, hogy nem szülőhelyükön sajátították el a magyart, ahol több lehetőség és alkalom is mutatkozott rá. Talán át kellene gondolni, hogyan tudnánk vonzóbbá tenni a magyar környezetnyelvi programokat és tanterveket.

A szerb nálunk államnyelv és a társadalmi környezet nyelve is egyben. Vajdaság különböző részein a nemzetiségi arányok nagyon különbözőek, s így a társadalmi környezet is változó képet mutat. A gyerekek a homogénebb magyar környezetekben a szerbet leginkább csak az iskolában sajátítják el, illetve csak ott kezdik el tanulni, és a mindennapi társas kapcsolataik során nincs is módjukban használniuk azt. Ezzel szemben a heterogénebb környezetekben és ott, ahol a szerbet beszélnek túlsúlyban, a gyerekek a családban, az utcán, a tömegtájékoztatási eszközök hatására tanulnak meg szerbül, olyan-

nyira, hogy nem ritkán az válik náluk domináns nyelvvé, mégpedig néha az anyanyelv rovására. A szerbnek mint a társadalmi környezet nyelvének tanulása az általános iskola első osztályától kötelező a nemzetiségi tagozaton. A gyerekek között már iskolába induláskor is nagy különbség van szerb nyelvű kommunikációs kompetenciájukat tekintve.

Először is fontosnak tartjuk felmérni azt, hogy gyerekeink hol, melyik korosztályban, milyen mértékben beszélnek a szerb nyelvet ahhoz, hogy a nyelvtanítást a meglevő konkrét körülményekhez lehessen szabni.

2. A kutatás eredményei

Három évvel ezelőtt a tanulók nyelvhasználatát vizsgálva többek között egy kérdőíves felmérést is végeztem, melynek során a diákoknak olyan kérdésekre is válaszolniuk kellett, hogy hol és körülbelül mikor tanultak meg szerbül, hogyan viszonyulnak a kétnyelvűség kérdésköréhez, nekik maguknak kellett értékelniük magyar, illetve szerb nyelvtudásukat, valamint nyilatkozniuk kellett arról, hogy a legszemélyesebb nyelvhasználatuk során melyik nyelv kerül előtérbe. A kutatást Szabadkán, Újvidéken, Zentán, Úrményházában és Kupuszinán végeztem el.

2.1. Szabadkán 41 diák (33 általános és 8 középiskolás) válaszolt kérdéseimre, ezekből 7 vegyes házasságban született. Arra a kérdésre, hogy milyen nyelven beszélnek a szüleikkel, többségük azt válaszolta, hogy magyarul, csak három gyerek beszél az édesanyjával horvátul, egy az édesapjával szerbül és két gyerek az édesapjával mindkét nyelven.

85 százalékuk előbb magyarul tanult meg beszélni, 9 százalékuk mindkét nyelvet egyszerre sajátította el, két diák nem válaszolt a kérdésre. Szerbül 16-an (39 %) a családban tanultak meg, 12-en (29 %) az iskolában, 5-en a szomszéd gyerekektől játék közben, 3 diák kijelentette, hogy nem tud szerbül (közülük 2 középiskolás), 5 viszont nem válaszolt a kérdésre. Ebből arra lehet következtetni, hogy ők sem beszélnek az államnyelvet, s ez akkor a diákok egy ötöd részét képezné.

A tanulók közül a legtöbben 3-assal osztályozták szerb nyelvtudásukat (12-en), egyforma azoknak a száma, akik 2-est és akik 4-est adtak maguknak (9-9 tanuló), 3 gyerek saját megítélése szerint egyesre tud szerbül, öt pedig nem értékelte szerb nyelvtudását. 31 diák (75,6 %) érzi úgy, hogy magyar nyelvtudása erősebb, 2-en viszont meglepő módon a szerbet jelölték meg erősebbnek, míg 7 diák (17 %) mindkét nyelvi kompetenciáját egyforma szintűnek ítéli meg.

A tanulók majdnem kivétel nélkül magyarul álmodnak, imádkoznak és számolják a pénzt. Érdekes módon többségük mindkét nyelven káromkodik, még azok is, akik nem beszélnek szerbül.

A diákok túlnyomó többsége pozitívan vélekedik a kétnyelvűségről, csak ketten választottak elutasítón. Egy diák érzi a kétnyelvűség előnyét, de szerte annak hátrányos mozzanatai is lehetnek:

– A kétnyelvűség szerintem előny, abból a szempontból, hogy az illető, aki két nyelven beszél, ebben az országban bárkivel kapcsolatot tud teremteni. Kevesebb megaláztatást és szégyent érez. Viszont ezek az emberek sokszor nem tudják eldönteni, melyik nemzetiséghez tartoznak. Úgy érzik, nem tartoznak sehova.

2.2. Újvidéken 67 diák vett részt a felmérésben. Közülük 15-en (22,3 %) vegyes házasságban születtek. 46 anya (68,65 %) csak magyarul beszél a gyerekeivel, 3 (4,5 %) csak szerbül, 18-an (26,8 %) pedig mindkét nyelven. Az apák közül mindössze 53,7 százalékuk (36-an) beszél csak magyarul, kb. 9 %-uk (6-an) szerbül és 37,3 %-uk (25-en) mindkét nyelven. A gyerekeknek több mint a fele előbb a magyar nyelvet sajátította el (37-en), 24 gyerek (35,8 %) egyszerre tanulta meg a magyart és a szerbet, 1 viszont előbb a szerbet. A szerbet legtöbbször (34-en) a családban sajátították el, és pedig mindannyian 1,5 – 5 életévük között, többnyire kb. 2 éves korban, a többiek az utcán, az óvodában, a barátok között, illetve környezetüktől tanultak meg szerbül beszélni. Csak 8-an (kb. 12 %) találkoztak a szerbvel először az iskolában.

Vagy csak magyarul vagy mindkét nyelven álmodnak, inkább csak magyarul imádkoznak, de mindkét nyelven káromkodnak, s a pénzt magukban leginkább magyarul számolják.

Nincs olyan gyerek, aki ne tudna szerbül (43-an jelesnek vagy kitűnőnek minősítik nyelvtudásukat – 64 %). 32 diák úgy érzi, hogy jobban beszél magyarul (47 %), 10 (15 %) hogy a szerb nyelvtudása az erősebb, 25-en (37,3 %) pedig, hogy egyformán beszélnek a két nyelvet¹.

Amikor a kétnyelvűség hasznosságára kérdezzük rá, a tanulók nagy része előnyként értékeli azt, van közöttük két diák, aki hátránynak tartja, és meg is indokolja véleményét („Hátrány, mert keverik a két nyelvet.”), háromnak viszont nincs határozott álláspontja ezzel a kérdéssel kapcsolatban.

2.3. Zentán 14 tanuló vett részt a felmérésben, közülük csak egy tanuló született vegyes házasságban, mégpedig az apa szerb. A szülők (egy apa kivételével) magyarul beszélnek a gyerekeikkel. Ebből következik, hogy mindannyian előbb a magyart tanulták meg, szerbül csak később, az iskolában vagy a környezetüktől, de vannak olyanok is közöttük, akik úgy nyilatkoznak, hogy nem tudnak szerbül. Érdekes, hogy kivétel nélkül magyarul álmodnak, imádkoznak és számolják a pénzt magukban, de 7-en mindkét nyelven káromkodnak (még az is, aki nem beszél szerbül).

¹ Ne tévesszük szem elől, hogy a felmérést magyar osztályokban folytattuk le.

Csak két tanuló érzi úgy, hogy szerb nyelvtudása jeles, hárman közülük viszont úgy nyilatkoznak, hogy egyáltalán nem, négyen pedig hogy csak alig beszélik a nyelvet (ez az arány összesen 50 %-ot tesz ki). 13-uk szerint a magyar erősebb a szerb nyelvi kompetenciájuknál, s csak egy egyenlíti ki a két nyelvet, mégpedig jeles szinten.

Két vélemény kivételével mindannyian határozottan előnynek ítélik meg a kétnyelvűséget, de már konkrétabb, gyakorlatiasabb, középiskolásokhoz illő indoklással.

2.4. Ürményházán 19 gyerek töltötte ki a kérdőívet, egy negyedük vegyes házasságból származik. Az édesanyák közül 14-en (73,6 %) csak magyarul beszélnek gyerekeikhez, a két szlovák nemzetiségű csak az anyanyelvén, egy anya csak szerbül, 2 (10,5 %) viszont szerbül és magyarul is kommunikál. Az apák (kettő kivételével) csak magyarul beszélnek otthon. Öt gyerek kivételével (26,3 % – egy előbb a szerbet, négyen pedig egyszerre sajátították el mindkét nyelvet) először magyarul tanultak meg beszélni (73,6 %). A szlovák szülők gyerekei három nyelvet beszélnek. A szerbet vagy a családban (6) vagy pedig az iskolában/óvodában sajátították el (13). Tehát az utóbbiak vannak túlsúlyban, 68,4 %-kal.

Szerb nyelvtudásukat a legtöbben négyessel értékelték (10-en), hármuk szerint 3-ast érdemelnek, ketten viszont úgy érzik, hogy kitűnően beszélnek szerbül. Ötüknél (26,3 %) a magyar erősebb, négyüknél (24 %) a szerb, kilenc diák (47,36 %) pedig úgy értékelte, hogy egyforma nyelvi kompetenciával rendelkezik mindkét nyelven.

Körülbelül egyformán álmodnak magyarul és szerbül, magyarul imádkoznak és számolják a pénzt, de inkább szerbül káromkodnak.

Kivétel nélkül előnynek tartják a kétnyelvűséget, még hozzá tisztán gyakorlati okokból kifolyólag.

2.5. Kupuszinán 14 hetedik osztályos tanuló vett részt a kutatásban, egynek az édesanyja horvát, egynek pedig az édesapja szerb. Az anyák egy kivételével magyarul beszélnek a gyerekekkel, az apáknál ez a kivétel kettőt tesz ki. A tanulók mindannyian csak magyarul álmodnak és imádkoznak. Ketten mindkét nyelven számolják a pénzt, a többiek viszont csak magyarul. 11 diák mindkét nyelven káromkodik, három pedig csak magyarul.

Egy gyerek kivételével mindegyik előbb magyarul tanult meg. Hárman a családban (21,4 %), nyolcan (57 %) az iskolában tanultak meg szerbül, ketten azt válaszolták, hogy edzésen, illetve a piacon, egy viszont bevallotta, hogy nem tanulta meg az államnyelvet.

Szerb nyelvtudását egyik gyermek sem értékelte ötössel, még tiszta négyessel sem. Egy tanuló értékeli tudását 3-as és 4-es közöttinek, öten hármassal, heten kettőssel, egy viszont elégtelennel osztályozta magát. Ez azt

jelenti, hogy a tanulók szerb nyelvtudásának átlaga elégséges (2,3). Csak egy diák tartja azt, hogy egyformán tud magyarul és szerbül. A tanulók kivétel nélkül csak magyarul olvasnak és írnak, és pedig csak regényt és újságot olvasnak, és csak házi feladatot írnak.

Mindezek ellenére a kétnyelvűséget mindannyian előnyösnek tartják.

3. A szerb nyelv elsajátítását befolyásoló tényezők

A felmérés azt mutatja, hogy a tanulóknak nagyrészt megvan a hajlandóság a szerb nyelv elsajátítására. A kutatás, valamint többéves megfigyelésünk alapján az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

3.1. A gyerekek kétnyelvűsége, illetve szerb nyelvtudása Vajdaságban leginkább a település földrajzi fekvésétől függ. Attól, hogy milyen távolságra helyezkedik el az anyaország határától.

3.2. A szerb nyelv elsajátítására hatással van a település nemzetiségi összetétele. A homogén magyarlakta vidékeken sokkal kevésbé sikeres ez a folyamat, a gyerekek csak az iskolában kezdenek tanulni szerbül, s az iskolán kívül nincs hol fejleszteniük, gyakorolniuk tudásukat.

3.3. Az előbbivel függ össze egyrészt a település nagyságának tényezője is, ugyanis a városok – pszichológiai terminussal élve – ingerdús környezetek ilyen szempontból a falvakhoz viszonyítva.

3.4. Nagyon fontos a szélesebb társadalmi környezet viszonyulása a kétnyelvűség kérdésköréhez. Az, hogy hogyan vélekedik a település vezetősége az államnyelv elsajátításáról, és hogy van-e kezdeményezőkézsége a nyelvtanítást befolyásoló körülmények javítására.

3.5. A konkrét iskola, illetve az azt igazgató személyek szerepe is rendkívül fontos. Hogy hajlandóságot mutatnak-e a tanárokat a gyerekek motiválására különböző programok és rendezvények, versenyek szervezésével, audio- és vizuális feltételek megteremtésével, könyvek beszerzésével stb.

3.6. A szülők magatartása is nagyon fontos. Ha a szülő nem tud szerbül és nem érzi szükségét annak, hogy gyermeke megtanulja az államnyelvet, ez a viszonyulásmód tükröződni fog a gyerek magatartásában is, fölösleges tehernek, pluszórának fogja tartani a szerb nyelvű foglalkozásokat. Saját mikroközösségén belül ugyanis boldogulni tud anyanyelvén, s nem gondol arra, hogy érvényesülése érdekében esetleg szüksége lesz a szerb nyelvre. Talán ez az oka annak, hogy sok magyar érettségiző meg sem próbálkozik beiratkozni az Újvidéki Egyetemre, hanem tanulmányait Magyarországon folytatja, vagy pedig, ha itthon marad, olyan (még mindig ritkaságszámba menő) tanszéket választ, amelyen magyar tannyelvű az oktatás.

3.7. A pedagógus, illetve a tanár személyiségétől és felkészültségétől is függ a sikeres kimenetel. A tanárnak ismernie kell a két nyelvrendszert és a közöttük fennálló különbségeket, hogy milyen nehézségekbe ütközhet egy-egy módszeres egység elsajátítása, hol várható, hogy a diák tévedni fog.

Ebben fontos szerepet játszik a tanár végzettsége és tapasztalata, valamint a kontrasztív nyelvészeti irodalom. Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán működik egy olyan tanszék, amelyen nemzetiségi (magyar és szlovák) osztályokban tanító szerb nyelvtanárokat képeznek. A szándék és az elgondolás a tanszék megalakításakor kitűnő volt, azonban a gyakorlatban ekörül is felmerül néhány gond, kezdve attól, hogy nagyrészt azok iratkoznak oda, akiknek nem sikerült más tanszékre bejutniuk. Ebből következik, hogy a hallgatókat nem túlzottan érdekli a magyar nyelv, és nem viszonyulnak megfelelő komolysággal a munkához. Az itt diplomát szerző hallgatók ugyanakkor nem a szakmájukban helyezkednek el, hanem más pályát választanak. Ezért van az, hogy a szerb nyelvet sokszor olyan tanárok tanítják, akik maguk sem ismerik jól az államnyelvet, vagy ismerik ugyan, de más szakosak, és akár szerb, akár magyar nyelvtani tudásuk igen hiányos.

