

# LÉTÜNK

## TÁRSADALOM, TUDOMÁNY, KULTÚRA

HÁROM FELJEGYZÉS A MÁSIK NYELVRŐL

NEOVOJTINA ESZTÉTIKÁJA

ANYÁK ÉS TANÁROK EGYÜTT A TANTEREMBEN  
WHEN MOTHERS AND TEACHERS SHARE THE CLASSROOM

„KEZDET BEN CSAK EGYETLENEGY NYELV LÉTEZETT”  
– HAZAVESZTÉS ÉS NYELVCSERE AGOTA KRISTOF  
É S ZSUZSANNA GAHSE ÉLETMŰVÉBEN

„AM ANFANG GAB ES NUR EINE EINZIGE SPRACHE”  
– LANDVERLUST UND SPRACHWECHSEL BEI AGOTA  
KRISTOF UND ZSUZSANNA GAHSE

SZÓÖSSZETÉTELEK A SZÓTÁRI CÍMSZÓKÉSZLETBEN  
– AZ -ÁS, -ÉS KÉPZŐS FŐNEVEK LEXIKOGRÁFIAI  
VIZSGÁLATA

ATTITÚDVIZSGÁLAT: HOGYAN VISZONYUL A BÁNÁTI  
MAGYARSÁG A MAGYAR ÉS A SZERB NYELVHEZ

ETO: 32+008+81+82

# LÉTÜNK

TÁRSADALOM, TUDOMÁNY, KULTÚRA

XXXVIII. évfolyam, 2008. 4. szám

FORUM KÖNYVKIADÓ, ÚJVIDÉK

## KIADJA A FORUM KÖNYVKIADÓ INTÉZET

*Fő- és felelős szerkesztő:*

Bence Erika

*A szerkesztőbizottság tagjai:*

Barótiné Gaál Márta (Szeged)

Juliane Brandt (München)

Dobrenov-Major Mária (Brisbane)

Kartag-Ódri Ágnes

Mészáros Széchényi Katalin

Németh Ferenc

Ózer Ágnes

Szilágyi Márton (Budapest)

Vincze István

*Szerkesztőségi titkár:*

Szántai Szerénke

*Kéziratgondozó:*

Takács Ilona

Kecskés Mária

*Tördelőszerkesztő:*

Buzás Mihály

*Angol tartalommutató és rezümék:*

McConnell-Duff Márta

*Szerb tartalommutató:*

Andrić Edit

*Német tartalommutató:*

B. Gaál Márta

*Francia tartalommutató:*

Korompay Klára

*ETO-besorolás:*

Csáky S. Piroska

A folyóiratban megjelent tanulmányokat a szerkesztőbizottság tagjai, illetve felkért szakemberek lektorálták.

**nka**

Nemzeti Kulturális Alap



E számunk támogatói: a Tartományi Művelődési Titkárság,  
a Nemzeti Kulturális Alap és a Szülőföld Alap

## TARTALOM

---

	<i>Elmélet – történet – kísérlet</i>	
Várady Tibor	Három feljegyzés a másik nyelvről. . . . .	9
	<i>Emlékezet: A Nyugat megjelenésének 100. évfordulója</i>	
Angyalosi Gergely	Neovojtina esztétikája. . . . .	16
	<i>Perspektíva: A „másik” nyelv</i>	
Dobrenov-Major Mária	Anyák és tanárok együtt a tanteremben. . . . .	24
Maria Dobrenov-Major	When Mothers and Teachers Share the Classroom	30
René Kegelmann	„Kezdetben csak egyetlenegy nyelv létezett” – Hazavesztés és nyelvcsere Agota Kristof és Zsuzsanna Gahse életművében (Kocsis Lenke fordítása). . . . .	44
René Kegelmann	„Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ – Landverlust und Sprachwechsel bei Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse. . . . .	52
Cseh Márta	Szóösszetételek a szótári címszókészletben – Az -ás -és képzős főnevek lexikográfiai vizsgálata (II.)	
60		
Kovács Rácz Eleonóra	Attitűdvizsgálat: Hogyan viszonyul a bánáti magyarság a magyar és a szerb nyelvhez. . . . .	73
	<i>Szemle</i>	
Gazsó Hargita	Jelképek hálójában (konTEXTUS; jelHÁLÓ) . . .	86
Janovics Mária	Kód – kultúra – irodalom – régió (Kód – kultúra – irodalom – régió I.; Önmegalkotás és rálátás) . . .	92
Ivanović Josip	Professziók – etikák – relációk. . . . .	97
	Szerkesztőségi közlemény . . . . .	101
	E számunk szerzői . . . . .	102

## SADRŽAJ

---

	<i>Teorija-istorija-eksperiment</i>	
Tibor Varadi	Tri beleške o drugom jeziku . . . . .	9
	<i>Sećanje: 100. godišnjica od pojavljivanja časopisa „Njugat”</i>	
Gergelj Andaloši	Estetika Neovojtine . . . . .	16
	<i>Perspektiva: „Drugi” jezik</i>	
Marija Dobrenov-Major	Majke i nastavnici zajedno u učionici. . . . .	24
Maria Dobrenov-Major	When Mothers and Teachers Share the Classroom	30
Rene Kegelman	„U početku je postojao samo jedan jezik” – Gubitak domovine i zamena jezika u životnom delu Agote Krištof i Žužane Gahse (prevod: Lenke Kočiš) . . . . .	44
René Kegelmann	„Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ – Landverlust und Sprachwechsel bei Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse . . . . .	52
Marta Čeh	Složenice kao rečničke odrednice – Leksikografska analiza imenica izvedenih sufiksima „-ás” i „-és” (II) . . . . .	60
Eleonora Kovač Rac	Istraživanje o stavu prema mađarskom i srpskom jeziku Mađara iz Banata . . . . .	73
	<i>Prikaz</i>	
Hargita Gažo	U mreži simbola („konTEXTUS”; „jelHÁLÓ”) . . . . .	86
Marija Janović	Kod-kultura – književnost – regija (Kod-kultura-književnost-regija I; Samostvaranje i viđenje) . . . . .	92
Josip Ivanović	Profesije – etike – relacije . . . . .	97
	Saopštenje uredništva . . . . .	101
	Autori ovog broja . . . . .	102

## CONTENTS

---

	<i>Theory – History – Experiment</i>	
Várady, Tibor	Three Remarks on the Other Language . . . . .	9
	<i>In Remembrance: 100th Anniversary of the First Issue of the Literary Journal Nyugat</i>	
Angyalosi, Gergely	The Aesthetics of the Neovojtinas . . . . .	16
	<i>Perspective: The “other” language</i>	
Dobrenov-Major, Mária	When Mothers and Teachers Share the Classroom (Hungarian synopsis by the author) . . . . .	24
Dobrenov-Major, Mária	When Mothers and Teachers Share the Classroom	30
Kegelmann, René	“In the beginning there was only one language“ The Loss of Homeland and Language Change in Agota Kristof’s and Zsuzsanna Gahse’s oeuvres 44 (Translated into Hungarian by Lenke Kocsis) . . . . .	
Kegelmann, René:	„Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ – Landverlust und Sprachwechsel bei Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse . . . . .	52
Cseh, Márta	Compounds in Dictionary Entries (Lexicographical analysis of derived nouns ending in -ás/-és suffixes, II) . . . . .	60
Kovács Rácz, Eleonóra	A Study of Attitudes towards the Hungarian or Serbian Language of Hungarians in Banat . . . . .	73
	<i>Review</i>	
Gazsó, Hargita	In the Net of Simbols (conTEXT; signNET) . . . . .	86
Janovics, Mária:	Code – Culture – Literature – Region (Code – Culture – Literature – Region I; Self-creation and Overview) . . . . .	92
Ivanović, Josip	Professions – Ethics – Relations . . . . .	97
	Editorial Announcement . . . . .	101
	Authors in this number . . . . .	102

## SOMMAIRE

---

	<i>Théorie – histoire – essai</i>	
Tibor Várady	Trois notes sur l'autre langue . . . . .	9
	<i>Mémoire : les cent ans de la revue Nyugat</i>	
Gergely Angyalosi	Esthétique de Néó-Voitina . . . . .	16
	<i>Perspectives : L'« autre » langue</i>	
Mária Dobrenov-Major	Mères et professeurs ensemble, dans les salles de cours. . . . .	24
Maria Dobrenov-Major	When Mothers and Teachers Share the Classroom	30
René Kegelmann	«Au départ, il n'y avait qu'une seule langue»: Perte du pays natal et changement de langue dans l'œuvre d'Agota Kristof et de Zsuzsanna Gahse (Traduit par Lenke Kocsis). . . . .	44
René Kegelmann	„Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ – Landverlust und Sprachwechsel bei Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse. . . . .	52
Márta Cseh	Les mots composés dans les entrées des dictionnaires Analyse lexicographique des substantifs munis du suffixe <i>-ás, -és</i> (II.) . . . . .	60
Eleonóra Kovács Rácz	Étude sur l'attitude des Hongrois du Banat face aux langues hongroise et serbe. . . . .	73
	<i>Comptes rendus</i>	
Hargita Gazsó	Dans le réseau des symboles (conTEXTE, RÉSEAU de signes) . . . . .	86
Mária Janovics	Code – culture – littérature – région (Code – culture – littérature – région, I; Construction du soi et regard sur soi). . . . .	92
Josip Ivanović	Professions – éthiques – relations. . . . .	97
	Note du Comité de rédaction . . . . .	101
	Les auteurs . . . . .	102

## INHALT

---

	<i>Theorie – Geschichte – Experiment</i>	
Várady, Tibor	Drei Aufzeichnungen über die andere Sprache . . . . . 9 <i>Erinnerung: Der 100. Jahrestag der Zeitschrift Nyugat</i>	
Angyalosi, Gergely	Die Ästhetik von Neovojtina . . . . . 16 <i>Perspektive: Die „andere“ Sprache</i>	
Dobrenov-Major, Mária	Mütter und Lehrkräfte in der Schulklasse. . . . . 24	
Dobrenov-Major, Maria	When Mothers and Teachers Share the Classroom 30	
Kegelmann, René	„Kezdetben csak egyetlenegy nyelv létezett” – Hazavesztés és nyelvcsere Agota Kristof és Zsuzsanna Gahse életművében (Übersetzung: Lenke Kocsis) . . . . . 44	
Kegelmann, René	„Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache“ – Landverlust und Sprachwechsel bei Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse . . . . . 52	
Cseh, Márta	Wortzusammensetzungen in den Stichwörtern im Wörterbuch – Lexikographische Untersuchung der Substantive mit der Endung -ás, -és (II). . . . . 60	
Kovács Rácz, Eleonóra	Untersuchung der Attitüde der Banater Ungarn der ungarischen und der serbischen Sprache gegenüber. . . . . 73 <i>Revue</i>	
Gazsó, Hargita	Im Netz der Symbole (konTEXT; ZeichenNETZ) . . . . . 86	
Janovics, Mária	Kode – Kultur – Literatur – Region (Kode – Kultur – Literatur – Region I.; Selbstschaffung und Übersicht) . . . . . 92	
Ivanović, Josip	Professionen - Ethiken - Relationen . . . . . 97	
	Mitteilung der Redaktion. . . . . 101	
	Die Autoren dieser Nummer . . . . . 102	



81\*242:811:811.111

Várady Tibor

## HÁROM FELJEGYZÉS A MÁSIK NYELVRŐL

### *Three Remarks on the Other Language*

A tanulmány az első és a második nyelv közti kapcsolatot vizsgálja. Manapság az angol nyelv beszélőinél nem mindig egyértelmű, melyik az igazi, vagyis az első, vagy anyanyelv.

Felmerül a kérdés: melyik a másik nyelv? A többnyelvű környezetben, közösségben élő egyén elsődleges és másodlagos nyelvhasználata közti viszony maga után von néhány kedvezőtlen mozzanatot is. A különbség néha jelentéktelen; az első nyelv nem szükségszerűen azonos a mindennapi életben, munkában is használt nyelvvel. Sőt, a többnyelvű közösség, környezet bizonyos esetekben megerősítheti a két nyelv viszonyát.

A rejtett első nyelv. Az angol nyelvet beszélő egyén elsődleges nyelve általában ismeretlen, viszont kikövetkeztethető a nyelvi szabálytalanságból, hiányosságból. Tehát meghatározott szereppel rendelkezik az elsődleges nyelv is, mivel a hiányosságok sokszor a fordításban, fordítási többértelműségekben tükröződnek. Fontos kérdés, vajon az egyén mindig visszanyúl-e az első nyelvhez, hogy megértse az adott szöveget.

Vajon megmarad-e az angol nyelv? Amíg a kisebb közösségben használt nyelvek eltűnnek, az angol egyre nagyobb teret hódít. Lassan mindenki által beszélt nyelvvé, másodlagos nyelvvé válik. Ezért szorul háttérbe az egyén elsődleges nyelve. A mindenki által beszélt angol sok frázissal terhelt, ugyanis ezek a kifejezések lassan elvesztik a beszélő által nem is ismert valódi értelmüket. Az angol 1946 óta standard nyelvvé, manapság milliók ezrei által használt nyelvvé vált.

Kulcsszavak: a másik nyelv, a rejtett nyelv, kisebbség, veszélyeztetett nyelvek, kalk

### MELYIK „A MÁSIK”?

A legegyszerűbb, persze, az a válasz, hogy van egy anyanyelv, amelyik meg nem az anyanyelv, az a másik. De az egyszerű meghatározások – még ha meggyőzőek is – nem fedik mindig a teljes valóságot. Különösen ott nem, ahol az „egyik”-et a többség egy „másik”-nak tekinti, mint a Vajdaságban. A kisebbségi létezés és tudat nem egyszerű képletek mentén alakul. Kisebbségben a dolgok bonyolultabbak, bár – mivel a kisebbség öntudata nem közegellenállás nélkül alakul – a hovatartozás-érzés néha erősebb és edzettebb, mint egy nyelvileg homogén területen.

Az én anyám horvát, tehát ha az „anyanyelv” szót minden metaforikus többletjelentés nélkül használnám, horvát lenne az anyanyelvem. Az igazságnak azonban az is része, hogy otthon mindig magyarul beszéltünk; meg az is, hogy anyám Nagybecskerekén nőtt fel, és itt a horvátok nagyjából úgy beszélnek, mint a

szerbek (mint ahogyan Horvátországban a szerbek nagyjából úgy beszélnek, mint a horvátok). Az én esetemben talán jobban testreszabott lenne az angol kifejezés: „first language”, azaz az „első nyelv”. Ezzel szembeállítva a „second language” (második nyelv) kifejezés vonatkozik minden más nyelvre – kicsit tükrözve azt is, hogy az angol beidegződések nemigen mutatnak túl egy második lehetséges nyelven. Az én „első” nyelvem időrendben mindenképpen a magyar. Habozás nélkül mondom azt is, hogy ez nem csak időrendben van így. Ez a mélyréteg. De ez az én esetemben – és sok más esetben – magyarázatra szorul.

Azokon a napokon kívül, melyeket kizárólag a szülői házban (és más nyelvű vendégek jelenléte nélkül) töltöttem, nemigen volt olyan nap az életemben, amikor csak egy nyelvet beszéltem volna. Az utcában több volt a szerb gyerek. Gyerekkoromban jelen volt a környezetemben a német is. Tízéves lehettem, amikor a nagyapám azt mondta, hogy ha nem is tanulom meg a világ minden nyelvét, tanuljam meg legalább az utcánk („Cara Dušana” utca) minden nyelvét. Ez egy igen hosszú utca. Magyarok mellett sok volt a szerb, nem kevés a német, az utca vége felé volt néhány roma család is. Magyarul, szerbül és többé-kevésbé németül is elég jól megtanultam gyerekkoromban anélkül, hogy ezt „nyelvtanulás”-nak neveztem volna. Kérdőzködés után megtanultam néhány roma mondatot is. A magyar, német és szerb tipikus volt a környezetemben, tipikus volt az is, hogy ezeket a nyelveket ingyen kapja, aki nyitott rá. Rendhagyó szerencsém volt, hogy a városban élő egyedüli francia asszony, aki az apámnak volt a kliense, hattól tizenkét éves koromig hetente háromszor-négyszer adott nekem franciaórákat. Egyetemi tanulmányaimat szerbül és angolul végeztem. Mi bizonyítja tehát, hogy a magyar az első?

Talán az, hogy bár más nyelveket igyekszem akcentus nélkül beszélni, ez nem sikerül maradéktalanul, és a magyar hanghordozás az, ami itt-ott átüt más nyelvek rétegződésein (a szerben is). Az is igaz viszont, hogy ha, mondjuk, angolul vagy franciául beszélek – bár egyáltalán nem úgy hangzik, mint ahogyan egy szerb beszél angolul vagy franciául – mégsem úgy hangzik (nem annyira árulkodó), mint ahogyan egy pesti vagy szegedi magyar beszél angolul vagy franciául. Tény az is, hogy irodalmi próbálkozásokra csak a magyar nyelv közegében merészkedtem, más nyelvi közegben ezt nem érezném természetesnek. Azok között, akik több nyelvhez kötődnek, sokszor hallom emlegetni, hogy az anyanyelv (első nyelv) az, amelyiken az ember álmodik, és amelyiken számol. Ritkán emlékszem, hogy mit álmodom, de néha igen, és azt is tudom, hogy több nyelven is álmodom. Azt is tudom, hogy ha magamban valamit számolnom kell, azt mindig magyarul teszem. Bizonyítékként számíthat az is, hogy mit vallok a magaménak – és ez a magyar.

Aztán itt van a szakmám is. Belgrádban (majd később Amerikában) jártam egyetemre, majd Újvidékre kerültem, ahol főleg szerbül tanítottam. Ma angolul tanítok Pesten is, Amerikában is. Amikor a hetvenes években sikerült kijár-

nom, hogy az Újvidéki Jogi Karon legyen magyar nyelvű oktatás is, azt hittem, hogy ezzel túljutottam minden akadályon, csak el kell kezdenem magyarul is tanítani. Aztán szembesültem azzal, hogy bár a magyar az első nyelvem, a magyar jogásznyelvet még meg kell tanulnom. Nem csak szakkifejezéseket kellett elsajátítanom, hanem stíluskanyarokat is. Ezt azóta igyekszem pallérozni, de ha valaki nekem szegezi a kérdést, hogy a szakmámban mi számomra az első nyelv, és melyik a másik, erre nehezen tudok válaszolni.