3.8. A tárgy oktatási programja és annak megvalósítása is döntően befolyásolja a sikert.

4. Néhány gondolat a környezeti nyelv elsajátításának javítására vonatkozóan

4.1. Véleményem szerint tájékoztatni kell a szülőket arról, hogy a szerb nyelvtudás, pontosabban a kétnyelvűség milyen előnyökkel jár, és eloszlatni azt a téves hitet, hogy a környezeti nyelv elsajátítása az anyanyelv rovására történik.

4.2. Az iskolákat és különösen a tanárokat motiválni kell az oktatás különböző formáinak a megszervezésére és a változatos módszerek alkalmazására. Különböző szintű és méretű nyelvtanulási kurzusokat kell szervezni. Az iskolában a rendes órák mellett pótoktatást és emelt szintű oktatást kell bevezetni. A tanárokat külön motiválni kell a tanítási módszerek korszerűsítésére.

4.3. A környezeti nyelvi programokat korszerűsíteni kellene, a tanterveknek néhány alapvető követelménynek kell megfelelniük.

4.3.1. A tantervi anyagot az anyanyelvi ismeretekre kell alapozni, és pedig nemcsak a nyelvi, hanem a többi tantárgy keretében elsajátított ismeretekre is. Az egyes módszeres egységeket rendszerben, pontosabban a rendszer részeként kell elsajátíttatni.

4.3.2. Előtérbe kell helyezni a nyelvhasználati szokások kialakítását, azt, hogy az elsajátított ismereteket a gyerekek használni is tudják, tehát a kommunikativ kompetencia fejlesztésére kell törekedni. A tanulót képessé kell tenni arra, hogy a beszédhelyzetnek megfelelő megnyilatkozási formát ki tudja választani.

4.3.3. A tanárnak fokozottabban kell koncentrálnia a két nyelvre eltérő jellegűre, s olyan feladatokat adnia, amelyekkel az interferenciára módot adó jelenségek az automatizmus fokáig begyakorolhatóak.

4.3.4. A fokozatosság elvét is tiszteletben kell tartani: kezdetben kisszámú szókinszre kell az egész nyelv alapstruktúrájának elsajátíttatását alapozni, a megnyilatkozási formáknak megfelelő mintamondatok segítségével. Kezdetben csak a tanár legyen tudatában a nyelvtani szabályoknak. A struktúrák számát és a nyelvtani szabályokat évről évre növelni kell. Az egyszerűbbtől kell haladni az összetettebbig, és az új tananyagnak az előzőre kell épülnie. Tovább kell fejleszteni a már elsajátított tudást, hogy a diákok a mondanivalójukat képesek legyenek kombinálni, újrakreálni, átformálni.

4.3.5. Ezzel függ össze az is, hogy a nyelvtan tanításakor óvakodni kell a két véglet alkalmazásától (az egyik, ha teljesen kizárjuk, a másik pedig ha csak azt tanítjuk); a szabályokat el kell sajátíttatni, de nem csak azokat. A nyelvtanulás kezdeti szintjén a diák nincs tudatában a nyelvtani szabályoknak, mint ahogyan az anyanyelvi beszélőnek sincs fogalma róluk, ezeket csak később kell fokozatosan tudatosítani. A nyelvtan nem önmagában cél, hanem a nyelv elsajátításának a funkciójában áll, ennek a nyelvtannak tehát funkcionálisnak kell lennie. Később már lehetőség – és szükséges is – van az elméleti általánosításokra, az anyanyelvvel való összehasonlításra (kontrasztálásra), a nyelvtani terminológiák bevezetésére, a rendszerezésre, hogy a szabályokat elvonatkoztatva a konkrét példától, azt más szituációban is alkalmazni tudják.

4.3.6. A tananyagnak tiszteletben kell tartania a tanulók életkorát és egyéni képességeit. Az oktatási tartalmak összetettsége, terjedelme és szintje, feldolgozási módja feleljen meg a diákok képességeinek. Kezdetben a mindennapi beszédhelyzetekre s a hozzájuk közel álló hétköznapi témákra kell alapozni.

4.3.7. Fontos az is, hogy a tudásszerzés során próbáljuk bevonni a gyerekek szellemi tevékenységét, ha csak lehet ők vonják le a következtetéseket, ne csak a kész tényekkel szolgáljunk nekik, amelyeket utána fejből megtanulnak és felmondanak, reprodukálnak.

4.3.8. A tanulók egyéni képességeit is figyelembe kell venni, egyéni különbségek egy korosztályon, egy mikroközösségen belül is vannak: eltérnek a testi, a szellemi, az emocionális, az akarati képességek, a munkaszokások, a tanulási motiváltság, a családban használt nyelv stb. A tanítás ütemét, amennyire erre mód van, a gyerekek egyéni képességéhez kell mémi.

4.3.9. Az irodalmat kezdetben ne nyelvjárási és népmesei szövegek alkossák, mert azok nagy része archaikus nyelven íródott, hanem a mai szerb vagy szerbre fordított gyermekirodalom képezze.

4.3.10. A diákokhoz közel álló témákat feldolgozó szövegeket tartalmazó tankönyveket és kiegészítőket kell készíteni.

4.3.11. Vizuális szemléltető anyagot készíteni a számukra, vagy készíteni velük.

4.3.12. A nyelvhasználati alapok lefektetésével meg kell határozni a kommunikációs kompetencia minimális, alsó szintjét, amelyet minden diáknak el

kell érnie, hogy a konkrét beszédtevékenység során, konkrét szituációban az alapvető nyelvi formákat szabályosan alkalmazva, alapszintű kommunikációt le tudjanak folytatni.

4.4. A gyerekeket különböző módon minél gyakrabban sikerélményben kellene részesíteni, hogy kedvet kapjanak a nyelvtanuláshoz. Szavaló-, szövegmondó-, fogalmazási, színjátszóversenyeket, vetélkedőket, rendezvényeket kell szervezni a tanulók korosztályának és egyéniségének megfelelően.

4.5. Környezetnyelvi folyóiratot is lehetne indítani, amelyet a tanulók írásai töltenének ki.

4.6. Nem utolsósorban pedig egy korszerű, többszintű, interaktív számítógépes nyelvtanulási programot is ki lehetne dolgozni, amelyet a gyerek az iskolában a tanár segítségével, esetleg otthon egyedül is tudna használni.

*

Végezetül el kell mondanunk azt is, hogy ezekbe a programokba nemcsak az államnak, hanem a Nemzeti Tanácsnak is bele kellene segítenie, mert a környezetnyelv elsajátítása, a nyelvi szocializáció nem annyira a többségi nemzet, mint inkább a nemzeti kisebbség érdeke.

THE DIFFICULTIES OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION

The paper deals with the difficulties in acquiring Serbian as a second language. Firstly, the paper reports on the results of a survey which attempted to determine where, at what age and to what extent Hungarian children in Vojvodina speak Serbian. Then it presents the inferences drawn from the survey and lists the factors affecting the acquisition of the Serbian language. Finally, it gives a few thoughts on improving second language acquisition.

RAJSLI ILONA

NÉV ÉS IDENTITÁS

Gondolatok idegen keresztneveink helyesírásáról és kiejtéséről

Name and Identity

Thoughts on the orthography and pronunciation of Hungarian first names of foreign origin

Az elemzés napjaink idegen személynévhasználatának helyesírási és kiejtési kérdéseit tárgyalja. Egy 1998 és 2006 között gyűjtött, mintegy 6000-nyi adatot tartalmazó szinkron utónévkorpusz anyagát vizsgálva tipologizálja az egyes írás- és ejtésbeli jelenségeket. A névadás és identitás kérdéskörét érintve a különleges névválasztás jelenségére is kitér.

Kulcsszavak: névtan, névadási divat, identitás, Vajdaság, helyesírás, kiejtés, különleges névválasztás

I. Bevezetés

1. A névadás problematikája, a névnek és viselőjének kapcsolata számos megközelítésben vizsgálható; mindenekelőtt ide tartozik az identitás kérdésköre, hiszen névadáskor egyenítés, az én azonosítása történik. (BALÁZS 1998; 49)

Másrészt a névadás aktusához rendkívül fontos érzelmi attitűdök társulnak, a névhez érzelmi viszony is fűződik, hiszen: „Az ember saját neve tulajdonképpen én-jének egy vetülete.” (BALÁZS uo.) Mindez korunk körülményei és viszonyai közepette még nagyobb hangsúlyt kap.

2. Utónéadásunk¹ változásának folyamatában az idegen eredetű utónevekkel több okból is fontos tüzetesebben foglalkozni. Nem hiába hangsúlyozzák: a névtudomány szükségyszerűen a nyelvészet legnemzetközibb diszciplínái közé tartozik. (Vö. G. MÁTRAHÁZI 1981; 15)

F. Kovács Ferenc *Gondolatok a személynévadásról* című tanulmányában – meglehetősen nagy korpusz alapján – megállapítja, hogy évről évre növekszik a különleges (főleg idegen eredetű) nevek iránti igény Magyarországon. (F. KOVÁCS 1992; 27)

¹ Hajdú Mihály: Általános és magyar névtan. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

Elhhez hozzátéhetjük a határon túli magyarok névadásában működő tendenciák közül azokat, amelyek az identitástudat megőrzését, illetve elhalványulását, elvesztését támogatják. N. CSÁSZI Enikő egy felvidéki vegyes iskola névadását jellemezve ki is mondta: „Főként a magyar nőnevek választásánál tapasztalható az a törekvés, hogy kevésbé lehessen lefordítani szlovákra: Anikó, Hajnalka...” (Névtani Értesítő 19., 49. l.). Az identitástudat őrzésének egyik módja, lehetősége tehát a hagyományos, megszokottnak számító nevek adása, amelyek „lefordíthatatlansága” azért fontos érv, mert a szlovákiai nyelvtörvény nem teszi lehetővé (esetleg hosszas és kérdéses kimenetelű procedúra után) a magyar nevek anyakönyvezését. (N. CSÁSZI 1997; 45)

A keresztnemek bejegyzését, anyakönyvezését illetően a magyarországi helyzet nagyjából követhető: az 1971-es, Ladó-féle Utónévkönyvet² is megelőzték névlajstromok, amelyek igencsak elavultak a XX. század második felére. Mind a bejegyezhető nevek állományát, mind pedig ezek írásképet ez a könyv szabályozta, mígnem az anyakönyvi jog rendelkezései igyekeztek a változó körülményekhez és szükségletekhez idomulni. Természetesen időközben sokasodtak az újabbnál újabb nevet igénylők beadványai, így időszerű volt 1989-ben a Bíró Ágnes által átdolgozott, korszerűsített Ladó-könyvet³ kiadni. Ez a kiadvány csaknem 800 névvel bővült, és valamennyi benne található név és névváltozat – a könyvben előírt írásmóddal – anyakönyvezhető Magyarországon.

Vajdaságban törvény szabályozza a kisebbségek nyelv-, illetve névhasználatát. Az újszülött anyakönyvi bejegyzésekor a szülők kérésére a cirill betűs államnyelvi adat mellé bekerülhet a magyar nyelvű név is; ennek rögzítése azonban teljes egészében az anyakönyvvezető tájékozottságától, felkészültségétől függ. Mint azt kérésemre az óbecsei községi anyakönyvi hivatal vezetője elmondta, igyekeznek a szülők igényeinek, kéréseinek megfelelni, ezért a magyar nevek beírásakor ezek az óhajok is szem előtt vannak. Mindennek lényeges momentuma, hogy nincsen egy hivatalosan használatos – a kisebbségek névadását szabályozó céllal készült – névlista, amely behatárolná a nevek bejegyzését.

Hasonló a gyakorlat az egyházi születési anyakönyvezésnél is, az egyházi adminisztrátorok készségesen bejegyzik a szülők névadási óhajait is, természetesen mindenekelőtt szem előtt tartva azt, hogy ez a névadás nem sértheti a gyermek személyiségét, továbbá a nemnek megfelelő nevet kell választani stb. Az egyházi személyek többé-kevésbé fel vannak készülve a néha nem mindennapi idegen nevek lejegyzésére, ám rögzített névállomány náluk sincs érvényben, a Ladó-Bíró-féle Utónévkönyvet is csak itt-ott ismerik.

² Ladó János: Magyar utónévkönyv. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.

³ Ladó János-Bíró Ágnes: Magyar utónévkönyv. Vince Kiadó, Budapest, 1998

II.

1. Mindebből az következik, hogy mind az állami, mind pedig az egyházi születési anyakönyvezésben igen nagyfokú változatosság tapasztalható a keresztnévek írásmódját illetően. Az alábbi vizsgálódás során csupán az idegen eredetűekre korlátozzuk a figyelmet, jóllehet a hagyományos, úgymond magyarosnak nevezhető keresztnévek írásában is sok az írásképi és ejtésbeli ingadozás.

1998 és 2006 között módomban volt mintegy 6000 végzős (tehát az általános iskolát, illetve a három- vagy négyéves középiskolát befejező) vajdasági diák saját kezű aláírását rögzíteni és elemezni. Ez az adatbőség megfelelő korpuszt biztosított az idegen eredetű és főleg az újabb keletű nevek helyesírási és kiejtési problémáinak vizsgálatához.

2. A keresztnévek helyesírásával mindig foglalkozott az éppen aktuális helyesírási szabályzat. Az idegen keresztnévek írásmódjára már az 1832-ben megjelent *Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai* III. fejezetében találunk utasítást: „A’ melly tulajdon nevek olly nemzetéi közé tartoznak, mellyek a’ deák vagy görög betűformáktól és alphabettől felette eltérnek, a’ hova a’ keleti ’s némely nyugoti (p. o. oláh, serbus, illyrus stb.) nemzetek számítatnak, azok kiejtésöknek leginkább megfelelő magyar módon irassanak.” (AkH. 1832; 7)

A későbbi helyesírási szabályzatok is kitérnek az idegen nevek, s ezen belül az idegen keresztnévek helyesírására. Kiemelhetjük a sorból az 1923-ast, amely a kiejtésnek leginkább megfelelő magyar írásmód hangsúlyozásával meghatározza az alapelvet – hogyha a nevek „idegenből származnak is, nincs helye idegen írásmódnak.” (AkH. 1923; 19). Ugyanakkor már ebben a szabályzatban hangsúly kerül a *ch* és az *x* betűk megőrzésére; pl. a *Richárd* vagy a *Xavér* nevekben.

Eltekintve most a ma érvényben levő szabályzat megfelelő pontjainak idézésétől, a továbbiakban kizárólag a vajdasági névhasználat gyakorlatában felmerült névanyagot és a kérdéses eseteket tekintjük át.

A mássalhangzókra vonatkozó szabályszerűségek megvalósulása

1. Az idegen névanyag *s* jcle többféleképpen realizálódik mind írásban, mind pedig az ejtésben.

– Az *s>sz* átírás az utóbbi időben rendkívül gyakori: *Szebasztján*, *Mari-szella*, *Szamanta*, *Ibisz*, *Vanessza*, *Denisz* (nem tévesztendő össze a *Dönizzel*, illetve a *Denízával*), *Borisz*, *Szeverina*, *Krisztál*, *Szanella*, *Larisa* stb.

– Az idegen *s* jel nagyszámú név esetében megmarad, a szülők ilyen formában kérik az újszülött anyakönyvezését: *Sybilla*, *Dolores*, *Silvano*, *Astrid*, *Simonetta* (ennek a *Szimonetta* alakváltozata is fellelhető). Előfordul az *Írisz*

név kettős helyesírása is: *Íris* és *Irisz*, míg a Ladó–Bíró által ajánlott *Írisz* változat nem bukkan fel. Az *s* jelölése gyakran okoz olvasati, kiejtési nehézségeket és következtelenségeket, hiszen a névadó szándéka nem világlik ki az írásképből. Ilyen pl. a *Bernadett Susanna* kettős keresztnév utótagja, ahol úgyszintén keveredik a magyarosítás és az eredeti forma. Hasonló esetben a *Stefani* olvasható akár *Stefaninak* (a *Stefánia* esetleges rövidebb formájaként) és *Sztefaninak* is; valószínűleg ez utóbbira gondoltak a név bejegyzésekor is. Érdekes – és csak egyetlen becsei példa volt rá – a *Sara Kristina* kettős utónév írásképe is, a név mindkét tagjában *s* betű van, tehát egyértelmű az idegen írásmódra való törekvés.

– Az *s* betűt esetenként *z*-re írjuk át: a francia *Denise* > *Deniz* formát és ejtést nyer, Ladó János a *Döniz* változatot ajánlja. Ilyen továbbá az *Ines* > *Inez* név is, itt találunk *Inesz* átírású formát is.

– Külön ki kell térnünk a térségünkben elég gyakori *Sztella* névre. Nagyon megszokott a név írásmódja: a *Sztella* gyakoribb, de a *Stella* forma is jelentős előfordulású; ám ez utóbbi sem az *s* ejtését sugallja. Másrészt a latin *Stella Maris* (a Tenger Csillaga) olvasata, valamint a rokon nevek: *Esztella*, *Eszter* is az *sz*-es ejtést erősítik. A *Stella* írás- és ejtészváltozat mellett az 1989-es utónévkönyvben meg is jelent a *Sztella*.

1. A helyesírási szabályzat utasítása szerint a *h*-nak ejtett *ch* megmarad a névben. Ez környezetünkben főként a mind gyakoribb és divatosabb *Richárd* névre vonatkozik, ahol a szabályzatban ajánlott forma mellett mind gyakoribb a teljes fonetikai átírás: *Rihárd*, de az idegen kiejtésű *Ricsárd* (Óbecse) írásképe is. Emellett a *Richárd* rövid *a*-s változata is megtalálható.

– A *Michel* feltehetően az eredeti francia ejtésből eredően *s*-sel ejtendő, az írásképe azonban ezt nem árulja el.

1. A hangérték nélküli *h* főleg *t* után jelentkezik, változatos fonetikai helyzetben: legtöbb esetben név végén: *Elizabeth*, *Judith*; név belsejében szokatlanabb, és eléggé idegenszerű írásformát eredményez: *Mathias* vagy *Theodora*, az utóbbinak már van egy – részben a magyar helyesíráshoz igazított – *Theodóra* változata is. Hasonló a *Szamantha* névalak is.

2. Az idegen névben szereplő *c* betű a kiejtésben és az írásban is legtöbbször *k* vagy *sz* lesz.

– A név eleji *c* > *k*: *Klaudia*, *Karolina*, *Krisztofer*.

– Sok esetben a szülők az idegen helyesírás szerint jegyeztetik be a nevet: *Claudia* (magyar vezetéknévvel!); teljesen idegen névformában: *Christina*, *Christoph*.

– Szó belsejében is sok az ingadozás: *Eric*~*Erik*; ugyanez női változatban is, továbbá *Dominica*~*Dominika*. Ellentmondásos kombinációk jönnek létre a napjainkban ismét divatba jövő kettős utónéवादás tagjaiban, hiszen

a fonetikai átírás és az idegen név formai megőrzése egyazon személynél is gyakran keveredik: *Tifani Erica* (Óbecse).

– A *c* > *sz* megfelelésre jóval kevesebb példa van, ugyanakkor az egyre népszerűbb *Cynthia* – amennyiben átírják – kivétel nélkül az *sz*-es alakot (és ejtést) kapja: *Szintia*. Elég sok a *c*-vel kezdődő, felemás forma: *Cintia* (Szenttamás, Csantavér) Nincs arról tudomásom, hogy vidékünkön lenne *Cintia* olvasata.

– *Ck* > *k*. Feltéhetően a *Rocky*, illetve *Rick(y)* formából alakult ki, és a '70-es évek közepe táján született fiúk körében lendült fel a *Roki* és *Riki* névpár.

3. A névben szereplő *x* betűt nem írjuk át. Ezt a Helyesírási szabályzat 204. és 209. pontjában találjuk meg. Pl. *Alexandra*, *Félix*. A vajdasági névanyagban azonban szinte mindegyik ilyen típusú utónévnek megvan a *ksz*-szel átírt változata: *Alekszandra*, Péterrévén 2000-ben *Kszénia* formában jegyezték be nevet, jóllehet ez a név már régóta *x* betűvel honos. Az *Alex* is elég gyakori manapság, Csantavéren *Aleksz* formában írták be. Itt mindenesetre felmerülhet a szerbben érvényes átírás hatása.

– A *Beatrix* írását illetően egészen a közelmúltig nem merült fel kétely, egy mostani gyűjtés során Szabadkán az eddig ismert alak mellett az *sz-es Beatrixsz* változat jelent meg.

4. A szó eleji *j*-ből vagy *zs* vagy *dzs* lesz: *Jennifer* > *Dzsenifer*, *Jessica* > *Dzsesszika*. *Zs*-vel került át a *Zsaklina* (Jacqueline) és a *Zsanett* (Jeanette). Pacséron fellelhető az eredeti francia helyesírású *Jacqueline* is. Újabb keletű a *Dzsenita*, az új Utónévkönyv sem tartalmazza.

5. A név elején levő *g*-t a szabályzat úgyszintén *zs*-s átírással ajánlja: pl.: *Jeannette* > *Zsanett*; ennek ellenére ritkán bár, de előfordul az olaszos *Dzsina* írás- és ejtésforma, illetve a *Giuliano* és változatai.

6. Az *Edvin* variánsaként egy esetben az *Edwin* forma bejegyzését kérték a szülők.

7. Ritkán fordul elő a *ph* betűkapcsolat: *Christoph* (Pacsér), egyébként általában átírásban szerepel: *Krisztofer*, *Filip*.

8. A nevek rövid és hosszú mássalhangzós változatai is tarkítják az eddig kialakult képet: *Liana*~*Lianna*, *Brigita*~*Brigitta*, *Larisza*~*Larissza*, *Melita*~*Melitta*, *Roland*~*Rolland*, *Diana*~*Dianna*, *Rebeka*~*Rebekka* stb.

9. A *š* > *s* átírás. A szerb nyelvből átvett *Natasa* elég gyakori nemcsak a egyes házasságban született gyerekek névadásában. Írásmódja eltérő: *Natasa* és *Nataša* egyaránt előfordul.

A magánhangzókra vonatkozó szabályszerűségek megvalósulása

1. A szó végén álló néma *e* hangot nem jelöljük: *Henriette* > *Henriett*, *Bernadette* > *Bernadett*, *Adrienne* > *Adrienn*, *Alice* > *Aliz* stb. Ritkán előfordul e nevek eredeti, idegen helyesírású bejegyzése is. Az *Odett* is *e* nélkül honosodott meg.

2. A név végén levő magánhangzó megléte, illetve hiánya külön típusba sorolandó. Mivel a néma *e* hangot nem jelöljük, a női nevek végén valamilyen kompenzációként az *a* hangzó jelenik meg, más esetben az eredeti *e*. Pl.: *Anett~Anetta*, *Zsaklin~Zsaklina*, *Elizabett~Elizabetta*, *Nikolett~Nikolette a~Nikolette stb.*

3. A magánhangzók váltakoznak a szó végén: a már meghonosodott és beilleszkedett *Henriett* forma mellett a *Henriette~Henrietta* alakokat is megtaláljuk. Ehhez hasonló a *Bernadetta~Bernadette* ingadozás, vagy a *Dianna~Dianne*, a *Natália~Natalie* formák.

4. Az *y*-nal jelölt hangot némely esetben *i*-nek ejtjük, ez írásba is így kerül: *Yvette>Ivett*, *Kitty>Kitti*, *Molly>Molli*, *Betty>Betti* stb. Számos esetben azonban az idegen névalak kerül be az anyakönyvbe: *Amarylla*, *Fanny*, *Riky*, *Roky*, *Sybilla*, *Kyra* stb. Ez utóbbi név olvasata több ejtésbeli nehézséget felvet: *Kira* vagy *Kijara* lenne a megfelelő? Ha az *y-t j*-nek ejtjük, akkor írásban is így jelöljük: pl. *Maja*, jöllehet Csókán ezt a nevet egy esetben *Maya* formában jegyezték be.

5. A névváltozatok számát jelentős mértékben megnöveli a név végén, illetőleg a név belsejében levő magánhangzótartam variálódása. Szó végén: *Orlandó*, *Márió*, *Fernandó*, *Renátó*, *Leó* stb. A szó elején hangsúly hatására, illetve a név belsejében is gyakori a magánhangzó-megnyúlás: *Ramóna*, *Olivér*, *Szimóna*, *Manuêla*, *Mánuel*. Variánsok keletkeznek így: *Ármin~Armin*, *Márió~Mario*, *Olivér~Oliver*, *Antónia~Antonia*, *Benjámín~Benjamin* stb. Ez utóbbi – eredeti írásmódra törekvő – névforma ejtésbeli kételyeket ébreszt, netán az angolos [bëndzs(e)min] ejtést sugallja.

6. Meglehetősen ritka a név végi rövid magánhangzó: pl. *Leo*, ennek azonban az utóbbi időben megjelent a *Leon* változata, feltehetően a filmvászonról véve a mintát. Egyéb példák a rövid magánhangzós formákra: *Huanita*, ahol nyilván analógiás hatásra történt a rövidülés; a *Tabita*, amelynek *Tábita* formáját tartja az Utónévkönyv elfogadhatónak.

Magánhangzókat és mássalhangzókat egyaránt érintő szabályszerűségek

1. Az *i~j* változat: pl. *Leila~Lejla* (de Csókán bejegyezték *Leilla* alakot is!), *Miriam~Mirjam*.

2. Az *ia*-hangpárt *i* váltja fel: *Bianka>Blanka*; ez utóbbi jóval gyakoribb.

3. Az *u~v* váltakozás: *Eduárd* és *Edvárd*.

4. Rövid magánhangzó + hosszú mássalhangzó + magánhangzó váltakozik hosszú magánhangzó + rövid mássalhangzó + magánhangzó kombinációjával. Pl.: *Adrianna~Adriána*, *Daniella~Daniéla*.

Változatok

Mind a három eddig tárgyalt szabálycsoporton belül kitértünk a felmerülő variációs lehetőségekre. Ezeken kívül még számos egyéb indítékú változat alakulhat ki: pl. egy-egy keresztnév más-más nyelvből eltérő formában került be a magyarba, vagy sok esetben nyelvi érintkezés révén a meglévő mellé új forma kerül. Így pl. a *Dorottya* mellé (főleg vegyes házasságokban) bekerül a *Dorotea* írásváltozat is, az *Alexander* és *Alex* mellé a fonetikusan átírt *Alekszandar* forma stb.

Újabban megjelent az *Ernö* mellett az *Erneszt* változat, a *Natália* mellett a *Natalin*, a *Krisztinának* is van *Krisztianna* (s nem *Krisztiána*!) és *Krisztin* változata, sőt egy kételemű utónévben egyazon név két változata: *Berec Krisztofer Kristóf*.

Egyedi névmegoldások és problémák

Harold – feltehetően az északi germán eredetű *Harald* és ennek mai német változata, a *Herold* kontaminációjából származik.

Rajmond – e forma nyilván az angol ejtéshez próbált közeledni, noha a *Rajmund* már elfogadott névváltozat.

Hendrik – ismeretlen okból alakult ki a *Henrik* forma mellé.

Dévid – a magyarban a *Dávid* forma a hagyományos, Vajdaság két pontján (Óbecsén és Csantavéren) is fellelhető volt az angol (*David*) kiejtés szerinti átírás anyakönyvezése

Giuliano – a szülők a *dzs-s* kiejtés bejegyzését kérték, az egyházi anyakönyvbe *Giuliano* formában került be.

Elisa – feltehetően *Eliza* ejtésű lehet, az *Elisabeth* rövidítéséből, mint ahogyan az *Aliznak* is előfordult *Alisa* változata.

Eddig még nem besorolt nevek (a teljesség igénye nélkül): *Dorol*, *Ervild*, *Zinella*, *Monella*, *Piramidella*, *Malíz*, *Szabrinka*, *Elinorella*, *Denisz~Denis*, *Dejna*, *Revenetta*, *Diego*, *Enrike*, *Szinetta*, *Huanita* stb.

III. Összegzés

Raátz Judit huzamosabb ideje kíséri figyelemmel a különleges névválasztás eseteit, s nemcsak a magyarországi, hanem a németországi gyakorlatot is jól ismeri. Számtalan névválasztási kérvényt tekintett már át, s egyik tanulmányában a németországi tapasztalatait is összegezve megállapítja: „egy li-

berálisan működő országban is vannak keretek, vannak szabályok, amelyek a gyermek személyisége mellett védik a nép, a nemzet identitását is.” (RAÁTZ 1996; 79) Ahogyan azt Lőrincze Lajos már 1969-ben a II. Névtudományi Konferencián hangsúlyozta: „Bármennyire tiszteljük hát az egyéni szabadságot, bizonyos hagyományok (...) kötnek bennünket. S a legtöbben úgy gondoljuk, hogy – megfelelő módon – védelmeznünk is kell a névadási szokásainkat, hagyományainkat, nyelvünket is. És igen sok esetben védelmeznünk kell a szülő feltűnési vágya ellen tiltakozni még nem tudó csecsemőt, akinek valamikor esetleg sok keserű órát szerez, talán az egész életét elrontja a pillanatnyi divat vagy meggondolatlan ötlet alapján ajándékozott név. De védekeznünk kell az összevisszaság, a zűrzavar ellen is, amit az eredményezne, ha például ki-ki gusztusa szerint írná be a neki tetsző idegen nevet.” (Idézi RAÁTZ 1996; 78–80) Mindehhez Raátz Judit egy lényeges momentumot tesz hozzá: „Mert a név nem csak az egyén, hanem a nemzet is.” (uo.)