Mégis, a magyar számomra az igazán természetes. A mindennapos mozgás több nyelv között, a „másik” fogalmának képlékenysége, nem feltétlen gyengíti az „egyik”-hez való tartozást. Csak jobban tudatosítja, hogy a hovatarozás nem csak adottság, hanem feladat is.

### A REJTETT „EGYIK”

Tíz-egynéhány éve meglátogattam Svédországban Domonkos Istvánt. Visszafelé jövet elkísért autóbusszon a stockholmi repülőtérig. Együtt álltunk a sorban. Amikor sorra kerültem, svédül szólítottak meg. Svédül nem tudok. Domonkos közbelépett, fordítani próbált, de közben a tisztviselőnl meglátta a Németországban váltott jegyemet, és németre fordított. Így németül mondtuk el a szokásos szöveget, majd szállókétyát adott, és elköszönt. Domonkostól svédül, tőlem németül. Domonkos aztán elkísért az útlevel-ellenörlő pontig. Kezemben volt az útlevelem, a rendörl már egy-két méterről láthatta, hogy nem svéd, így a leglogikusabb nem-svéd identitást feltételezve, angolul szólított meg. Aztán, amikor a kezébe vette az útlevelemet, jött az újabb felismerés. „Aha, Jugoszlavia”, mondta. Amikor elindultam, Domonkos még megjegyezte: „Hány börtl kell még lehúzniuk rölunk, hogy az igaziig jussanak!”

Persze, vannak olyan helyzetek is, amikor a rejtett igazi – bár nem jön sorra, nem kap igazi alkalmat – valahogy kiütöközik, átüt a följe húzott rétegeken. Nemrég többedmagammal angolul beszélünk, és egyikünk – mutatva, hogy megrökönödött – azt mondta, „Good Virgin Mother!”. A cél nyilván az angol „Good Lord!” volt, de ebbe belekeveredett a magyar „Szüzanyám!” szó szerinti fordítása. Akik magyarok voltunk a csoportban, pontosan követtük a fonalat az értelemadó „egyik” felé, a többieket megzavarta a „Good Virgin Mother”. Beszélgetések során, a rejtett „egyik” gyakran eredményez a felszínen egy félreérthető vagy megmosolyogtató „másikat”. Orwell mondta, hogy a legfontosabb, hogy a jelentés határozza meg a szót, és ne a szó a jelentést. Ha beszélgetés során keverednek az „egyik” és a „másik rétegei”, gyakran felborul a jelentés és a szó közötti természetes összefüggés és rangsor is.

De mi van, ha nem csak beszélgetésről van szó? A szakmámban egyre sürübben találkozom olyan nemzetközi szerzödésekkel, melyek csak egy nyelven íródtak – de nem azon, amelyik a szerzödlö felek anyanyelve lenne. Egy magyar

eladó és egy cseh vevő gyakran nem magyarul vagy csehül, hanem angolul (esetleg németül) fogalmazza meg az adásvételi szerződést. Ilyen esetekben is előfordul, hogy a rejtett „egyik” ferdíti az egyedüli látható „másikat”. A szerződés eredetije tulajdonképpen fordítás. Az eredeti szerződésszöveg mögött van egy mélyréteg – az „egyik” nyelv, amelyen gondolkodott a szöveg megfogalmazója. Lehet-e relevanciája a rejtett egyiknek? A tét ilyenkor nem csak egy mosoly, milliók is foroghatnak kockán – akár euróban is.

Ha a fordítás mögött, melyet a bíróságnak beterjesztenek, létezik egy megírt és aláírt eredeti szerződés, a bíróságnak mindenképpen joga (rendszerint kötelessége is), hogy a fordítás pontatlanságait az eredetihez visszanyúlva korrigálja. (Vagy úgy, hogy maga is ismeri az eredeti nyelvet, vagy pedig úgy, hogy szakértővel ellenőrizteti a fordítást.) De mi van, ha az eredeti rejtve marad, ha csak a megfogalmazó tudatában létezik, és ha a félreértés csak vélhető?

Választottbíróként gyakran szembesültem ezzel a problémával. Egy nemrég megjelentetett könyvemben<sup>1</sup> elemezni is igyekeztem. Hadd próbáljam itt csak egy példán át érzékeltetni. Egy ügyben a szerződést egy angol és egy magyar fél kötötte angol nyelven. A megfogalmazó minden bizonnyal a magyar fél volt – az angol fél pedig, minden valószínűség szerint, nem olvasta el igazán figyelmesen a szöveget. A szerződésben volt egy választottbíróági kikötés, melyben ez állt: „In case of controversial matters the parties determine the selected court, which operates next to the Chamber of Commerce in Budapest.” Felvetődött a kérdés, hogy érvényes-e ez a kikötés. A probléma ott van, hogy az angol „arbitration”-t magyarul választottbíróáságnak mondják, de a „selected court” tükörfordítás ezt nem tükrözi. Továbbá, a magyar külkereskedelmi választottbíróóság nevében ott van a „mellett szervezett” kifejezés (a „Magyar Kereskedelmi és Iparkamara mellett szervezett Választottbíróóság” a pontos elnevezés), de ennek nem igazán felel meg a „which operates next to” megjelölés. Az angol szöveg önmagában ahhoz a – meglehetősen furcsa – következtetéshez vezet, hogy a felek a „vitatható kérdéseket” (mondjuk: vitáikat) egy olyan „selected court”-ra bízják, mely bíróság közel van a Kereskedelmi Kamarához Budapesten.

Lehet ilyenkor a rejtett „egyik” alapján felülbírálni az egyedüli látható „másikat”? Ki lehet lépni az autentikus szerződés szövegéből és nyelvéből? Lehet-e mélyrétegekben keresni a leírt és aláírt szerződés tulajdonképpeni értelmét? A válasz attól is függ, hogy mennyire evidens a hiba, van-e legalábbis plauzibilis jelentése magának a tükörfordításnak. Ha a tükörfordítás olyan jelentést teremt, melyről feltehető, hogy ez az, amit az „egyiket” nem ismerő fél jóhiszeműen elfogadhatott, akkor kevésbé indokolt a rejtett „egyik” felé nyitni. A „chosen court” tükörfordítás esetében egyik választottbíró sem tartotta plauzibilisnek a szó szerinti értelmezést. Egyikünk sem gondolta, hogy az angol fél valóban azt hitte volna, hogy a vitákat az a felek által választott pesti bíróság dönti majd el, mely a legközelebb fekszik a Magyar Kereskedelmi Kamarához (és nem

a Magyar Kereskedelmi Kamara mellett szervezett Választottbíróság). Még egyértelműbb lett volna a helyzet, ha a másik fél nem angol, hanem szerb vagy horvát, hisz ezekben a nyelvekben az „arbitražna” kifejezés mellett az „izabrani/izbrani sud”, tehát „választottbíróság” kifejezés is használatos. (Tehát több rejtett „egyik” is magyarázná és korrigálhatná a tükörfordítást.)

A rejtett nyelv segítségével történő jogi értelmezés a történeti értelmezéshez hasonlítható. Mindkét esetben a bíró vagy a választottbíró a releváns szöveg mögött keresi a norma igazi értelmét. Ha történeti értelmezésről van szó, akkor a törvény megszavazását megelőző vitát elemzi, mely támpontot adhat. Például, ha az elfogadott normának két lehetséges értelmezése van, és a parlamenti vitában elvetették az egyik értelmezést megjelenítő javaslatot, akkor feltehetően a másik értelmezés felel csak meg a törvényhozó akaratának. Ugyanígy, ha a releváns szöveg egy „másik” nyelven fogalmazódott meg, a rejtett „egyik” figyelembevételé ismét csak visszalépés abba a környezetbe, ahol a gondolat tulajdonképpen formálódott és ahol könnyebben felismerhető a szándékolt jelentés.

A valóság, a jog területén is gyakran az „egyik” és a „másik” között bukdácsol.

## MEGMARAD-E AZ ANGOL?

Az idén van két kameruni diákom. Nforbin Charles Che és Kwaye Shefa. Mint a legtöbb kameruni, beszélnek angolul is, franciául is. Az egyiknek az anyanyelve a bafut nyelv, melyet az ország északnyugati részén beszél 150 000 ember. A másiknak bafang az anyanyelve; ezt 120 000 ember beszéli. Kértem, hogy írjanak fel nekem néhány szót nyelvükön. Ezt most megosztom a *Létünk* olvasóival. Bafang nyelven „nzalé” „jó reggelt”-et jelent. „Abol’a?” bafutul azt jelenti, „hogyan vagy?”. A szokásos válasz „aloone’h”, azaz „jól vagyok”. Elmondták még, hogy ejagham nyelven – „egy kisebb nyelv”, mondták – „événa?” a „hogyan vagy?”, és „e-kaib” a „jól vagyok”.