Hivatkozások

- BALÁZS 1996: Balázs Géza: Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón. Budapest, A–Z Kiadó
 F. KOVÁCS 1992: F. Kovács Ferenc: Gondolatok a személynévadásról. Magyar Névtani Dolgozatok 113., Budapest
 G. MÁTRAHÁZI 1981: G. Mátraházi Zsuzsanna: Napjaink különleges keresztnévdívatja. Magyar Névtani Dolgozatok 15., Budapest
 N. CSÁSZI 1997: N. Császi Ildikó: Névválasztási és becenévhasználati sajátosságok egy szlovákiai vegyes iskola neveinek tükrében. Névtani Értesítő 19., Budapest 45–51. l.
 RAÁTZ 1996: Raátz Judit: A névválasztás különleges esetei. Névtani Értesítő 18. Budapest 75–85.
 RAÁTZ 2003: Raátz Judit: Gondolatok idegen keresztnéveink helyesírásáról és anyakönyvezéséről = A nevekről. A névtan oktatása és kutatása az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékén 1984–2003. Budapest, 269–278. l.

NAME AND IDENTITY

Thoughts on the orthography and pronunciation of Hungarian first names of foreign origin

The analysis details the issues of orthography and pronunciation related to today's first names of foreign origin. It divides into types the orthographic and pronunciation phenomena to be found in the synchronous first name corpus, which contains about 6000 pieces of information and was collected between 1998 and 2006. Touching upon the question of identity, the paper also deals with the phenomenon of choosing unusual names.

MOLNÁR CSIKÓS LÁSZLÓ

NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ A VAJDASÁGI CSALÁDOKBAN

Linguistic Socialisation in Families in Vojvodina

A szerző, miután a biológiai egyénnek a társadalmi lénnyé válásával kapcsolatos általános kérdéseket taglalja, a szocializáció nyelvi viszonylataira irányítja a figyelmet. Arra a kérdésre próbál választ találni, hogy az etnikailag vegyes területeken élő családokban a gyermekek milyen nyelvűek lesznek. Felvázolja a lehetséges megoldásokat, és népszámlálási adatok alapján bemutatja a nyelvi szocializációs tendenciákat, különös tekintettel a vajdasági magyarokra.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, homogén és heterogén család, nyelvválasztás, népszámlálási adatok

A szocializáció értelmezésében három szemléletmód különíthető el. Az elsőnek (amelybe a rekonstruktivizmus elmélete, a strukturalista-funkcionalista szociológia, a tudásszociológia stb. tartozik) középpontjában az áll, hogy az újabb nemzedékek tagjai újjáteremtik azokat a kulturális és szociális mintázatokat, amelyek már szüleik világában is megvoltak. Az egyén kulturális mintázatokat sajátít el, és beilleszkedik egy normatív társadalomba. Ettől eltérően az ún. „kritikai irányzatok” arra mutatnak rá, hogy a beilleszkedés keretei nem természeti adottságok, hanem emberek és embercsoportok között történelmileg kialakult és változó viszonylatok. Így a marxisták azt mondják, hogy a magatartást és a gondolkodást szabályozó normák olyan keretnek számítanak, amelyek a mindenkori osztályviszonyoknak felelnek meg. A reformpedagógia azt hangsúlyozza, hogy az iskolarendszer, az oktatás és a fegyelmezési módszerek háttérbe szorítják a gyermekek tehetségét és spontán érdeklődését. A harmadik szemlélet, a „konstruktivizmus” a beilleszkedést felszínes jelenségnek tartja, ugyanis a társadalmi élet szereplői nem passzív befogadók, hanem olyan cselekvők, akik környezetükből selektálnak. Egyes helyzetek szereplőiként maguk az emberek határozzák meg és értelmezik magatartásuk normatív és szabályozó támpontjait.

A szocializáció fogalma arra vonatkozik, hogy hogyan válik társadalmi lényé a biológiai egyén, és miként fonódnak össze a társas interakciók. A szocializáció fogalma az emberi személyiség alakulására irányuló szempontból fogja át a világot, mert a szocializáció egyik legfontosabb funkciója a személyi identitás megformálása.

Az európai társadalmakban a csecsemő- és gyermekhalandóság csökkenésével párhuzamosan terjedt el az a szemlélet, miszerint a gyermek gondolkodása ártatlan, naiv, erkölcsi pedig vadak. Szervezete ápolásra, szelleme művelésre, egész lényé irányításra szorul. A családnak a nyilvánosságtól való elkülönülésével jelenik meg az intimitás kultusza. A polgári intimitás normái új feladatokat jelöltek ki, mégpedig higiéniai követelményeket, gyermekruhákat, gyermekszobákat és gyermekjátékok szükségességét. Voltaképpen a gyermeki szocializáció munkamegosztása során megváltozott a társadalmi környezet, a gyermeki, felnőtt szerepek és a család. A gyermeki szocializáció változásában fontos szerepe volt a népesedési folyamatok alakulásának, miszerint a járványok visszaszorultak, a közegészségügy javult, az átlagos élettartam pedig növekedett. Ezen hatások következtében a nemi érés lerövidült, hosszabb lett a kamaszkor.

Fontos megemlíteni a „funkcionális differenciálódás” elméletét, amely Smith nevéhez fűződik. Ennek lényege: minél modernebb egy társadalom, annál komplexebb és dinamikusabb a szervezete. A differenciálódással egyidejűleg új módjai és intézményes közegei alakulnak ki a társadalmi alrendszerek működésének és kölcsönhatásainak. A differenciálódás folyamata elkülöníti és funkcionálisan szabályozza a szocializáció intézményeit (család, iskola, egyház, kortárs csoport). Ez a szabályozás kiterjed az intézményesült társadalmi státuszokra, szerepekre, a szereplők kapcsolataira, a tevékenységekben foglalt kognitív készségekre és az egyének magatartására, illetve az együttműködésüket szabályozó értékekre és motivációkra.

A kultúra a kollektív mintázati tárgyak, eszmék, normák és hitek sokaságát jelenti. Tagjai számára a társadalom ezt különböző mechanizmusok révén örökíti át. Az átörökítésben fontos szerepe van a nyelvi kommunikációnak, hiszen a nyelvi kommunikáció intencionális jellege és az emberi kultúra dialogikus szerkezete felel meg az ember társadalmi természetének, szociabilitásának és a valóság szociális konstrukciójának. Az emberi gondolkodás fejlődését nagymértékben meghatározza a beszédképesség alakulása és fejlődése. A nyelv elsajátításával a gyermek megtanulja összekapcsolni a kommunikáció különböző funkcióit, a jelölést, a személyközi megértést, a normatív cselekvést és az így kialakuló gondolkodás szociális kompetenciáját. Fontos szerepük van az elsődleges szocializáció intézményeinek, a gyermekkori szocializációban ezek az intézmények funkcionálisan kiemelkedő helyen szerepelnek a szocializáció és a gyermeki fejlődés tekintetében. Elsősorban a család a szocializáció legfontosabb tere.

A nyelvi szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvi és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvének grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat. A nyelvi szocializáció kulturálisan szervezett, interaktív folyamat, a nyelv használata minden emberi kultúrában jelen van, ebből adódóan a nyelv az egyik legfontosabb kulturális univerzálé. A nyelv megtanulása szorosan kapcsolódik a kulturális környezethez, a gyermeket körülvevő, az őt gondozó felnőtt személyek, az anya és a közvetlen társas környezet hozzá közel álló tagjaihoz. A nyelvi szocializáció a családban kezdődik el, a gyermek az őt körülvevő felnőttek és gondozó személyek mintái nyomán tanulja meg az első szavakat, mondatokat, nyelvtani szabályokat, a velük való interakció során sajátítja el anyanyelvét.

Mérei szerint a különböző anyanyelvű gyermekek, bármilyen nyelven is beszéljenek, jóval többféle hangot képeznek, mint amennyi az anyanyelvükben előfordul. Példaként említi, hogy csecsemőink a magyar nyelvben nem létező mély torokhangokat, a francia nazálisokat, az afrikai csettintőket is hallatják. A sokféle hang áradatából azonban csak azok maradnak meg, amelyek a környezet beszédében előfordulnak. A hanggal való kezdeti spontán játék a későbbiekben a külső minta utánzására való átállást jelenti. A csecsemő a hangképző szervei által lehetséges hangok közül azokat rögzíti, amelyeket az őt körülvevő felnőttek beszédében hall.

A Pápua Új-Guineában élő kalulik körében az anyák nem tekintik nyelvi megnyilatkozásnak a gyermek gügyögését, úgy vélik, felesleges időpazarlás és haszontalan dolog lenne ekkor beszélni a gyermekhez. A kaluli anyák nem játszanak a gyermek nyelvi megnyilatkozásaival, saját beszédüket nem igazítják a gyermek nyelvi fejlettségéhez. Az első 18 hónapban minimálisra tehető az anya-gyerek közötti verbális kapcsolat, azonban a gyermek mindvégig hallja a körülötte lévő felnőtt személyek társalgását, fűtanúja a körülötte élők beszédmintáinak. A gyermek alig válik címzettjévé a nyelvi interakciónak, és csak ritkán jelent kommunikációs partnert a beszélgetésben. A kalulik úgy vélik, a nyelvelsajátítás akkor kezdődik, amikor a gyermek kimondja az „anya” és a „mell” szót. Ekkor változásra kerül sor a kommunikációs folyamatban, elkezdik a gyerekek a beszéd tanítását. A kaluli anyák ekkor sem teremtenek a gyerekre méretezett nyelvi helyzeteket, hanem a spontán módon jelentkező nyelvi szituációkba vonják be a gyermeket.

A kalulik tehát az ún. helyzetközpontú kommunikációs stílust követik. A gyermekközpontú és a helyzetközpontú stílus kategóriáját Ochs és Schieffelin alakította ki annak alapján, hogy különböző kulturális háttérű gyerekgondozók interakciós mintáit figyelték meg. A gyermekközpontú kommunikáci-

ós stílus jellemzője a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermeknek mint potenciális kommunikációs partnernek a megjelenése a beszéd folyamatban. Ezzel szemben a helyzetközpontú stílus esetén a felnőttek azt várják a gyermektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjére.

A nyelvi szocializáció sajátos azoknál a népeknél, ahol az írott kultúra hiányzik, és a nyelv csupán orálisan, szóban él. Egyes etnikai közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, például az első roma meséket, történeteket is csak nemrégiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnövő gyermek még napjainkban is ritkán találkozik családjában a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasási események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az iskoláskor előtti írás-olvasásra való szocializálás.

Sajátos nyelvi szocializációs problémát okoz az olyan helyzet, amikor két etnikum határán megjelenik egy kettős identitású csoport. Leginkább kisebbségi nyelvű és többségi nyelvű csoportok érintkezése hoz létre ilyen kategóriát. A többé-kevésbé kettős identitású, vegyes szocializációs háttérű, két kultúrájú és nyelvű személyekből álló csoport tagjainak létszáma rendszerint nem számottevő, bizonyos környezetekben viszont nagyobb lehet, mint az előbbi két csoporté együttvéve. Teljesen esetlegesnek tűnik, hogy az asszimilációs folyamat különböző stádiumában lévő személyekből álló csoport tagjai mikor milyen nemzetiségűnek és anyanyelvűnek vallják magukat.

A kisebbségi közösséghez való tartozás egyik sajátos ismérve a kisebbségi származás tudata. Ez igen fontos az egyén szempontjából, mert meghatározza identitását. Aki vállalja kisebbségi közösséghez tartozását, az természetes adottságként jelenítheti meg hovatartozását. Aki viszont nemzeti és nyelvi származása ellenére a nemzeti etnikumhoz tartozónak tekinti magát, az a generációkon végbement változás alapján dönt.

Nyelvi szocializáció szempontjából igen nagy jelentősége van a családnak. Ha a szülők azonos nemzetiségűek és azonos anyanyelvűek, akkor feltehetően gyermekük is követi mintájukat, és szocializációja során szüleinek nemzetiségével és anyanyelvével azonosul. Többségi helyzetben ez általában be is következik, ha viszont az adott településen kisebbségben van a szóban forgó nemzetiség, illetve nyelv, akkor a gyermek szocializációja más irányt vesz. Ha például nem anyanyelvén tanul, mintája lehet az iskolai nyelv. A homogén család elsősorban többségi helyzetű faluban biztosítja a nemzeti és nyelvi szocializációt, városi környezetben kisebb a megtartó ereje. A homogén családnak különösen emigrációban nehéz érvényesítenie nemzeti és nyelvi megmaradását. Az emigráció rendszerint szóróvázlat helyettesítője a valódi utazás eredményez, vagyis olyan körülményeket, hogy a homogén családnak szinte nincsenek is közvetlen kapcsolatai más hasonló családokkal.

Szórványhelyzet külföldre való vándorlás nélkül is bekövetkezhet mint a kisebbségi helyzet szélsőséges esete.

A heterogén (vegyes nemzetiségű és nyelvű) család természeténél fogva labilis, és általában valamelyik szülő dominanciáján alapul a gyermekek szocializációja. A gyermek nemzetisége és anyanyelve rendszerint az egyik szülő nemzetiségének és anyanyelvének megfelelően alakul. Előfordulnak azonban sajátos esetek is, amikor a gyermek szüleiétől eltérő nemzetiséget és nyelvet választ. Erre különösen akkor kerül sor, ha mindkét szülő kisebbségi hovatartozású. Ha a családban tolerancia uralkodik, a gyermek kettős identitású lesz, mind apjának, mind anyjának az identitását vállalja. Többes identitás is előfordulhat, amikor a gyermek szüleinek eltérő identitását egy további, külső identitással egészíti ki. Sajátos identitáskonstrukciók is megjelenhetnek, amelyekben például az egyik szülő identitása a származási országnak és a befogadó országnak az identitásával kombinálódik.

Mielőtt a vajdasági helyzettel foglalkoznánk, érdemes egy pillantást vetnünk az erdélyi adatokra, különösen azért, mert igen részletesen fel vannak dolgozva. Varga E. Árpád az 1992. évi romániai népszámlálás alapján tanulmányozza a családok nemzetiségi struktúráját. Megállapítja, hogy a vegyes házasságok rendszerint a városokban gyakoribbak. Nemi eltérések is jelentkeznek az exogámiában. A vegyes házasságban élő nők aránya Erdélyben a magyarok és a németek esetében nagyobb, a cigányok körében viszont kisebb, mint a férfiaké. A kisebb létszámú nemzetiségek esetében különösen jelentős az urbánus exogámia. Országos átlagaikhoz képest szembenően nagy az exogámia aránya a városlakó lengyel, horvát, cseh, bolgár, ukrán, szerb és szlovák férfiak körében. Ezeket a nemzetiségeket egyébként a városiasodásnak az átlagosnál alacsonyabb szintje jellemzi; urbanizálódott rétegeik pedig hagyományos lakóhelyüktől többnyire távolra sodródva, jellegzetes szórványban élnek.