Tavaly volt egy pakisztáni diákom, aki a kalash néphez tartozott, és „kalashomon” volt az anyanyelve. Mondta, hogy ezt a nyelvet beszéli a legjobban, jobban, mint az angolt vagy az urdut. Elmondták azt is, hogy Pakisztánban – és a világon – háromezer kalash él. Amíg ő Pesten volt, Pakisztánban egygyel kevesebb. Azóta visszatért. Őt is megkértem, hogy írjon fel néhány szót kalashomon nyelven. Meg is tette, de jegyzete jelen pillanatban elérhetetlen számomra. Ha most megjelenne ez a néhány szó a folyóiratban, körülbelül egyhatodával megnövekedhetett volna azoknak a száma a világon, akik tudnak valamit kalashomon nyelven.

Mi lesz ezekkel a nyelvekkel? Nemritkán olvasunk nyelvek megszűnéséről. Ez a természetes? Errefelé halad a világ története? Lehet, hogy ez történik, de a történelem menete nem független az emberektől – azoktól sem, akik ezt az

írást olvassák. Hogy nyílt kártyákkal játszunk, én a kis nyelveknek szurkolok. Ebben nem vagyok egyedül. Az UNESCO főigazgatója szerint: „A globalizáció az uniformizálás veszélyét hordozza magában. [...] A béke többféleséget, többnemzetiségű és többnyelvű társadalmakat jelent.”<sup>2</sup> A nyelvi diverzitásról szóló tanulmányában Tove Skutnabb-Kangas arra a következtetésre jut, hogy a nyelvi sokféleség (diverzitás) ugyanolyan fontos, mint a biodiverzitás – sőt a kettő össze is függ.<sup>3</sup> Magyarozza azt is, hogy a Földnek azokon a részein van a legtöbb nyelv, melyekre a növény- és állatfajok sokasága is jellemző. Az igazán veszélyeztetett nyelvek, növényfajok, állatfajok pedig azok, melyeknek a létszáma a legalacsonyabb. Ma több ezer olyan nyelv van, melyeket alig néhány ezer ember beszél. Eközben terjednek azok a nyelvek, melyeket sokan beszélnek – és amelyeket Skutnabb-Kangas „gyilkos nyelvek”-nek nevez.<sup>4</sup>

Ha nem csak egy generáció sorsáról gondolkodunk, a veszély valószínűleg kiterjed majd azokra a nyelvekre is, melyeket néhány millió – majd azokra is, melyeket ma tíz-húsz millió ember beszél. Közben az jut eszembe, hogy a miloševići évek alatt megszüntették az Újvidéki Egyetem területén a vajdasági nemzetiségek nyelveinek is helyet adó többnyelvű feliratokat, és helyükre – a szerb mellé – az angol tették ki. Nem összefogni kellene inkább a kis nyelveknek ahelyett, hogy egymás elnyomásával kedveskedjenek az igazi ragadozónak? Az angol kevésbé veszélyeztetné a szerbet, mint a magyar?

De ha már az angolnál tartunk, elmondanám, hogy talán harminc évvel ezelőtt, a holland tengerparton, egy nemzetközi konferencia végén, a házigazda tartott egy szellemes búcsúbeszédet. (Minden persze angolul folyt.) A búcsúbeszédben Bert Voskuil, a hágai Asser Intézet igazgatója egy ponton olyan szót használt, mely az angolban nemigen lehetséges. Egy londoni résztvevő barátságos mosollyal helyreigazította, de a holland nem hagyta magát. Ivott egy kortyot a felszolgált pezsgőből, majd kijelentette: „Ön egy olyan angol alapján próbál véleményt alkotni, melyet alig 50–60 millió ember beszél. Az én angolom viszont egymilliárd ember angolja!”

Létezik egy másik angol? Egyre inkább igen. A konferenciák, az államközi tárgyalások, a sportversenyek angolja egyre inkább azok angolja, akiknek ez a „másik”. És Bert Voskuilnak is egyre inkább igaza van. Mivel a nyelv nem a nyelvészek óhaja szerint, hanem inkább a divatok, a nyelvet beszélők többségének az affinitásai szerint alakul, egyre többször látom, hogy a maroknyi „50–60 millió” kezdi átvenni a „milliárd” megrögződéseit. A „Politika és az angol nyelv”<sup>5</sup> című esszéjében Orwell olyan szavakról és szófordulatokról beszél, melyek intellektuális és erkölcsi tökéletlenségről tanúskodnak, melyek banalizálódtak. Orwell azzal zárja az esszéjét, hogy ezeket a papírkosárba kell vetni, ahova tartoznak is. Nos, nem ez történik. A szavakat és szófordulatokat zömmel olyanok tanulják meg, akiket nem riaszt el a kopás, banalizálódás (mert ez nem a saját nyelvközegükben történt), akik számára a közhelyek többsége friss felfedezés – és akik lassan arra is felbátorodnak, hogy új szókapcsolatokat,

esetleg szavakat is alkossanak. A nyelvrontás rendszerint az érthetőség határain belül marad – a kritika egyre ritkább. Az Orwell által pellengérré állított szavak most a csatlakozók sikerét és tehetségét jelzik – és ez válik mércévé a gyarmatosítás sikerében megrekedt „50–60 millió” számára is. Nem Oxford vagy Cambridge, hanem Xavier Solana vagy Angela Merkel angolja lesz irányadó.

Lehet, hogy egyszer majd fel lehet tenni azt a kérdést is, hogy megmaradhat-e az angol mint „egyik”, ha ennyire elterjed az angol mint „másik”?

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> Language and Translation in International Commercial Arbitration, T. M. C. Asser Press, The Hague, 2006

2 UNESCO's The Human Right to Peace, Declaration by the Director General, 1997, 9.

3 Tove Skutnabb-Kangas, "Linguistic Diversity, Human Rights and the "Free" Market". A tanulmány a Language: A Right and a Resource című könyvben jelent meg, szerkesztők: Kontra Miklós, Robert Philippon, Tove Skutnabb-Kangas és Várady Tibor, Budapest, CEU Press, 1999, 187.

4 T. Skutnabb-Kangas, Op. cit. 188

5 Politics and the English Language – megjelent a Horizont című folyóiratban, 1946 áprilisában

### *Three remarks on the other language*

Which one is the other one? If one's everyday environment is a multilingual environment, the relationship between first and second languages becomes intricate. There are several indicators, and they may point in different directions. The difference is sometimes volatile, and language that is one's first language for most purposes, need not be the first language in one's profession. At the same time, the challenges of a multilingual environment might also reinforce attachment to a first language.

The hidden first one. The actual first language of a person speaking English is often unknown, but it may be detectable by way of imperfections. What is the relevance of the hidden first language in international contracts? More and more contracts are drafted in a language which is not the first language of any of the parties. Hence, the original of the contract is actually a translation – sometimes a mistranslation. The question arises whether one can reach back towards the hidden anchor language in order to understand (or modify) the text of the contract that conveys the words rather than the meaning of the hidden original.

Will the English language remain? At a time when more and more small languages are vanishing, and the English is gaining more and more ground, there are more and more people speaking English as a second language. This English has many worn-out phrases – because the phrases have been worn out in an environment not known by the speaker. Common places identified by Orwell in 1946 have become the right standard today. The English spoken by hundreds of millions may set the standard instead of the English spoken by 50 or 60 millions.

Keywords: the other language, hidden language, minority, endangered languages, calque

821.511.141.09  
821.511-141:7(091)

Angyalosi Gergely

## NEOVOJTINA ESZTÉTIKÁJA

### *The Aesthetics of the Neovojtinas*

Ignotus 1926–1927-ben publikálta „neovojtináit” a *Nyugatban*, szám szerint hatot. A sorozat első darabja, a *Költés és való* még szorosan tapad az Arany János-i problematikához. A későbbiek során a művészet és a hétköznapi valóság viszonyának boncolgatásától mindinkább eltávolodik az egyes művészeti ágak belső törvényszerűségei, a költői nyelv sajátosságai, végül pedig a fordítás paradoxonai felé. A tanulmányban kifejtett álláspont szerint amíg valamely művészetfelfogás központi kérdésfeltevése az imitáció modalitása és tárgya, addig mindenképpen a platonizmuson belül vagyunk. Ignotushoz visszatérve: ő egészen más valóságfogalomból indul ki, mint Arany. A művészet specifikuma szerint nem abban rejlik, hogy az érzéki valóság esetlegességeit egy magasabb, ideálisabb létszintre képes emelni, hanem éppen abban, hogy valóságosnak tud elfogadtatni bármit, amit a köznapi tudatunk tökéletesen irreálisként tart számon. Ignotusnak a művészet fejlődéséről alkotott képe a spirális előrehaladás feltételezésén alapul. Távol áll tőle a művészet „halálának” bármiféle feltételezése. Attitűdje alapvetően értékörző, de figyelemreméltó erőfeszítéseket tesz arra, hogy a megjelenő új jelenségeket beépítse esztétikai felfogásába.

Kulcsszavak: művészetfilozófia, platonizmus, imitáció, művészeti ágak, kortárs művészet művészettörténeti fejlődés.

Ignotus 1926–1927-ben publikálta „neovojtináit” a *Nyugatban*, szám szerint hatot. (Még egy cikkét ismerjük, amelyet ugyanezzel az alcímmel látott el, ezt 1936-ban közölte a *Szép Szó*.) A sorozat első darabja, a *Költés és való* még szorosan tapad az Arany János-i problematikához. A későbbiek során a művészet és a hétköznapi valóság viszonyának boncolgatásától mindinkább eltávolodik az egyes művészeti ágak belső törvényszerűségei, a költői nyelv sajátosságai, végül pedig a fordítás paradoxonai felé.