A rurális és az urbánus környezet közötti eltérések a magyarok körében is kimutathatóak. Városi környezetben a vegyes házasságban élő magyar férfiak aránya nagyobb az átlagosnál (17,1 százalék, az országos 12,4 százalékkal szemben), a városlakó magyar nők közül pedig csaknem minden ötödiknek más nemzetiségű a férje.

Romániában a vegyes házasságok 91,6 százalékát (szám szerint 152298-at) a románokkal kötötték. Ezen belül 94413 a román–magyar (56,8%), 23836 a román–német (14,3%), 7416 a román–cigány (4,5%) házasságok száma. Legkisebb arányban a tatár férfiak választottak román nőt feleségül (49,4 százalékban), de a horvát, szlovák, cseh, német, bolgár és török férfiak nemzetiségen kívüli házasságaiban is viszonylag nagy (25,7–35,4 százalék között van) a nem román párválasztás aránya. Az összeírók országosan 166,3 ezer nemzetiségileg vegyes házasságot találtak (az összes házasság 2,9 százalékát). Több mint négyötödükét (szám szerint 136,3 ezret) Erdélyben kö-

tötték, ott a vegyes házasságok aránya (7,2%) két és félszerese az országos, és több mint tízszerese a Kárpátokon túli vidéki átlagnak (amely mindössze 0,6%). A vegyes házasságok tekintetében a szerző szerint értelemszerűen a soknemzetiségű vagy számottevő kisebbséggel bíró erdélyi megyék állnak az élen: Temes (14,6%), Szatmár (10%), Arad (9,6%), Krassó-Szörény (8,7%), Maros, Brassó (6,9-6,9%), Hunyad (6,6%), Bihar (6,5%), Szeben (6,4%), Kolozs (6%) és Kovászna (4,9%).

A románokkal kötött vegyes házasságokban a gyermekek szinte törvényszerűen (négyből három családban) az apa nemzetiségét viszik tovább, ha a családfő román, más nemzetiségű családfő esetén viszont az anyához való erősebb kötődés folytán válnak ötből majdnem három családban románná. A másik nemzetiséghez tartozó szülő román férj mellett csak minden ötödik, de román feleség mellett is csak legfeljebb minden harmadik családban örökíti át nemzetiségét a gyermekeire.

Városi környezetben a román apák négyötöde (78,0%), falun pedig csak kétharmaduk (67,0%), és ugyanitt a román nemzetiségű anyáknak már csak a fele (51,5%) nevei gyermekeit az államnemzetnek. A falusi román férjeknek több mint egynegyede (27,2%), a román feleségeknek pedig több mint kétötöde (42,5%) átengedi házastársának a gyermek nemzetisége fölötti döntés jogát.

A települési környezet szerinti vizsgálat azt mutatja, hogy a vegyes házasságok több mint háromnegyedét (127 ezer házasság) a városokban kötötték (az összes házasságból 3021,7 ezer, vagyis csupán 53 százalék jut a városokra), ebből 83,4 ezer (65,7%) gyermekes házasság (országosan 2129,7 ezer, 58,5%). A vegyes házasságban élő románok száma a városokban 116752 (az összes vegyes házasságban élő román 76,6 százaléka), a magyaroké 82743 (78,2%), a németeké 25897 (80,3%), az egyéb nemzetiségűeké 24413 (72,8%).

A romániai városokban a gyermekes vegyes házasságokból a gyermekek nemzetisége 53433 esetben román (64%), 14358 esetben magyar (17,2%), 6865 esetben német (8,2%), 1300 esetben cigány (1,6%), 3419 esetben egyéb (4,1%), 4053 esetben pedig a szülőkétől eltérő (4,9%). Ezzel egyidejűleg e családokban 77638 román (46,5%), 56303 magyar (33,8%), 15007 német (9,0%), 3221 cigány (1,9%) és 14697 (8,8%) egyéb nemzetiségű szülőt számláltak.

A szerbiai helyzettel Ruža Petrović és Mirmics Károly foglalkozik. Ruža Petrović az 1951 és 1981 közötti népszámlálási adatok alapján kimutatta, hogy a magyarok heterogámiája Szerbiában igen nagy (26,6%-os), meghaladja a többi kisebbség mutatóit. Vajdaságon belül valamivel kisebb volt (25,4%), másutt viszont jóval nagyobb (Belgrádban és más szerbiai városokban 93,6%-ot ért el). Horvátországban szintén rendkívül nagy arányban vettek részt magyarok etnikailag vegyes házasságban (82%-ban). A Szerémségben és Dél-Bánátban a vegyes házasságok aránya meghaladja a vajdasági

átlagot, a Tisza mentén viszont nem éri el. A kisebbségi tömbben nincs annyi vegyes házasság, mint a szórványban.

Mirnic Károly szerint az etnikailag vegyes házasság elvileg egyéni döntésen alapul, de nem teljesen mentes bizonyos politikai intézkedések és a rosszindulatú propaganda hatásától. Ez a hatás abban nyilvánul meg, hogy a szerb közéletben lebecsülik a kisebbségek nemzeti és kulturális értékeit. Az is hátrányosan befolyásolja az egyén döntését, ha nincsenek megfelelő ismeretei a kisebbség kultúrájáról. Ezért a vegyes házasságban született gyermekek gyakran nem vállalják a kisebbségi tudatot, a kisebbség nemzeti és kulturális értékeit. Mirnic szerint a huszadik század nyolcvanas éveiben olyan erős propaganda-hadjárat alá vették a nemzetiségeket, főként pedig a vegyes házasságban élő magyarokat, hogy változtassák meg a maguk vagy gyermekük nemzetiségét, hogy teljesen elnyomították az önazonosságtudatot. Eszerint nemzetiségi családokban természetellenes, ha a gyermek egyik vagy másik szülője nemzetiségét viszi tovább, vagy ha az egyik vagy másik szülővel azonosul, s az a természetes, ha jugoszlávnak vallja magát. Magyar szülők házasságából általában magyar gyermek születik; de a magyar szülők házasságából született gyermek olykor jugoszláv nemzetiségű lesz; a magyar anya, délszláv (szerb, horvát stb.) apa házasságából született gyermek rendszerint jugoszlávvá válik; magyar anya és délszláv (szerb, horvát stb.) apa házasságából leginkább szerb, horvát stb. gyermek születik.

Erdélyhez hasonlóan Vajdaság is soknemzetiségű terület, és ez hatással van az ott lakók családi viszonyaira, illetve a nemzetiségi és nyelvi szocializációra. Az 1981-es népszámlálás szerint 46 635 magyar nő élt gyermekeken házasságban; 39107-nek a férje magyar volt; 1221-nek horvát, 2426-nak szerb, 605-nek a férje jugoszlávnak vallotta magát stb. A 47 968 gyermektelen házasságban élő magyar férjek egy része szintén vegyes házasságban élt: 978 magyar férfi horvát nővel, 1526 szerb nővel, 315 jugoszláv nővel élt. Hasonló volt a helyzet a gyermekes családokban is. 65 968 olyan családot mutat ki a népszámlálás, ahol az anya magyar; 51158-ban mind az anya, mind az apa magyar nemzetiségűnek vallotta magát, 6331-nek viszont szerb volt a férje, 2340-nek horvát, 986-nak jugoszláv. Adatok mutatják azt is, hogy 63 077 magyar apa élt gyermekes családban: 54 158 magyar nővel, 2271 horvátal, 4924 szerbvel, 986 jugoszlávval.

Ezekben a családokban a gyermekek nemzetisége különféleképpen alakult. A családok közül csak 53 380-ban volt a gyermekeknek a szüleikkel azonos magyar nemzetiségük. Tehát még csak nem is 54 158-ban, amint joggal feltelezhetnénk. Ez azt jelenti, hogy még a tiszta magyar családokban sem tartotta magát a gyerekeknek egy része magyarnak (kb. 750 családról van szó). 8349 magyarral vegyes házasságban a gyermekek nemzetisége azonos volt az apácal; ebből 1287 esetben Crna Gora-i, 1630-ban horvát, 4678-ban szerb, 722-ben jugoszláv. Ezek mintegy 10%-ot, kb. 9000-et tesznek ki.

Mirnics Károly szerint a népszámlálásnak a vajdasági családra vonatkozó adatai arra utalnak, hogy az apa nemzetisége nemcsak a szerbek esetében meghatározó szerepű, hanem a magyaroknál is. Azokban a vegyes házasságokban is, ahol az apa nemzetisége magyar, nagyszámú gyermek fogja a későbbiekben magyarnak vallani magát még akkor is, ha az anyanyelve nem magyar. Viszont csak 875 nem magyar apa – magyar anya típusú vegyes házasságban egyezett meg az anya és a gyermekek nemzetisége. Nyilvánvaló tehát, hogy a magyar nők a vegyes házasságban általában megválnak a maguk nemzetiségétől, csupán gyermekeik érvényesülése érdekli őket. A 9023 csonka családban, ahol a magyar anya egyedül élt gyermekével, 7688 esetben a gyermek és az anya nemzetisége azonos volt. Az 1753 csonka családban, ahol magyar apa élt egyedül a gyermekkel, 1636 esetben azonos volt nemzetiségük. Más tényezők közvetlen hatásával együtt ezek a családtípusok idézik elő a nemzetiségi hovatartozás és az anyanyelv egymástól való folyamatos eltávolodását.

Az egyszerűség kedvéért gyakran a nemzetiségi adatokból következtünk a nyelvi szocializáció jellegére, ugyanis a népszámlálási adatok nálunk ritkán terjednek ki az anyanyelvre és a nyelvhasználatra. Ez azonban bizonyos pontatlansággal jár, mivel a nemzetiségi és a nyelvi adatok nincsenek mindig korrelációban egymással. Az 1981. évi népszámlálás adatai szerint 385 356 személy volt magyar nemzetiségű, ebből azonban 33 625 a szerb nyelvet jelölte meg anyanyelvének, másrészt viszont 2535 horvát, 1073 szerb és 12172 ún. jugoszláv nemzetiségű a magyart tartotta anyanyelvének. Nyilvánvaló tehát, hogy a nemzetiség és anyanyelv nem feltétlenül felel meg egymásnak, illetve hogy a nemzetiségi és a nyelvi szocializáció különböző utakon járhat.

A népszámlálási és az anyakönyvi adatok nem mindig tükrözik a valós helyzetet, ugyanis sajátos logikán alapulnak. Másrészt nem adnak kellő támpontot a nemzetiségi és a nyelvi szocializáció tanulmányozásához. Az 1948., 1953. és 1961. évi népszámlálás alkalmával a 10 évnél fiatalabb, az 1971., 1981. és 1991. évi népszámlálás alkalmával pedig a 15 évnél nem idősebb gyermekek nemzetiségét a szülők határozták meg. Ha valaki két nemzetiségi hovatartozást jelölt meg, a két adat közül minden népszámláláskor következetesen az elsőt osztályozták, kódolták. Az anyanyelvre vonatkozó személyes kijelentést általában úgy fogadták el, ahogyan a kijelentés megtörtént. Több nyelv használata esetén rendszerint az első bejegyzett nyelvet kódolják az 1981. évi népszámlálás kivételével, amikor a családban használt nyelvként két nyelvet is elismertek. A születési, halálozási, illetve házasságkötési vagy válási adatok bejegyzésekor az anyakönyvi hivatalok kötelezően feltüntetik a nemzetiségi hovatartozást. A kérdőíveken, bejelentőlapokon a nemzetiségi hovatartozás megállapításának módszertana azonos a népszámlálásával. A születéseknél mindkét szülő nemzetiségét beírják, a gyermek nemzetiségét azonban nem.

Mirnics Károly szerint eddig még sohasem adtak közre olyan statisztikai-demográfiai feldolgozást, amelyből látható lenne, hogy a gyermek azonos nemzetiségű családban vagy vegyes házasságban született-e. A születési adatok feldolgozását évekig az apa nemzetisége szerint végezték, majd később váratlanul áttértek a születéseknek az anya nemzetisége szerinti kimutatására. Azonban akár az anya, akár az apa, akár mindkét szülő nemzetisége szerint történik is a feldolgozás, még semmi közelebbit nem tudunk meg a gyermek nemzetiségéről. Egyébként az, hogy a gyermek milyen nemzeti-ségű lesz, sokkal később dől majd el, amikor a gyermek már felnőtté válik. A népszámlálások alkalmával a 15 évnél fiatalabb gyermekek nemzetiségét a szülőknek kötelezően meg kell határozniuk, viszont a gyermek születésekor ezt nem kérik tőlük. Ilyen nehézségek elhalálozás, házasságkötés vagy válás esetén nem merülnek fel a nemzetiségi hovatartozás megállapításakor, hiszen ezek az adatok valóban az illető személyre jellemzőek, és az adott pillanatban egyértelműek. Ezeknél az eseményeknél pontosan bejegyzik a nemzetiségi hovatartozást.

Irodalom

- Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest, 1985.
 Mérei Ferenc: Társ és csoport. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
 Mirnics Károly: A népszámlálások és a vajdasági magyarok identitása, *Regio – Kisebbségi Szemle*, 1992. 3. évf. 3. sz., 1–14. l.
 Mirnics Károly: Kétnyelvűség a vajdasági magyar családban. *Üzenet*, 24. évf., 1994. 12. sz., 898–905. l.
 Mirnics Károly: Nemzeti kisebbségből szórványnépesség = Kisebbségi létjelenségek. Szór-vány- és szociolingvisztikai kutatások. Magyarágkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 2003, 25–84. l.
 Ochs–Schieffelin: Language acquisition and socialization: The developmental stories = Shweder, R.–Le Vine, R. (szerk.): Culture theory: Essay on mind, self and emotion. Cambridge University Press, New York, 1984, 276–320. l.
 Petrović, Ruža: Etnički mešoviti brakovi u Jugoslaviji. Beograd, 1985.
 Radó Péter: Asszimiláció és nyelvváltás a magyarországi szlovének körében. *Regio*, 1996., 7. évf. 1., 142–170. l.
 Réger Zita: Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei = Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 2001, 85–92. l.
 Réger Zita: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
 Schieffelin, Bambi B.: Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 1986. 15., 163–192. l.
 Varga E. Árpád: A családok nemzetiségi és felekezeti összetétele Romániában az 1992. évi népszámlálás eredményei alapján. *Regio*, VII. évf., 1996. 3., 81–138. l.

LINGUISTIC SOCIALISATION IN FAMILIES IN VOJVODINA

After it details the general issues of a biological individual turning into a social being, the paper focuses on the linguistic elements of socialisation. It attempts to answer the question of which the first language of children living in ethnically diverse territories will be. The paper outlines the possible answers, and presents the linguistic socialisation tendencies based on census data, paying special attention to Hungarians living in Vojvodina.

CSEH MÁRTA

ÉLŐNYELVI SAJÁTOSSÁGOK FÖLOLVASOTT SZÖVEGBEN

Egy falusi értelmiségi magnószalagon rögzített beszédéről

Living Language Features in a Text Read Aloud

On the talk of a village intellectual recorded on tape

A tanulmány azokkal az élőnyelvi jelenségekkel foglalkozik, amelyek egy egyedi beszélő magnószalagon rögzített ejtéssajátságait jellemzik.

A megfigyelések alapján a szerző arra a megállapításra jut, hogy ezek az ejtéssajátságok háromirányú kötődésűek:

a) egyéni artikulációs jellemzők;

b) nyelvjárásiasságok és

c) a nyelvhasználat írásban rögzített formájához köthető beszédjelenségek.

Főleg fonetikai jelenségeket vizsgál, azonban vannak a tanulmánynak lexikológiai (szóhasználati), morfológiai és mondattani (szófüzési sajátságokkal foglalkozó) vonatkozásai is.

Kulcsszavak: lingvisztika, mai magyar nyelvhasználat, a vajdasági magyarok nyelvhasználat, az élőnyelv tanulmányozása, lexikológia, fonetika, morfológia, szintaxis, dialektológia

*„Gyűjteményeimnek az alábbi címet adtam:
Hallottam, olvastam, láttam és lejegyeztem.”*

(Fehér Lajos)

0. A '90-es években egy magnószalag került hozzám. Aki a főlvételt „1992-ben, október végén” készítette, azzal adta át a kazettát, hogy őrizzem meg, kezdjek vele, amit jónak látok, főlvette rá több „főljegyzésnek” szövegét. (Szívesen használta a *főljegyzés* szót, amikor az írásairól beszélt, nyilván nem tartotta illendőnek *tanulmányok*-nak nevezni őket.) A kazettán ez áll: „Rózsa Sándorról, a faluról, az iskoláról stb., stb.” Főleg főlolvasás, de spontán szöveg is van rajta (rövidebb monológok) és egy interjú; mintegy 100 percnyi nyelvi anyag. A jegyzetek tematikai felsorolása több mint 5 percen át tart. Idézem a „főljegyzések” „címjegyzékét”: „*Egyházi ünnepek; A templom; Népszokások; Balladák; Táncmultságok Jermenovcin; Tóth*

Ferenc: A néphit és a népszokások Ürményházán; Írók véleménye a nőkről és a házasságról; Röviden a faluról, a falu életéről; A jermenovci iskola múltjából; Lakodalmi szokások; Csapadékok 1959–1963; Lakosság: születés, halálozás; Jermenovci művelődési életéből; Régi jegyzőkönyvek, kivonatok; Bölcs mondások, közmondások (vagy 4000 belőle); Időjárási viszonyok; Mondókák, csúfnevek, csúfolódók; Jószágterelők; Erotikus mesék. Továbbá: Iskolánk története; Rózsa Sándorról; Újságcikkek; Emlékkönyvbe való gondolatok; Gondolatok az elköltözések-, elvándorlásokról; A könyvtár működéséről; (ismét:) Gondolatok, följegyzések; A határ földrajzi nevei; Plandište község falvairól szóló újságcikkek; Adomák és egyéb apró történetek Fehér Lajos feljegyzéseiben. Továbbá: Erotikus mesék; és sok-sok kisebb-nagyobb följegyzések.”

A „följegyzések” szerzője Fehér Lajos nyugalmazott ürményházi tanító, akit a faluban mindenki ismert, becsült, hiszen helybéli volt, s évtizedeken át tanította generációk sorát a betűvetésre, az olvasás, számolás tudományára. A falubelieknek – öregnek, fiatalnak – ő volt „a” Tanító bácsi. Idén szeptemberben halt meg 90 esztendőskorában. Legyen az itt következő elemzés a kegyelet virága helyett a tiszteletadás jele a falu Krónikása előtt, aki negyven éven keresztül, az ötvenes évek elejétől – mint a szalagon mondja: 1953-tól – gyűjtötte az újságokban megjelent cikkeket, emlékeket, adatokat arról a közösségről, amelyben és amelyért az életét leélte.

1.1. A szóban forgó kazetta tartalmának földolgozása mind ez idáig csak részben történt meg. (A Rózsa Sándor-történet a Híd 1995. április–májusi számában olvasható.) Ezúttal a beszélő (fölolvasó) beszédmódjának jellemzőivel foglalkozom.

1.2. Fehér Lajos ejtéssajátságainak a magnószalagra vett anyag nyelvézeti szempontú megfigyelése alapján több „síkja” ismerhető föl, főképpen a következők: a) az egyéni ejtéssajátságok; b) a beszélő anyanyelvjárásának jellemző vonásaihoz köthető beszédjelenségek és c) a fölolvasásból (írott szöveg hangoztatásából) adódó jellemzők. Ezeket szétválasztani szükségesnek mutatkozott az elemzés számára, bár ezzel csorbát szenvedett az az egységes kép, amely a „befogadót” lenyűgözően magával ragadja a szalag hallgatása közben.

2. Egyéni ejtéssajátságok

2.1. A beszédjelenségek közül a legjellegzetesebb, hogy a több szótagos, hosszabb szavak hangoztatásakor igen gyakran kerül sor a szóbelő bizonyos elemeinek sorvadtt ejtésére: a beszédtempó átmenetileg fölgyorsul, az érintett szórészletek, hangkapcsolatok megrövidülnek, mintha hadarna a beszélő: *bevezetésére, elhalálozási, elmarasztalólag, épületet, fogadására, fogadóiroda, gyermekket, harmincadiki, hozzájutottam, ideszállításához, iskolaiépületekről, Janibácsi,*

katolikus, képviselőtestületi, kilencedik, kimutatás, kivonat, kivonatok, korszerűsítettük, körülvevő, követelményeknek, következő, közéleti dolgozó, kutatások, létrejött, mezőgazdasági, naftakitermelő, Nagybecskerekben, nyolcadik nap, ölelik, politikával, rákövetkező, szavamba, szolgálati, tagozatokban, társadalmi, telekadó, televíziós, tornateremnek, történelmi, valamikor, végérvényesen, vízvezeték.

Nem emlékszem, hogy Fehér Lajos spontán megszólalásai során hadart volna, illetve hogy föltűnően ingadozott volna beszédének tempója. A szalagra vett anyagnak ez a sajátsága bizonyára kapcsolatba hozható azzal, hogy a beszélő saját írott szövegét „hangosítja”.

2.2. Van, hogy a rövidülés csak egyetlen beszédhangot érint: *említ meg, grófkisasszonyról, illetve, köztudomásu, kulturájából, tanítólakás*. Lehet, hogy ezek az egyedi esetek rokoníthatóak azokkal a nyelvjárási sajátságokkal, amelyekről a 4. pont alatt lesz szó (kettőshangzók ejtése, rövid-hosszú szembenállás).

2.3. Egy ízben az azonos magánhangzók egybeolvadnak: *igazgatóságá alá* [= igazgatósága alá].

2.4. A mássalhangzók közül az *r* mutat helyenként eltérést a köznyelvi normától, mássalhangzó előtt néhány esetben sorvadt (*ho^rdozó, körülbelül*), máskor a szokásostól hátrább képzett (*érdekterületei, koronát, Rárótról, rész, szervezetek, traktorok*).

3. Nyelvjárási jellegzetességek

3.1. A beszélő ejtéssajátságai közé tartozik az *ë*-zés: *bëjegyzésék, engë, érdekës, nézëgettem, „mënekültekre biszták”*.

3.2. Az *e~ö* váltakozás által érintett köznyelvi alakváltozatok közül számos esetben az *ö-ző* alakot használja: *följegyzésék, fölvételeztem, föntiekböl, „traktorok zakatolása veri föl a falu csönygyét”*. Egy helyütt azonban megjegyzi: *„az ürményházi lakások nem beszétek ö-zővel”*, s ez alatt azt kell érteni, hogy bár az ürményházi családok között vannak, akiknek ősei a „szögedi” kirajzáshoz tartoznak, ennek ellenére sem hallható a faluban – bárki megtapasztalhatja – az a fajta nyelvjárási *ö-zés*, amely Bánát több más magyarok lakta helységében (pl. Törökbecsén, Csókán stb.) napjainkban is megfigyelhető. Az *e~ë~ö* váltakozást mint ejtéssajátságot azonban izgalmas módon árnyalja a fölolvasás körülménye, ezért az ehhez köthető jellemzőkkel a 4. pont alatt külön foglalkozom.

3.3. *í-zés*. Toldalékmorfémákban fordul elő; erőteljesen jelentkezik az *-é* birtokjel esetében (*éle^ribe, építé^rsire, fejtől*), de van példa a *-ság~ség* képző magas hangrendű változata *i-ző* alakjának használatára is: *„szükségem lesz rá”*.

3.4. A rövid-hosszú szembenállás mind a magánhangzók, mind pedig a mássalhangzók hangoztatását érinti, s elsősorban a hosszú beszédhang meg-rövidülését, ill. rövidebbé válását kell érteni alatta.

3.4.1.1. Szótövekben: *köz^{le}ti dolgozó; arhivumot, iroódott, d̄jmentesen, tanđj, papirokból, tanítóí, szívesen; Kolonia* (így nevezik Ürményházán a falu egyik részét), *ovodát, Rozsa Sándor* (többször azonban *Ruzsa Sándor*; l. a hangok minőségi változásáról a 3.5. alatt!); *mezőgazdasági, szörén* (~szörén?); *kulturájából, sujos, ugy mongyák; gyűjtemény* (de *gyűjtögette is!*) „*eltűnt kis nényét*”.

A képzőket illetően az *-ít* igeképző kezdőhangjának helyenként röviden való hangoztatása szinte általánosnak tekinthető: *említettem, építeni* (de *épite^{te}ek, építésire* is!), *indítványozza, kerítették, tanítás, tanító*. Két hosszú magánhangzó is megrövidül a *korszerűsítettük* szóban.

A magánhangzó rendszerszerű rövidülése a delativus, az elativus és az ablativus ragjában is megfigyelhető: *álapotáról, faluról, grófkisasszonyról, hazuról* [= hazulról], *iskoláról, iskolaiépületekről, korszakáról, Rákospusztáról, szegről-végről, Ürményházáról* (de *Ürményházáról, Ráróiról* és *róla* is!); *föntiekből, hejségből, miből, papirokból* (továbbá itt említhető meg a *belőle* szóalak is, amelyben a magánhangzó megrövidülésével párhuzamosan megnyúlik a rákövetkező mássalhangzó); *fejtől, tantermektől* (de *létszámától* is!). A *-ról* rag magánhangzója egy ízben nem rövidül meg, hanem nyíltabbá válik: *lakosságról*.

3.4.1.2. A *lakos* szóban rendre megnyúlik a köznyelvi rövid magánhangzó: *lakósok*. Az *o* hang megnyúlása más szavakban is megfigyelhető (*dógát, főtételek, nyócas, vóna, vót*), azonban ilyenkor a pusztá mennyiségi váltás mellett más jelenség is bekövetkezik: az *l* kiesése, esetleg sorvadása. (Vö.: a következő, 3.4.2. pont alatti példákkal!)

3.4.2. A polifonemikus *ő* megjelenése sem ritka; helyenként – sorvadtan – a rákövetkező mássalhangzó gyengén hallható: *nyőcadikos, vőt, vőt, vőt, vőna, vőlna; szőrb; Őfőld, őra* (=arra). Hogy ez a jelenség mégsem nagyobb mértékű, s más szóba vehető hangot (*ē, ā*) kevésbé érint, az azzal magyarázható talán, hogy a diftongusok uralják a beszédet (még fölolvadás közben is).

3.4.3. Záródó diftongusok [*ó, ő, é* helyén]: „*voótak reégi jegyzőökönyvek*”, „*a szoó igazi értelmében*” „*nem is igen voót*”, *iroódott, joómódúak, joól, joóval, joóváhagyásával, Magyar Szoóban, nyoóc* (de *nyolc, nyócas* is!), *nyoócadi* (de *nyőcadikos* is!), *szoórakozás, szoóvá teszi, tanítóí, voót, voót*; „*legyen mit őörölni a malmoknak*”, *jegyzőüi*; „*az eén jó anyám*”, *eépitetek, eépiületet, eépült, eérdekében, eévet, eévben, heét, heébe, keésőbb, keét év, reégi*. A záródó típusú kettőshangzók a dunántúli területekről való telepítés(ek) emlékét őrzik.

3.4.4.1. A mássalhangzók közül a hosszú *l* rövidülése figyelhető meg elsősorban, s nem is kizárólag csak hosszú magánhangzót követően: *álami, álandó, álapotáról, álatok, elemi iskola, gerilacsapat, halotta, ideszálításához, illetőségű*. A *mileneumi* szóban mindkét hosszú mássalhangzót röviden ejti a beszélő a szalagon. A *t* és az *sz* hangok rövidülésére is van példa, bár

lehet, hogy ezek inkább egyéni ejtéssajátságoknak tekinthetők: *éépítetek* (=építettek), *kőzepe*, *őszetartás*.

3.4.4.2. Hosszú magánhangzó és mássalhangzó között a rövid / gyakran csak nyomaiban hallható (esetenként még így sem): *á!tam*, *á!talános*, *beszél-gettem*. (Vö.: a 3.4.1.2., a 3.4.2. és a 3.4.3. pontokban felsorolt esetekkel!)

A *pénz* szóban a *tő* nazálisa kiesik, és nem válik orrhangúvá az előtte álló magánhangzó: *pézbe vetni ki rájuk*, *pézbén fizetnek*.

3.4.4.3. Néhol megfigyelhető a rövid mássalhangzó nyúlása is intervokális helyzetben – ahogy a köznyelvben is némely szavakban: „*béjje*gben *károsujjon*”, *egésszen*, *hejj*, *magnószallagra*, *munkájját*, *szívessen*: „*szívessen muzsikájják az asztali citerások is*” (de *szívesen* is!).

Képzéshely szerinti teljes hasonulás megy végbe a *tunnak* [=tudnak] igealakban.

3.5. Helyenként hangváltás következik be. Magánhangzókban: *henem*, *örményházi* (de *ürményházai*, *Ürményházán* is!), (*Mülekker*) *Bodóg*, *Ruzsa Sándor*. Egy esetben a vidékünkön szokásos módon zártabbá válik az -/ igeképző előtt a magánhangzó: *átlábolható*.

Mássalhangzókban: *örménházi* (depalatalizáció; de *örményházi* is!). Hát-
raható zöngésségi hasonulás tapasztalható a *Plantište* helységnév *Plandište* változatában.

3.6. Csak felsorolásszerűen néhány tájszó, különös, egyéni szó, jellegzetes állandósult szókapcsolat, beszédfordulat: *itten* (=itt), *rája* (=rá), *mas-kulancia* (=magnetofon), *dutyi*, *irodisták* (=hivatalnokok), *ujba* (=ismét, újra, újból), *az mellett* (=amellett), *jó termő* (=jól termő), „*csökkenése végett*” (=miatt), „*kocsmaipari vállalat*” (=kocsma), „*négy csalággya*” (=gyermek), „*ide-oda*” (=innen-onnan) *a 14-et is meghaladja*” „*no, ez a dolgon nem változtat*”, „*szeméji saját elképzelésem*” (=a magam elképzelése), „*elég asz hozzá*”, „*betévő falattya*”, „*traktorok zakatolása veri föl a falu csöngyét*”, „*menekült átmeneti tábor Fehértemplomban*”, *halálát lelte, voltak íródva*.