A *Vojtina Ars poétikája* ezerszer idézett, de ritkán elemzett sorától indítja gondolatmenetét: „Nem a való hát: annak égi *mássza* / Lesz, a mitől függ az ének varázsa.” Ignotus elhárítja azt a kézenfekvőnek látszó értelmezést, mely szerint Arany a platóni ideára, a tiszta gondolatra utalna az „égi más” kifejezéssel. Egyrészt azzal érvel, hogy Arany így ellentmondana a saját költészetére vonatkozó meggyőződésének, amelynek nagyon fontos összetevője a konkrétumok-



ban gyökerezés, a híres „epikai hitel”. Másfelől arra hivatkozik, hogy a művészet hatalma éppen abban mutatkozik meg, hogy a legirreálisabb mozzanatokat is realitássá képes változtatni. A költészet, mondja, „éppen ott kezdődik, hol még a romantika, a fantasztikum, az absztrahált és az ideális is, ha a legveszekedettebb bukfencsel áll is a fejére, valóságosság gyanánt hat”<sup>21</sup>. Ugyanúgy játszik tehát a „valóság” szó értelmezési lehetőségeivel, mint Arany, csak éppen megfordítja a gondolatmenetet. „S a mit *tapasztalsz*, a *concrét* igaz, / Neked valóság, egyszersmind *nem az*” – figyelmeztetett a nagy előd a „bölcselemi eszme” magasabb valóságfokára, egyszersmind pedig arra is, hogy a megmunkálatlan, s főleg a nem megválogatott valóságdarabok nem illeszthetők a műalkotásba. Ha a költő ezzel próbálkozna, csupán az árnyvilágot ragadná meg, utal a költő – ezúttal egyértelműen – a nevezetes barlanghasonlatra.

Babits 1919-es egyetemi előadásában az eszményítés fogalma kapcsán hivatkozik a Vojtina-versre. „Vannak élmények, amelyek sohasem asszimilálódnak. (...) És itt Arany egy hasonlatot mond az óriáskigyóró, amelyik szarvast nyelt el, de agancsát nem tudja lenyelni, megemészteni. Ez az agancs jelképe annak az élménynek, mely Arany szavával élve, képzelmi szósszal le nem önthető.” Később pedig hozzát teszi, hogy a versben „a valóság nem mint egyes véletlen tények halmaza jelenik meg, de típusá válna típusokban”. „A költő csak a jellemzőt választja, így az ő világa nem egyénekből, de típusokból áll. E gondolkodás gyökere Platón, aki szerint »a művészet az eszmét fejezi ki«. Ez a felfogás egy bizonyos oldalát tartalmazza az igazságnak. Valóban az élet tényei egyes véletlen tények, melyek nem jelentősek az író számára. A költő valami jelentőset keres, valamit, ami nem a világ folyásába esik, de az eszmék világába esik.”<sup>22</sup> A további fejtegetésekből kiderül, hogy Babits szerint az Arany-iskola felfogása (különösen a Gyulai által képviselt változatában) azon az elven alapul, hogy a költészetben a természet egészéhez, vagyis a lényegéhez kell hűnek lenni. A hűség záloga pedig a típusok felmutatása. Babits, aki ebben az időben az „expresszió” fogalmát helyezi a középpontba, nem osztja ezt a nézetet, amely, mint mondja, legfeljebb „egy iskolának lehet alkalmas”. Dávidházi Péter Arany kritikusi örökségéről szóló könyvében ugyanerre a Babits-szövegre utalva elfogadja a platóni gyökerek hangsúlyozását, ám kiemel egy lényeges különbséget is. „A földi valóság égi mása: mivel itt nem égi *előképről* van szó, a sorrend fordítottja a platóni elképzelésnek, hiszen nála az égi ideák az elsődleges valóság, ezek tökéletlen másaival vagyunk körülveve a földön, s a földi tárgyakat még tökéletlenebbül másoló művészet még távolabb kerül az eredetitől.”<sup>23</sup> Dávidházi elismeri, hogy „a mérvadó lényeg” Arany szerint is „túl van a közvetlenül érzékelhető dolgok körén, tisztább és fontosabb náluk”. Mindazonáltal Aranyt akkor tartaná tisztán platonikusnak, ha a költészettől az „égi” ideák sajátos „földi másának” megalkotását várná el, nem pedig fordítva, a földi dolgokat szándékozná égi idealitásukban megjeleníteni.

Jómagam azon az állásponton vagyok, hogy amíg valamely művészetfelfogás központi kérdésfeltevése az imitáció modalitása és tárgya, addig mindenképpen a platonizmuson belül vagyunk. Az ideák világa és az érzékelhető világ közötti kapcsolatok sokfélék lehetnek; nem csupán fentről lefelé képzelhető el a kapcsolatteremtés. A Phaidroszban vagy A lakomában Szókratész az érzéki világból kiindulva, fokozatosan emelné fel az emberi lelket az ideák szemléléséig. Az „égi más” a Vojtina-versben nem csak a tipikussá emelt egyediségek utánzását jelenti, mint ahogy Babits állítja. „Ez önmagánál szebb, dicsőbb természet: / Egy szóval... a költészet” – olvassuk Aranyánál. Emlékszünk, Platón kétfajta utánzóművészetet különböztet meg A szofistában: a „másolót” és a „látszatra dolgozót”, vagyis a hasonmás és a szimulákrum létrehozóját. A hasonmás készítője arra törekszik, hogy műve analógiája legyen az utánzottnak, de nem kelti azt a látszatot, mintha azonos lenne vele. A látszatra dolgozó azonosulni akar a modellel, vagyis kettősen megtévesztő, mert deformálja a modell eredeti arányait, és elhitheti, hogy ő maga a modell. A kétféle utánzás megkülönböztetése a művészet fejlődésének kétféle útját vetíti előre. A hasonmáskészítő a lényeg és nem a látszat megragadására tör: ez az esszencialista út, az ikonfestésztől a reprezentáló és szimbolizáló absztrakcióig. A perceptív benyomásokat, illetve az érzéki látszatot előtérbe helyező művészet az impresszionizmusban éri el az elméleti kiteljesedést. Arany természetutánzás-teóriája a leginkább arra a változatra emlékeztet, amelyet Charles Batteux fejtett ki a XVIII. század közepén (*Les Beaux-Arts réduits à un même principe*, 1746). A tudós abbé a Természethez való viszonyuk szerint sorolja be a művészeti ágakat. Megállapítja, hogy az igazi szépművészetek, élükön a kiemelten kezelt költészetrel, nem használják, hanem utánozzák a természetet, mindegyikük a maga sajátos módján. Ezért kiválasztják a természet legszebb részeit, hogy azokból egy pompázatos egész formáljanak, amely tökéletesebb, mint maga a természet, anélkül, hogy megszűnne természetesen lenni. A művész tehát nem úgy utánozza a természetet, ahogyan találja, hanem bizonyos értelemben tökéletesebb létezővé teszi, anélkül, hogy elszakadna tőle. Aranyánál a látszat utánzásának az igazság, mégpedig az „egészben és mindig” megálló igazság a fedezete, s ez nem más, mint az „önmagánál szebb, dicsőbb természet”. Jóval többről van tehát szó, mint pusztán a típus megragadásáról.

Ignotushoz visszatérve: ő egészen más valóságfogalomból indul ki, mint Arany. A művészet specifikuma szerinte nem abban rejlik, hogy az érzéki valóság esetlegességeit egy magasabb, ideálisabb létszintre képes emelni, hanem éppen abban, hogy valóságosnak tud elfogadtatni bármit, amit a köznapi tudatunk tökéletesen irreálisként tart számon. Ám „ebben nincs része sem mennyországnak, sem pokolnak, csakis ezen világból, sőt csakis a mi emberi világunkból való kategóriának. A »valóság«-ban nincs logika, csak az ember vetíti rá a maga belsejéből, hasonlóképpen nincs okság sem, csak az ember érzi ilyennek a

némely jelenségek között való funkciós mutatkozást – az ember mégis logikával következtet...”<sup>4</sup> Furcsa, kantianus gyökerű agnoszticizmus ez, amely minél inkább kétségbe vonja az „objektív” törvényszerűségek létét, annál szilárdabban hisz az emberi tudatot irányító meghatározottságokban. Ez utóbbiak pedig azt eredményezik, hogy a műalkotás csak akkor tesz ránk „való” benyomást, „ha szükségszerűnek van kimódolva”.

Tiltakozik az ellen, hogy a művészet a valóság másolása lenne, s példaként a zenére hivatkozik. „Mi volna az a »valóság«, aminek egy zenedarab a »másá« lenne?” – teszi fel a kérdést. Ignotus nem reflektál arra, hogy lényegét tekintve nem lépett ki a platóni paradigmából; az utánzás elvét ugyanis változatlanul hagyta, éppen csak a súlypontját helyezte át. Az igazi művészet azáltal jut el a valóság-effektushoz, hogy utánozza az a mátrixot, amelyet az emberi elme vetít rá a világra, vagy ahogy a régiek mondták: a Természetre. Ennek a mátrixnak a kulcsszava a szükségszerűség. Fontos és a két világháború közötti időszak magyar esztétikai gondolkodásában kiugróan modernnek számító gondolat, hogy felismeri: ez a szükségszerűség csak egy elvont princípium, a gyakorlatban minden művészeti ágban különbözőképpen érvényesül. Ignotus itt igen közel áll ahhoz a művészetelméleti belátáshoz, amelyet Adorno fogalmaz meg majd fél évszázad múlva, *A művészet és a művészetek* című tanulmányában. A német filozófus szerint „fel kell adni azt a naiv logikai nézőpontot, hogy a művészet a művészetek genusfogalma, amely mint specioseket foglalja magában a művészeteket”. „Ezt a sémát szétfeszíti az általa összefogott elemek különne-műsége” – teszi még hozzá.<sup>5</sup> Ignotus ugyan nem mond le a művészet általános jellemzésének igényéről, tehát a genus-species logikáról sem, de a lehető legnagyobb mértékben hangsúlyozza a művészeti ágak anyagba ágyazottságát és az ebből adódó különbségeket közöttük. A szükségszerűséget organikus-strukturális egységként jellemezve próbál közös nevezőt találni a művészetekben. A szoborban, a festményben, az irodalmi műben egyaránt meg kell lennie annak a viszonyoknak a részek és az egész között, amely a konstrukció szervességét garantálja. Az úgynevezett „valóságban” nincs meg ez az organikusság – vagy legalábbis nem szükséges, hogy meglegyen, állítja.

Az első Neovojtina-cikk további fejtegetései inkább már Bergson látens hatását tükrözik. (Ezt Pikler Gyula, aki a *Nyugat* következő számában vitába szállt Ignotusszal, azonnal észre is vette.)<sup>6</sup> A valóságban – érvel Ignotus – minden mindennel összefügg és megszakítatlanul folyik az időben. Nincsenek különálló tér- vagy időbeli mozzanatok, nincsenek olyan „ez-itt-most” pontok, amelyek ne rendeződnének azonnal a múlt-jövő relációba. Míg tehát a valóság egyetemes és folyamatos, a költészet „kiszakít és megállít”; márpedig a kiszakított életdarab azonnal holttá változik. Ignotus példája: az arc egészétől izolált szempár teljesen megváltozik, elveszíti kifejező erejét. A művészetnek az elevent kell elénk varázsolnia, vagyis át kell lelkesítenie azt, amit megjelenít. „Az

ember lelke a logika és az okság, s az ő alkotása ettől válik az emberközönség számára »való«-vá.” Ez a művészet „legtitka”, állapítja meg. Alkotáslélektani szempontból ugyan elfogadja, hogy a művészet valamilyen modell ábrázolása; a művész munka közben a fejében lévő láthatatlan modellt igyekszik követni. Amint azonban elkészült az alkotás, a modell eltűnik, mintha nem is létezett volna: marad egy végső *je ne sais quoi*. Ezért nem tud beszámolni a művész erről az úgynevezett „modellről” (Ignotus érzékelteti, hogy a kifejezés itt inkább metaforikusan, mint szó szerint értendő). Ugyanezért reménytelen törekvés továbbá a befogadó részéről, ha vissza akar következtetni a műalkotás által „reprezentált” valóságra.

„Tanulmányštenogramját”, ahogy önmaga nevezi a Neovojtina-leveleket, *Művészetek és lehetőségek* címmel folytatja Ignotus. Az egyes művészeti ágakon belül az anyag és a kifejezés lehetőségei közötti kapcsolat jellege, illetve módosulásai érdeklik. Előjáróban leszögezi, hogy a művészetről szólván az olyan kifejezések, mint a tárgy, anyag, forma vagy kifejezés, olyannyira „elvegyültek” egymással, hogy gyakorlatilag nem lehet őket megkülönböztetni. Például a ritmus a kötött versben egyszerre anyag, forma és kifejezés; egy Archipenko-szobor esetében a mozdulat egyszerre tárgy, anyag és forma. Mégis csak ezeknek a kifejezéseknek a felhasználásával léphetünk közelebb a modern művészethez. A „versetlen vers” más viszonyt alakít ki „anyagához”, a szóhoz, mint a kötött formájú. Az atonális zenében a hang „értelmi vonatkozása anyaggá fontosodik”. Általában minden művészetben meghatározó „az anyag teherbírása”. Ha tehát új, a művészet által eleddig még nem használt anyag jelenik meg, vagy, ami ezzel egyenértékű, a műalkotás egyéb összetevője válik mintegy „anyaggá”, úgy az komoly átrendeződést eredményez az adott művészeti ágon belül. Az építészetben ilyen új anyag a beton, „amelynek teherbírása nem fejeződik ki harmóniában és szimmetriában; a forma, melybe önthető és melyben megmervíthető, nincs ezeknek ritmusához kötve, s ezzel teljesen új építészet lehetősége nyílik meg”<sup>7</sup>. Ezt az új perspektívát az jellemzi szerinte, hogy a tervező nagy mértékben elszakadhat az építőanyag materiális természetének korlátaitól: a betonépületet soha nem látott mértékben lehet a rendeltetésnek megfelelően alakítani.

Ignotus itt nagyon pontosan rávilágít a konstruktivista építészet egyik alapvető sajátosságára, sőt, előre jelzi a harmincas években eluralkodó építészeti racionalizmus és funkcionalizmus szemléletmódját. Ez nagy éleslátásra vall, ha némileg rövidre zárja is az építőanyagok és az architektúrális lehetőségek közötti kapcsolat jellemzését. Elsősorban azonban a kötött formákból való kitorés lehetőségei foglalkoztatják ebben a cikkben. Híven az előző elmélkedés szelleméhez, megpróbálja a különféle művészeti ágak specifikumait körülírni ebben a vonatkozásban. „A kötetlen forma nem formátlanság, csak ad-hoc forma; csak egyszeri forma, nem előre rendelt s ezzel a kifejezést egy bizonyos fokig megsza-

bó, hanem az eset szerint alakult s ezt ennek saját adalékaival kifejező.”<sup>8</sup> Hangsúlyozza, hogy a kötetlen forma mindig lemondás számos kifejezési lehetőségről; egyidejűleg azonban új „adalékok” bevonására nyújt lehetőséget az anyag és a kifejezés síkján egyaránt. A versbe bekerülnek a személyességnek eddig a költészetben elképzelhetetlennek tartott jegyei; az építészetben meghatározott rendeltetésekhez kötve, de benyomulnak a természeti motívumok, „fészkek, barlangok, odvak, hegyhátak”. (Erre a megfigyelésre talán Gaudí épületei ihlették Ignotust.) A zenébe „kötetlen, zabolátlan, zeneietlen” elemek áramlanak be, minden, ami eddig „nem-zene”, „naturlaut” volt. A szobrászat viszont éppen hogy túlmegy a természeti minták reális formáin. Az elődök annyiban módosították ezt a „természetes” formavilágot, hogy „stilizáltak, idealizáltak, túloztak vagy tipizáltak”. A mai szobrász szétbontja a természeti formákat, majd újból összerakja őket, hogy új teret nyisson a kifejezés számára. Ezek a folyamatok oda vezetnek, hogy a vers közeledik a prózához, a zene a lármához, viszont a szobrászat távolodik a konkrétan kézzelfogható természeti mintától.

Ignotus nem húzza meg a vészharangot a klasszikus építészet vagy a „reális” szobrászat fölött sem: „a végén minden Picasso visszatér Ingres-hez”, jelenti ki, csak hogy új lehetőségektől gazdagodva. A művészet fejlődéséről alkotott képe tehát a spirális előrehaladás feltételezésén alapul. Távol áll tőle a művészet „halálának” bármiféle feltételezése. Attitűdje alapvetően értékörző, de figyelemreméltó erőfeszítéseket tesz arra, hogy a megjelenő új jelenségeket beépítse esztétikai felfogásába. A *Vers és verselés* című írásban ugyanezt a fejlődéskoncepciót próbálja érvényesíteni. A tét számára nem más, mint „a verses vers ható- vagy kifejezőeszközeinek a verstelen versbe való áthozása”. Beszédes példával él: ha megfelelő szögből nézzük a bécsi Szent István-templomot, írja, akkor meglátjuk, hogy a gótikus épületet egyszerűen ráhúzták a régi román templomra. Ezt általános szabályszerűségnek tartja: a bonyolultabb új rátelepszik az egyszerűbb régire, s „a régi sokáig, néha mindmáig benne lappang az újban”<sup>9</sup>. Végül is ugyanazt jósolja a szabad vers tekintetében, mint amit meghirdetett az előző cikk végén. „Előre lehet látni és várni, hogy ezek után az ellentétek át is fognak csapni egymásba – hogy a vers most egy darabig megfürdik a verstelenségben, hogy később üdén, frissen és sokat tanultan térjen vissza a verselt vershez.”<sup>10</sup> Irodalomtörténeti szempontból különösen érdekes, hogy ezt az írást zárja József Attila *Tiszta szívvel* című versének méltatásával, amelyre sokan és sokszor hivatkoztak az elmúlt hét évtizedben. A cikk konklúzióját azonban már nem szokás idézni. „Gyönyörűszép — s ez a vers nem lett, nem lehetett volna meg, ha előtte nincs népdal és expresszió, verses vers és szóval mondó vers. Íme, a verses vers visszatértét nem is kell kivárni, mert mire megjósoltam, már el is következett.” Ebből a kommentárból világossá válik, hogy Ignotusnak nem csupán tetszett a „kis magyar költő” verse, hanem komoly fejlődéstörténeti jelentőséget tulajdonít neki; ebben alighanem elődjének tudhatja a mai József Attila-szakirodalom nem egy jeles képviselője.