3.7. A földrajzi neveknek főleg a magyar változatai hallhatók a magnószalagon: *Fehértemplom*, *Örményország*, *Terézia-csatorna* (*Terézia*-ként is!), *Ürményháza*, helyenként azonban a szerb nevet használja a beszélő: *Jermenovci*, *Jermenska*, *Plantište*.

3.8. Alaktani kérdések. Bizonyos esetekben a magánhangzós végű földrajzi nevek -i képzős származéka a tövégi magánhangzó nélkül használatos: *örménházi* (de *ürményházai* is!), *Deliblati homokpuszta*.

Megfigyelhető a ragkeveredésnek az a típusa, amely manapság már szinte általánossá (és lassan elfogadottá) válik a köznyelvben is (a -*ba*~*be* rag használata a -*ban*~*ben* helyett): *heétbe*, *biztonságba* legyenek (de „a tulipános ládá*ban* tartotta”!).

A tárgyas ragozás nem illeszkedő -i ragjának használata, amely erősen stigmatizált a köznyelvben, s tapasztalataim szerint az ürményházi népnyelvben jelen van, a hangfelvételen Fehér Lajos beszédében nem fordul elő.

4. Az írott szöveg hatása

A hangszalagra rögzített nyelvi anyag legnagyobb része írott szöveghez kötődik: egy-egy írás (írásrészlet) felolvasása révén létrejött hangzó beszéd. (Gyakran belehallatszik a fől vételbe a papír zizegése, ahogy a jegyzeteit lapozza a beszélő.) Azonban sokszor az ejtéssajátságok is jelzésértékűek, például jelentősen megnövelik az alakváltozatok számát: egyszer az írásképp kerül előbbre, máskor a spontán beszéd mód. Ez utóbbi sem homogén jelleggel, mert hol a nyelvjárási (asabb), hol pedig a köznyelvi (esebb) ejtészváltozat hallható. A szövegformálás módja, a szóhasználat is érzékelhetően az írás, az írástudás, a fogalmazás szabályait követi, ritka a rosszul formált, ill. csonka mondat.

4.1. Gyakorlatlan szónokok szarvashibája, a betűejtés csak elvétve hallható a fől vételen (elfoglalt^ságom, nagy\ját, vas\szekrény), ellenben rendre végbemennek azok a hangváltozások, amelyek tekintetében a hangzó beszéd eltér az írásképtől: *akatt*, *elkallóttak*, *elmarattak*, *előáttunk*; *bemutatkosztam*, *bisztonságba*, *késztek*, *megegyeztek*; *monygyák*; *bizonyíccsa*; *kin^{cs}tári* stb.

4.2. A nyelvjárási ejtésvariánsok mellett (l. a dolgozatom 3. részében!) köznyelvi formában is elhangzik a *dolgozni*, *nyolc*, *volna*, *volt*, megmarad egyhelyütt hosszúnak az *éépítetek* (= építettek) *i*-je, s nem általános a többi fölismerhetően élő nyelvjárásiasság sem.

4.3. A legmarkánsabban árulkodó jele az írott szövegen alapuló beszédnek a labiális—illabiális megfelelés egyik jelensége, az *e~ë~ö* váltakozás. Érdeemes lenne gyakorisági számításokat végezni, olyan vizsgálatokat, mint amilyeneket Imre Samu ajánl egyik tanulmányában (IMRE 1962). Ilyenek híján itt csak a váltakozás tényét jelzem.

Példák sokaságával illusztrálható a köznyelvi lexikális *fel~föl* váltakozás: *fel*, *felépíteni*, *fejjegyzés* – és a 3.2. alatt már idézett példák –: *följegyzések*, *fölvételeztem*. Az *e~ë* váltakozásra vonatkozó adatok: *lesz* és *lész*; „*menekült átmeneti tábor*” és „*a menekültekre biszták*”; továbbá: *legyen*, *nyelven*, *éépítetek*, *ezek szerint*, *szegről-végről*, *jegyezgettem*, *megmentettem*, *értettem*, *megjegyzem*, *természetesen*, *középületeknek*, *betyárok*, *marhakupecok* – s ezzel szemben: *béjegyzések*, *elrejtették*, *engem*, *érdekös*, *nézégettem*, „*sziük-sígēm lesz rá*”.

5. Nyelvi idegenszerűségeket – a szerb földrajzi neveknek a magyar megnevezésekkel való váltakozó használatán túlmenőleg (vö. 3.7.) – nem találtam a beszélőnél.

Hivatkozás

IMRE, 1962: IMRE Samu, Nyelvjárási jelenségek statisztikai feldolgozása. Magyar Nyelv-járások VIII. 11.

LIVING LANGUAGE FEATURES IN A TEXT READ ALOUD

On the talk of a village intellectual recorded on tape

The paper deals with the living language phenomena characterising the pronunciation of a single speaker's talk caught on tape.

Based on her analyses, the author has come to the conclusion that these peculiarities in pronunciation are threefold:

- a) individual articulatory features;
- b) dialectal features; and
- c) speech phenomena which can be related to language used in the written text.

The paper primarily studies phonetic phenomena, but it also makes lexicological, morphological and syntactical references. The first referring to word usage, while the latter two to word sequencing peculiarities.

KOVÁCS RÁCZ ELEONÓRA

SZÓALKOTÁS A GUNARASI DIÁKNYELVBEN

Word Formation in the Gunaras School Slang

A dolgozat a gunarasi diáknyelvben tapasztalható szóalkotási módok bemutatásával foglalkozik. Ugyanakkor röviden áttekintem a diáknyelv meghatározásának történetét is.

Kulcsszavak: diáknyelv, szókészlet, szóalkotás, játszi szóképzés, szóösszetétel, alárendelő és mellérendelő összetett szavak, ikerszó, szócsonkítás, játszi szórövidítés, játszi szóferdítés, metatézises szóferdítés, névátvitel, szókölcsonnés.

1. Diáknyelv, csoportnyelv

Az első részletes, 1898-ban Budapesten megjelenő magyar diáknyelvi tanulmány szerzője Dobos Károly. Ezt követően tanítók és tanárok igyekeznek mind több diáknyelvi szót összegyűjteni, és szótár formájában kiadni.

A magyar diáknyelvvel 1900 táján kezdenek el foglalkozni igazán. Ekkor azonban csak az anyaggyűjtés történik meg, a diáknyelv fogalma nem nyer meghatározást. Egyesek a titkos nyelvek közé sorolták (pl. Balassa József), mások valamelyik csoportnyelvvel – pl. a tolvajnyelvvel – azonosították (pl. Velledits Lajos). Vajthó László (MATIJEVICS 1972) az argó és diáknyelv hasonlóságára hívta fel a figyelmet. A nagyszámú, argóból kölcsönzött diáknyelvi szókészletre én magam is figyeltem. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy a diákok nagyon fogékonyak a pejoratív kifejezések iránt. Tulajdonképpen ez nem izolált jelenség, hiszen újabban a kereskedelmi televíziók csatornáin gyakran előfordulnak pejoratív kifejezések. A cél ugyanis a széles népréteg tetszésének elnyerése, és az argó szókészlete alkalmasnak tűnik erre. Valószínűleg többek között a kereskedelmi televízió gyakorol oly nagy hatást a diákok nyelvhasználatára.

Ma a kutatók a diáknyelvet a csoportnyelvek közé sorolják. A csoportnyelvek az azonos életkorúak, az azonos szórakozást kedvelők, az azonos életmódúak körében alakulnak ki. A Magyar értelmező kéziszótár a következőképpen definiálja a csoportnyelv fogalmát: „Valamely nyelvnek egy-egy társadalmi vagy foglalkozási csoport sajátos szókincsétől meghatározott vál-

tozata, zsargon” (ÉKsz. 1992, I., 208). A definíció két fontos momentuma a foglalkozási csoport és a szókincs fogalma. Mindebből világossá válik ugyanis, hogy a csoportnyelv elkülönülését nem nyelvtana, hanem a szókincs különbségei adják. Az elmondottakat alátámasztják a gunarasi diáknyelv szókészletéhez kapcsolódó felméréseim is, melyek igen érdekes kutatópontnak bizonyultak.

Fontosnak tűnik még a diáknyelv meghatározásával kapcsolatban Matijevics Lajos (MATIJEVICS 1972) megállapítása, mely szerint a diáknyelv nem azonos a zsargonnal, hiszen a zsargon egyaránt jellemzi pl. az argót, a diáknyelvet és más csoportnyelveket is. A különbség a szókészletben érhető tetten. A diáknyelv szókészlete ugyanis az iskolai életre vonatkozik, míg más csoportnyelvek témaköre eltér ettől.

1.1. Diáknyelv és iskoláskor

A diákevek önálló fejezetet alkotnak az emberi életben. Ezekben az években alakul ki a gyermekben a közösséghez tartozás tudatos vállalása. A közösséget az iskolán belül képezheti az osztály, a különböző önképzőkörök, a sporttal kapcsolatos tevékenységek stb.

A diákok közösséggé formálódásának másik fontos indukálója az a nagyívű szellemi fejlődés, melyen a tanulók iskoláskoruk folyamán átesnek. A serdülő fiatal önmaga és társai felé fordul, mert úgy érzi, itt talál igazán megértésre. A közösséghez tartozás vágyát erősíti az a tény is, hogy szellemi fejlődésében szüksége van társai példájára. Ezért fordul a barátok, a padtárs, az osztály felé.

A közösséghez tartozást külső kényszerítő erő is elősegíti, az iskola intézménye, amely meghatározott magatartást, viszonyulást vár el a diákoktól. Mindezek a feltételek arra utalnak tehát, hogy a diáknyelv kialakulása, főként a verbális kommunikációban történő népszerűsödése, szükségszerű fejlemény a diákélet verbális megnyilatkozásai során. Összegezve tehát az elmondottakat, a következő tényezők játszanak szerepet a diáknyelv kialakulásában: „a közösséghez, a csoporthoz tartozás érzése, a kívülállókól való elkülönülés, szembeszegülés a felnőttekkel, a tréfálkozás, a csúfolódás, a gúnyolódás, az utánzás, a feltűnés, a vagánykodás és a konvencionális dolgok megváltoztatása” (MATIJEVICS 1972; 24).

A diáknyelv a csoportnyelvek sajátos változata. „Nemegyszer valami elmondandónak – például az iskolai kellemetlenségeknek, kudarcoknak, ügyetlenkedéseknek stb. – az enyhítésére, egy-egy kínos helyzet tréfás feloldására a diákok fantáziadús szó- és kifejezőkészletet hoznak létre” (BÍRÓ 1989; 232).

A vajdasági diáknyelv kimerítő vizsgálata Matijevics Lajos tízéves kutatómunkájának az eredménye. „A diáknyelv az egy közösségben azonos céllal élő tanulóknak a csoportnyelve, sajátos beszéde, azaz olyan nyelvi eszköz,

amely az irodalmi nyelvtől, köznyelvtől és a népnyelvtől csak a szókincsben tér el, s ezek az eltérő szavak főként az iskolai életre vonatkoznak, és olyan sajátos jelek, amelyek csak a beavatottak számára szimbolizálják a valóság valamelyik mozzanatát” (MATIJEVICS 1972; 24).

A köznyelv és a diáknyelv csupán szókincsbeli különbségét mutatja a gunarasi diáknyelv szóképzésének vizsgálata is. A diáknyelvi szóalkotásmódok ugyanis megegyeznek a köznyelv szóalkotásaival (pl. a szóképzés fajtái, szóösszetétel, szócsonkítás, szókölcsonzás stb.). Fontos még tudnunk, hogy az eltérések ellenére a diáknyelv számos köznyelvi szót is tartalmaz.

2. A gunarasi diáknyelv szóképzésének eredete és sajátosságai

A gunarasi általános iskola felső négy tagozata a tizenkét és tizenöt év közötti tanulókat öleli fel (kb. 97–103 tanulót). A tanulók nagy százaléka földműveléssel foglalkozó családból származik.

A gunarasi diáknyelv szóképzése nem csupán az iskolai életre vonatkozik, hanem kiterjed az élet szinte minden területére. Szóképzését a belső keletkezésű, az idegen nyelvekből és az argóból kölcsönzött szavak jellemzik, valamint a tájnyelv hatja át.

Az írásbeli válaszokban is a diáknyelv beszélt jellege tükröződik, mivel sokszor beszélt nyelvjárási formában íródtak. Az erre vonatkozó példák a szóképzés nyelvjárási jegyeinél találhatók.

A szóalkotási módok nem különíthetők el teljesen egymástól, ezért ugyanaz a szó több kategóriába is tartozhat. Ilyen szavak pl. az anyuci (képzett és gyermeknyelvi), dobi (szóképzés + szócsonkítás), petkó (idegen és képzett) stb.

A szóalkotási módok közül domináns kategóriákat képeznek a szóképzéssel keletkező, valamint az idegen nyelvekből és az argóból eredő szavak. A specifikus iskolai diáknyelv főként szóképzéssel keletkezik, és csupán az iskolai életre vonatkozik. Ilyenek pl. a tantárgyakra, osztályzatokra, tanfelszerelésre stb. vonatkozó szavak. A peremszókincset a gazdálkodás nyelvezetéből, állattenyésztésből, az argóból és részben a gyermeknyelvből kölcsönzik a tanulók. Az idegen nyelvi hatás mind a specifikus iskolai diáknyelvekre, mind a peremszókincsre rányomja bélyegét.

3. Szóalkotás a gunarasi diáknyelvben

3.1. A játsszi szóképzés (egyszerű szavak)

A játsszi szóképzés során nem változik meg sem a szó szófaja, sem jelentése, csupán tréfás, esetleg gúnyos jelentésárnyalata domborodik ki.

(Megjegyzés: A >, < jel a keletkezés irányát, a ~ pedig két vagy több szóalak párhuzamos megjelenését jelöli.)