Nincs mód arra, hogy kitérjek Ignotus mély és gazdag fordításelméleti megfigyeléseinek elemzésére. Zárásként azonban feltétlenül utalni szeretnék az 1936-ban, a *Szép Szóban* megjelent utolsó „Neovojtiná”-jára. Ez az írás mintha lassú átalakulást jelezne Ignotus művészettörténeti elképzeléseiben. A regény „halálának” önironikusan kifejtett, tehát erősen idézőjelbe tett gondolatából indul ki. Voltaképpen az elmondott *történet* kikopását regisztrálja az elbeszélő prózából. Ma a történet akkor sem tud fontosságra vergődni, ha az író erőlteti, állítja. A mai regény „vagy írásmű, de akkor nem történet, vagy történet, de akkor nem írásmű”. Ezzel párhuzamosan a lírai költészet szerepét mindinkább a zene és a filozófia veszi át (ezt a gondolatot már egy 1860-ban született Wagner-írásban fellelni véli). „A fejlődés titkához és természetrajzához tartozik – írja –, hogy mikor van lift, az ember nem tud gyalog járni az emeletre – így nem tud ma verset írni, mert amire ez való volna, azt a zene jobban tudja.”<sup>11</sup> A jelek szerint tovatűnt az a kissé naiv történeti optimizmus, amely a korábbi, spirális fejlődésmodellt sugallta. A líra persze nem szűnhet meg, hanem tovább menekül, éspedig pontosan a történet fogságából kiszabadult prózába: ezért szív magába annyi lírai és hangulati elemet a kortárs regény. Ami pedig mindenképpen megmarad a költészet számára, az a filozófia, „amely mindig költészet volt, csak nem tudta, hogy az”. A filozófia mint a gondolat lírája — mai szemmel olvasva ezeket a sorokat, nehéz nem gondolnunk Heidegger költészetfelfogására, vagy akár Derrida koncepciójára az irodalom és a filozófia viszonyáról. Ignotus, mint évtizedekkel korábban is, a *Neovojtina* esztétikai vázlaiban is rendkívüli érzékenységgel és sokszor korát megelőzve mutat fel jelenségeket, problémákat, alternatívákat. Finom mérőműszerként jelzi a művészetek fejlődésének szeizmikus mozgásait. Alkatához híven nem dolgozta ki a felvetett problémákat, inkább csak feladta kortársainak a magas labdákat — amelyeket aztán jobbra senki sem ütött le.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> Ignotus: *Költés és való* (Neo-Vojtina I.) Nyugat, 1926. II. kötet, 13. füzet, 62–63. o.
- <sup>2</sup> Babits Mihály: *Az irodalom elmélete*. in: *Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi, 1978. 620, 632. o.
- <sup>3</sup> Dávidházi Péter *Hunyt mesterünk*. Argumentum, 1992. 337. o.
- <sup>4</sup> Ignotus, i. m. 62. o.
- <sup>5</sup> Th. W. Adorno: *A művészet és a művészetek*. Helikon, 1998. 18. o.
- <sup>6</sup> Ld. Angyalosi Gergely: *Ignotus-tanulmányok*. Universitas, 2007. 54. o.
- <sup>7</sup> Ignotus, i. m. 243. o.
- <sup>8</sup> Ignotus, i. m. 244. o.
- <sup>9</sup> Ignotus, i. m. 465. o.
- <sup>10</sup> Ignotus, i. m. 469. o.
- <sup>11</sup> Ignotus: *Művészetek és műfajok*. In: *Ignotus válogatott írásai*, Szépirodalmi, 1969. 600. o.

## *The Aesthetics of the Neovojtinas*

Ignotus published his “neovojtinas”, six of them in number, in the journal *Nyugat* in the period 1926–1927. The first one in the series, titled *Költés és való* (*Composing and Reality*), was still strongly influenced by the questions that János Arany had debated. Later he distanced himself further from analyzing the relations between art and everyday reality, and moved towards the inner laws of individual art disciplines, the characteristic features of the poetic language, and finally, the paradoxes of translation.

According to the viewpoint set forth in the study, we remain within the boundaries of Platonism as long as the central question of an artistic approach is the modality and object of imitation. Going back to Ignotus: he started out from a totally different concept of reality than Arany did. In his view, the specificity of art did not lie in the fact that it was able to raise the eventualities of sensual reality onto a higher, more ideal level of existence, but in the mere fact that it could make us accept as reality any of the things that our everyday mind considered totally unreal. The image Ignotus conceived on the development of art was based on the supposition that progress had a spiral character. Any assumption on the “death” of art was far from him. His basic attitude was keeping to tradition; nevertheless, he made noteworthy efforts to incorporate new phenomena into his aesthetic perception.

Keywords: philosophy of art, Platonism, imitation, branches of art, contemporary art, art history development

Dobrenov-Major Mária

## ANYÁK ÉS TANÁROK EGYÜTT A TANTEREMBEN

### *When Mothers and Teachers Share the Classroom*

A tanulmány egy olyan ausztrál kísérletet mutat be, amelynek célja, hogy – az általános iskolai tanulók szüleit aktívan belevonva gyermekeik nyelvoktatásába – a gyerekek két-nyelvűségét fejlessze. A világ minden táján előfordul – de különösen Európában, a gyakran változtatott határok mentén, illetve Ausztráliában és Kanadában, ahol nagyszámú különböző nyelvet beszélő bevándorló él –, hogy a szülők nem tudják eldönteni, vajon gyermekeiket az ország hivatalos nyelvén taníttassák és térjenek át otthonukban is a másik nyelv használatára, vagy erősítsék és fejlesszék tovább idegen közegben is az anyanyelvet. Sok szülő abban a tévhitben él, hogy az anyanyelv fenntartása és ápolása lelassítja a hivatalos nyelv elsajátítását, és ezzel csökkennek a gyermekek esélyei a sikeres karrierépítésben. A tudományos kutatások (Genesee 1987, Birch 2003) azonban ennek ellenkezőjéről győznek meg bennünket. A korai, bármilyen nyelven szerzett pozitív nyelvi tapasztalatok átvettődnek a másik nyelvre és annak tanulására. Azok a gyerekek, akik az anyanyelvükön magas szintű nyelvi készségekre tettek szert, általában a másik nyelven is magas szintű nyelvtudást érnek el.

Kulcsszavak: Queensland, szamoai nyelv és csoport, ausztrál csoport, az anyanyelv fenntartása, bilingvizmus, kísérleti nyelvoktatás

Queensland Ausztrália egyik legsoknyelvűbb állama; statisztikai adatok szerint 162 nyelven beszélnek lakosai. Megtörténhet, hogy valamely iskolában a gyerekek 70 százaléka nem angol származású, és otthonában egy másik nyelven beszél. Annak ellenére, hogy a queenslandi kormány anyagilag is támogatja és bátorítja a különböző etnikai csoportok kultúra- és anyanyelvápolását, a kutatások (Tiatia 1998, Yupsols 2004 és Birch 2003) azt mutatják, hogy a kisebbségi családok sokszor inkább tört angol nyelven beszélnek otthonukban, mintsem anyanyelvükön. A családokkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy egyesek az angolt „előkelőbb és fontosabb” nyelvnek tartják, mint a saját nyelvüket, mások meg attól tartanak, hogy a gyerekek szókinése és ezzel a tanulási esélye, eredménye csökken, ha megterhelik a másik nyelvvel.

A tanulmány színhelye egy általános iskola Brisbane-ben, mely évente megünnepli az úgynevezett Harmónia Napját, amikor minden népcsoport bemutatja saját kultúráját, táncait, muzsikáját, és kölcsönösen megvendégelik egymást. Az iskola ezzel nemcsak érzékeltetni akarja, hogy minden kultúra egyformán megbecsülendő és fontos, hanem ilyen módon is hozzájárul a szociális harmónia és tolerancia ápolásához, oktatásához. Egy ilyen ünnep alkalmával a kutató



egy szamoai csoport verbális interakcióit tanulmányozta. Arra a következtetésre jutott, hogy a szamoai gyerekek azért nélkülözik a megfelelő beszélt nyelvi alapokat az első osztályba kerüléskor (vagyis sem szamoai, sem angol nyelven nincs koruknak megfelelő beszédképességük), mert a nyelv, melyet a tanulmányozott csoport használt, egyfajta hibrid nyelv volt. Ez a nyelvi kódok állandó változtatásával járt: hol szamoai, hol egy eltorzított angol nyelvre kapcsoltak át; s ez nem képezhetett elfogadható alapot sem az angol, sem a szamoai nyelv magas szintű elsajátításához. Másodszor közrejátszott az is, hogy a szamoai kultúra normarendje előírja a gyerekek hallgatását szüleik beszéde közben – a szülők viszont sokat beszélnek. A gyerekektől megkövetelik, hogy szófogadók legyenek, segédkezzenek a ház körül, vigyázzanak a kistestvéreikre, jól sportoljanak, rendszeresen járjanak istentiszteletre, énekeljenek a templomban, a családi vagy más etnikai jellegű összejöveteleken táncoljanak. A queenslandi állami nyelv-teszt, amelyre az általános iskola második osztályában kerül sor, világosan megmutatja, hogy a szamoai gyerekek jelentős lemaradással küszködnek mind a négy fontos területen: a beszédben, az írásban, az olvasásban és a hallott szöveg megértésében. Ez volt az egyik legfontosabb ok, amiért figyelmünket a szamoai gyerekekre összpontosítottuk.