- Az egyszerű szavak csonkított szótövéhez járuló kicsinyítő képzők példái a következők:

-i

bátyi 'bátyj'
bicikli > bici 'kerékpár'
bizi 'bizonyítvány'
bratyi 'fiútestvér'
ceri 'ceruza'
cigi 'cigaretta'
csini 'csinos'
csoki 'csokoládé'
csüti 'csütörtök'
dagi 'kövér'
dobi 'dobbantó'
döci 'kövér'

-csi

nencsi 'lánytestvér'
pulcsi 'pulóver'
suskovác > susi > csucsi 'orkánkabát'
tancsi 'tanár'

-ka

boriska 'bor'
batyuska 'fiútestvér'
nőcike 'nő'
apucika 'apa'
cerka 'ceruza'
ceruszka 'ceruza'
anyuka 'nő'

-ci

anci 'anya'
anyuci 'anya'
apuci 'apa'
csajci 'lány'
nőci 'nő'

- Egyéb kedvelt képzők:

-esz, -osz

baka > bakesz 'katona'
genyosz 'egyos osztályzat'
macsesz 'macska'
patika > patesz 'tornacipő'
zabál > zabesz(-ol) 'eszik'

-us, -usz

anyus 'nő'
batyus 'bátyj'
fizikusz 'fizika'

-szi

csaj > csajszzi 'nő'
csókszi 'csók'
trakszi 'traktor'

-ó

bátyó 'bátyj'
bunkó 'buta'
dinkó 'buta'
dínó 'dinoszaurusz'
dobbantó 'ugródeszka'
kiflő 'kifli'
ragó 'ragasztó'

- A csonkított, kicsinyítőképzős szótó az előtte álló határozott névelő hatására szókezdő hanggal bővül:

zigi < igi 'igazgató'

- A csonkított szóvéghez járuló kicsinyítőképző zöngés-zöngétlen változata igen gyakori előfordulást mutat két szó esetében:

-ka (-ga)

cajga 'kerékpár'
cajka < milicajac 'rendőr'

- A kerékpár esetében két csonkított szóégváltozat igen gyakori még:

cajga 'kerékpár'
cajgla 'kerékpár'
cajgli < bicaj 'kerékpár'

- Az összetett szó előtagjának csonkított tövéhez járuló képzők:

föci 'földrajz'
oszi 'osztályfőnök'
tesi 'testnevelés'
toli 'tolltartó'
röpcsi 'repülőgép'

- Az összetett szó összevont alakjához járuló képzők:

bigi 'biológia'
föci 'földrajz'
moci < motorbicikli 'motorkerékpár'

4. Szóösszetétel

4.1. Alárendelő összetett szavak

- A jelző és a jelzett szó kapcsolatából keletkezett összetett szavak:

agygép 'számítógép'
apafej 'férfi'
bobimotor 'motorkerékpár'
bukszaposta 'pénztárca'
csinibaba 'csinos'
dinkatök 'buta'
dinnyefej 'fej'
fogpiszkáló 'sovány'
gereblyenyél 'sovány'
görbecső 'kifli'
jómadár 'férfi'
manizsozsó 'pénz'
nagynapló 'osztálynapló'
öcsibogyó 'fiútestvér'

- Megtörténhet, hogy a jelző maga is két szó kapcsolata. A jelzett szó ekkor az összetett szókapcsolatból álló jelzőhöz kapcsolódik:

fűrészporraktár 'fej'
vöröskörösjeggy 'kettes'(osztályzat)

- Jelöletlen tárgyas szerkezetek is alkothatnak diáknyelvi szót:

bagóleső 'száj'
fogpiszkáló 'sovány'
kobakfödő 'haj'
lepényleső 'száj'
manitartó 'pénztárca'
suskatartó 'pénztárca'
tökfödő 'haj'

- A megváltozott hangalakú összetett szók a következők:

apafi 'apafej'
görkori 'görkorcsolya'
kisdoli 'dolgozat'
sulitáska 'iskolatáska'

- Idegen előtaghoz kicsinyítőképzős magyar utótag is kapcsolódhat. A tesztekben azonban az is előfordul, hogy magyar előtaghoz idegen eredetű utótag kapcsolódik:

árpaszokk 'sör'
montkabi 'orkánkabát'

4.2. Ikerszók a diáknyelvben

Az ikerszók dallamos hangzást idéznek elő, s emellett még csúfolódó hangnem (pl. igi-bigi, bizbasz) is érződik belőlük.

bizbasz 'kis tárgy'
fülimüli 'fül'
igi-bigi 'igazgató'
míszmasz 'kis tárgy'
ugribugri 'ugródeszka'

5. Szócsonkítás

- Az utolsó szótag a diákszó:

vics 'szendvics'

- Az összetett szó előtagja a diákszó:

dobbantódeszka > dobbantódeszka 'ugródeszka'
rágó 'rágógumi'
törlő 'törlőgumi'

- Az összetett szó utótagja a diákszó:

gumi 'törlőgumi'
napló 'osztálynapló'
toll 'töltőtoll'

- Az összetett szó első tagja csonkított, a második teljes:

őkiró 'örökíró, golyóstoll'

- Amennyiben az összetett szó mindkét tagja csonkított, mozaikszóra emlékeztet:

örki 'örökíró'
szemge 'szemüveg'

Mint látjuk, a szócsonkítás a hangok, a szótagok, összetett szó esetén az elő- vagy utótag elhagyásával jár együtt. Az ilyen fajta szóalkotás mind a diáknyelvre, mind az argóra jellemző.

6. Játszi szórövidítés

Főként azoknál a szavaknál következik be, ahol a második szótag -i magánhangzóra végződik. Az utána következő szórész lekopik, és az így keletkezett szó kicsinyítőképzős származéokra emlékeztet:

fizi 'fizika'
kémi 'kémia'

7. Játszi szóferdítés

Játszi szóferdítés alatt a hangzásbeli dallamosságot értem, amely oly módon jön létre, hogy vagy a diáknyelvi vagy pedig a köznyelvi alakban felcserélődnek a hangok, esetleg új hangok pótolják a meglévő szótőváltozatot. Az is előfordul, hogy a szótő megrövidül, és képzőt kap.

bici 'kerékpár'
csocsó 'csók'
csokomokó 'csokoládé'
dizsi 'diszkó'
gercsa < gebercs < gebe 'sovány'
harmónia 'harmonika'
kéta 'kréta'
körmöc 'köröm'
körökíró 'golyóstoll'
köröző 'körző'
kráter 'kréta'
mícia < milicia 'rendőr'
pávaszem < pápaszem 'szemüveg'
réta 'kréta'
röppentyű 'repülőgép'
saja 'sajt'
salgó 'sajt'

8. Metatézises szóferdítés

Metatézises szóferdítés során a köznyelvi vagy a már diáknyelvi szó más-salhangzói helyet cserélnek:

fikli 'kifli'

9. Mozaikszók

A mozaikszó nem gyakori jelenség a gunarasi diáknyelvben. Tulajdonképpen nem is a specifikus diáknyelvet jellemzi. A felnőttek nyelvhasználatát tükrözi, köznyelvi alappal rendelkezik.

tévé 'televízió'
tövő 'televízió'
vöcö 'WC'

10. Hangzásbeli hasonlóság

Ide olyan szavak tartoznak, amelyek hangzásukban hasonlítanak egymáshoz:

bekampanyóházik, bekampózik 'egyet kap'
bepittyent, pityizál 'iszik'
pácó, vaspáca, cápa, sóspáca, fapáca 'szerzetes'
pávaszem, pápaszem 'szemüveg'

11. Névátvitel

„... [A] névátvitel esetén egy fogalom jelölésére egy addig csak valamely vele kapcsolatos más fogalmat jelölő nevet foglalnunk le; a másik fajta változás, a jelentésátvitel esetén egy névhez bizonyos asszociációs kapcsolatok folytán egy addig más névhez tartozó jelentést fűzünk” (TEMESI 1961; 181). A névátvitel gyakori szóalkotási mód a diáknyelvben, hiszen játékos hangulatot teremt. A diákok ezenkívül kedvelik az olyan megnyilatkozást, amely csak a „beavatottak” számára érthető.

Gyűjtésem során számos névátvitellel, ill. jelentésátvitellel találkoztam. A szóképzés, a névátvitel, valamint az argóból és idegen nyelvekből kölcsönzött szavak domináns kategóriák a gunarasi diáknyelv szóalkotásában.

A jelenésátvitellel keletkezett diáknyelvi szókészlet leginkább köznyelvi alapú. Alig akad néhány kivétel (pl. klikker, fogdmeg, ugribugri, blöki, bukszaposta, mütyür, becsicsókázik, kornyika, digitron, zaba, dinkatök).

- A tárgyképek hasonlóságán alapuló névátvitel

bot 'sovány'
bozót 'haj'
cérna 'sovány'
csontváz 'sovány'
digitron 'számítógép'
dinnye 'fej'
dobbantó 'ugródeszka'
dunsztosüveg 'szemüveg'
fogpiszkáló 'sovány'
gamó 'egyes'
gereblye 'sovány'

- Tulajdonságok alapján történő jelentésátvitel.

agygép 'számítógép'
angyalka 'rendőr'
árva 'szegény'
bagóleső 'száj'
barom 'buta'
blöki 'kutya'
boci 'négyes osztályzat'
börtön 'iskola'
bukszaposta 'pénztárca'
butykos 'pénztárca'
cella 'tanterem'
cérna 'sovány'
csikorgó 'hegedű'
csilingelő 'iskolacsengő'
csöpögő 'ragasztó'
csöves 'szegény'
deszka 'fiú'
dinkatök 'buta'
kétes 'kettes osztályzat'
kopasz 'igazgató'
kornyika 'zeneóra'
krajcár 'pénz'
krumpli 'orr'
kukker 'szemüveg'
vigyorgó 'száj'
zaba 'étel'
zsiráf 'magas ember'

- Cselekvések alapján történő jelentésátvitel.

becsicsókázik 'berúgik'
bedöglik 'meghal'
befen 'berúgik'
behúz ~ lehúz 'pofozkodik'
béna 'ügyetlen'
benyal 'berúgik'
beszív 'berúgik'
beugrik 'elhisz valamit'
bevágódik 'váratlanul bemegy valahova'
bevesz 'elhisz valamit'
bezsong 'egyest kap'
csattanós 'pofon'
dobolnak 'csengetnek'

12. Szókölcsönzés

12.1. Az argóból kölcsönzött szavak

Az argót A mai magyar nyelv rendszere a következőképpen definiálja: „... eredetében afféle titkos nyelv: sajátos szavaival az a célja, hogy a be nem avatottak ne értsék meg. Szókincse épp ezért igen változékony. Ugyanez magyarázza azt is, hogy szavai és kifejezései más nyelvi környezetben hangulati telítettségük miatt eléggé hatáskeltőek” (A mai magyar nyelv rendszere 1961; 30). A serdülőkorban lévő fiatal a feltűnési vágy arra készteti, hogy túlzó jelzőket, durvaságokat alkalmazzon beszédében, ugyanis a feltűnés egyik módja a szokatlan nyelvhasználat.

A '60-as és '70-es években az argó szavainak száma nagymértékben megnövekedett a diáknyelvben, s ez a folyamat azóta is tart. Mára a diákság nyelve mind szókészletében (pl. a tanárookra és a testvérekre vonatkozó jelzők), mind szólásaikban eldurvult.

Az argó és a diáknyelv közös tulajdonsága, hogy mindkettő az elkülönülni akarás, a csoportosulás következménye. Amíg azonban a diáknyelv nagyjából az iskolai életre korlátozódik, addig az argó egy teljesen más életvitel jegyeit hordozza. A diáknyelvbe átkerülő argó jellemzője, hogy nagy része nem az iskolai életre vonatkozik.

Amint látni fogjuk, a gunarasi diáknyelvben az argó főként a helyváltoztatásra (igék) vagy más cselekvésre (pl. táplálkozásra), a nemek és rokoni

viszonyok, osztályzatok, a testrészek megnevezésére, valamint a túlzó jelzők alkalmazására vonatkozik.

(Megjegyzés: Az argóból kölcsönzött szavak elemzésénél az A betű a szó argóban használatos jelentését, a DNY pedig a diáknyelvi jelentést mutatja.)

akaszt ~ akeszol A: 'siet', DNY: 'siet'
anyós ~ anyus 'nő'
anyós A: 'nő', DNY: 'lány'
apafej ~ apafi A: 'férfi', DNY: 'férfi, fiú'
állati 'szép, jó'
átszálló 'pofon'
bagó 'cigaretta'
bagózik 'cigarettazik'
baka 'katona'
balek 'ügyetlen'
banya 'öregasszony'
beakaszt 'berúgik'
bedől 'elhisz vmit'
befeny 'berúgik'
begenyőzik DNY: 'egyest kap'
behúz 'pofozkodik'
bekefél 'berúgik'
beköp 'elárul'
bekrepál 'meghal'
belő 'berúgik'
bevágódik 'váratlanul jön'
bigyó 'apróság'
bratesz 'fiútestvér'
bringa 'kerékpár'
buli 'házi mulatság'
bunyó 'verekedés, veszekedés'
bunyózik 'pofozkodik'
taknyol 'beszél'
tök A: 'fej' DNY: 'fej, buta tanuló'
tyúk A: 'nő', DNY: 'lány'

vedel A: 'iszik' DNY: 'iszik, berúgik'
vigyorgó A: 'idegosztály a kórházban' DNY: 'száj'
zabál 'eszik'
zsaru 'rendőr'
zsugázik 'kártyázik'

13. Összegzés

A gunarasi diáknyelv szóalkotás tekintetében igen változatos. A kicsinyítő képzők alkalmazása, valamint az argóból kölcsönzött szavak a legkedveltebbek, de névátvitellel és jelentésátvitellel is igen sok diáknyelvi szó keletkezik. Mindezek mellett előfordulnak még idegen nyelvi elemek, valamint nyelvjárási szavak is. Érdekes és tanulságos lenne a vajdasági diákok nyelvének újabb, átfogó vizsgálatát elvégezni.

Irodalom

- Magyar értelmező kéziszótár (ÉKsz.) I. (1992). Akadémiai Kiadó, Budapest, 228. l.
 MATIJEVICS Lajos (1972): A vajdasági magyar diáknyelv. Forum, Újvidék
 HOFFMANN Ottó (1996): Szóalkotási módok a 10–14 évesek ifjúsági nyelvében. Magyar Nyelvőr, 3., 294–302. l.
 HORVÁTH László (1998): Egy tininyelvi szógyűjtemény hibáiról. Magyar Nyelvőr, 4., 418–426. l.
 BÍRÓ Ágnes, szerk. (1989): Szaknyelvi divatok. Gondolat, Bp., 232–233. l.
 TEMESI Mihály (1961): A jelentésváltozás. = A mai magyar nyelv rendszere. Szerk. Tompa József. Akadémiai Kiadó, Bp., 176–182. l.

WORD FORMATION IN THE GUNARAS SCHOOL SLANG

The paper presents the word formation methods used in Gunaras school slang. It also gives a short survey of how the definition of school slang developed.

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

821.511.141+811.511.141

HUNGAROLÓGIAI Közlemények = Hungarološka saopštenja = Papers of Hungarian Studies : az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Tanszékének folyóirata / felelős szerkesztő Bányai János ; főszerkesztő Harkai Vass Éva. – 8. évf., 26/27. sz. (1976)–.– Újvidék : Magyar Tanszék, 1976–.– 24 cm

Háromhavonta. – A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei folytatása

ISSN 0350-2430

COBISS.SR-ID 17698

ISSN 0350-2430



9 770350 1243006