A projektum a következő alapelvekből indult ki:

1. Bilingvizmus esetén a gyerekek pozitív nyelvi tapasztalataikat egyik nyelvről átviszik a másikba (Genesee 1987; Cummins 2002; Cairney 2003).

2. Szorgalmazni kell a bilingvális nyelvi fejlődést, és a családokat bátorítani kell arra, hogy az anyanyelvet és az anyanyelvi írást tanítsák, fejlesszék gyermekeik képzésében, nevelésében.

A szülők komolyan hozzájárulhatnak ahhoz, hogy gyerekük jól elsajátítsa a környezet nyelvét, ha kitűnően megtanítják gyerekeiket az anyanyelvükre.

## A 2004-ES PROJEKTUM

A fent említett iskola a 2004-es tanévben egy szamoai anyanyelvű segédtanítót alkalmazott, és egy kétnyelvű kísérleti első osztályt szervezett (5 éves gyerekeknek). Az osztályban öt szamoai gyerek volt, és húsz vegyes háttérű (2 ausztrál, 1 horvát, 3 boszniai, 1 cseh, 2 német, 4 tongai, 3 újzélandi, 2 arab és 2 salamon szigeteki). Az osztályban történő aktivitásokat a következő táblázat mutatja be:

## Heti két óra párhuzamos kétnyelvű tanítás (írás – betűelsajátítás)

Szamoai csoport	A többi gyerek csoportja
Szamoai tanító tanítja szamoai nyelven ugyanazokat a betűket, mint az ausztrál tanító ugyanabban az osztályban, csak az egyik sarokban az 5 gyereket egy kerek asztal köré ülteti. Az osztályban két tábla van.	Ausztrál tanító tanítja angolul a betűket a többi gyerekeknek.
Szamoai anyák segítenek anyanyelvi magyarázatokkal gyerekeiknek a ceruzát tartani, írni a betűket stb.	
Közös foglalkozás – a két csoport együtt van – egy foglalkozási órán és a déli szünet ideje alatt. Szamoai anyukák kulturális aktivitása – Az egyik anya szamoai mesét mond angolul, hogy az összes gyerek megértse, a másik ábrázolja a táblán a mesét, vagy mutogatja az illusztrációkat, bábokat; táncolnak, tanítják a gyerekeket szamoaiul énekelni, táncolni; együtt uzsonnáznak, és az egész osztály tanulja szamoai nyelven megnevezni az ételeket, a különböző gyümölcsöket; játékokat játszanak stb.	
Iskola utáni aktivitás az anyáknak (két óra hetente). Mindkét tanító és az anyák megvitatják az osztályban történeteket – a tanítók megmagyarázzák az anyáknak, miért alkalmaztak különböző stratégiákat, és mit akartak velük elérni. Egy egyetemi oktató (angol nyelven) tanítja az anyákat, hogyan fejlesszék gyerekeik anyanyelvi készségeit különböző interakciós technikákkal, pl. esti mese közben hogyan stimulálják a gyerekeket, hogy hosszabb dialógust folytassanak, hogyan bátorítsák érzelmeik és gondolataik verbális kifejezésére, s hogyan motiválják őket írásra (pl. írjanak vásárlási listákat, jegyezzenek fel telefonszámokat stb.).	

### A következő pedagógiai intenciók irányították az aktivitásokat:

Szamoai csoport	A többi gyerek csoportja
A szamoai anyanyelvápolás követi az ausztrál curriuculumot. Az anyákban tudatosítja, mi történik az osztályban, hogyan tanítja az ausztrál tanító az írást, olvasást, hogyan beszél a gyerekekkel, hogyan ösztönzi őket verbális interakcióra.	Interkulturális tudás és szenzibilitás elsajátítása és fejlesztése a közös foglalkozások révén, nemcsak a nem szamoai gyerekek, de az ausztrál tanító számára is. A nem szamoai gyerekek érzékelik, milyen is az, ha valaki nem beszél jól egy nyelvet, ha új nyelvet tanul (szamoai szavakat és dalokat sajátítanak el stb.).
A saját kultúra megbecsülésére és öntudatos vállalására való ösztönzés	Mások kultúrájának megbecsülése és értékelése

Sajnos ez a kétnyelvű modell különböző okokból nem volt az elvárásoknak megfelelően sikeres. Elsősorban azért, mert a kutatócsoport nem rendelkezett elegendő kultúraspecifikus tudással, és nem tudta megérteni, miért jönnek az anyák rendszeresen az iskolai órákra, de csak elvétve a gyűlésekre. A szamoai segédtanító magyarázata szerint, ha az iskola hivatalosan hívhatja be a szülőket, ezt a szamoai közösség úgy magyarázza, hogy a behívott szülők biztosan nem tesznek eleget szülői feladataiknak megfelelő módon, ezért szeretné az iskola őket külön oktatásban részesíteni. Ezért a kiválasztott anyáknak kellemetlen volt a hivatalos tanítói és egyetemi előadói találkozókra jönni. Amellett

a szamoai anyák sokgyermekesek, és sokszor nem tudták kire hagyni apróbb gyermekeiket. Persze, az is kétséges, hogy mit lehet heti néhány óra révén elérni. De a néhány iskolában töltött óra után a lényegesebb nyelvfejlesztés és -tanítás otthon folytatódna. Csakhogy ilyen módon tudatosabban, mint azelőtt, mert az anyák megtanulják, vagyis ellesik a tanítótól, hogyan is történik az írás, olvasás stb. oktatása az iskolában. Ahhoz kétség nem fér, hogy a modell jól funkcionálhatott volna, ha nem képződnek a leírt kulturális korlátok; elképzelhető, hogy előnyösen alkalmazható olyan kisebb településeken, ahol nincs kisebbségi nyelven működő iskola, és ahol kicsi a más nyelvű (pl. a magyar ajkú) gyerekek létszáma. (Ilyen közegben az anyák közreműködése a tanításban a fent leírt módon, és az anyák oktatása, hogyan fejlesszék gyerekekük nyelvkészségét otthon, előnyös lehetne nemcsak a magyar gyerekek anyanyelvápolása szempontjából, hanem a közös aktivitások révén a kölcsönös megbecsülés és interkulturális megértés szempontjából is.)

A szamoai segédtanító ösztönzésére, aki különben egy magas rangú és a szamoai közösségben nagy befolyású főnök (a szamoaiaknál nők is lehetnek főnökök), öt szülő önkéntesen jelentkezett, hogy részt vegyen a projektum folytatásában. Erre némileg módosított formában 2005-ben került sor.

### A 2005-ÖS PROJEKTUM

- Nem csak egy osztályra szorítkozott, és a résztvevők önkéntesek, nem pedig az iskola által kijelölt személyek voltak, mint az előbbi projektumban.
- Az anyák nem csak saját gyermekükkel foglalkoztak, hanem segítettek más szamoai gyerekeknek is.

Öt önkéntes anya	Rendszeresen hospitáltak különböző órákon, és tanítósegédként működtek. Pontosan megismerték a követelményeket, elvárásokat a házi feladatokkal kapcsolatban, tanúi voltak, hogyan fejleszti a tanító a szóincset, tanít írni és olvasni. Segítettek szamoai tanulóknak feladatokat teljesíteni, rajzolni, klasszifikálni, felsorolni dolgokat, listákat készíteni stb.
Közös aktivitás	Az összes diák együtt játszott szamoai játékokat, megtanulta egymást köszönteni, énekeltek mindkét nyelven stb.
Az anyák kritikai észrevételei és a szerzett tapasztalatok reflexív elemzése	Két 2 órás találkozó a szemeszter alatt, ezek során az anyák elemzik a múltban és jelenben szerzett iskolai tapasztalataikat.
Az anyák és tanárok/tanítók vitája	Dialógus, amelyben az anyák saját benyomásaikat és megfigyeléseiket magyarázzák, a tanárokkal verifikálják.

## Pedagógiai intenciók:

Az anyák megtanulják, hogyan fejlesszék hatékonyabban a gyerekek anyanyelvét az otthoni környezetben.
Az anyák kulturális közvetítő szerepet töltenek be, és segítenek áthidalni a kulturális különbözőséget az otthon és a környezet kultúrája között.
Az anyák alkalmazzák a szamoai kultúrában előnyben részesített stratégiát: ezek szerint tanulj csinálva dolgokat, imitálva másokat és mutatva, hogyan csinálod.
Az anyák különböző osztályokban különböző tantárgyakban szereznek oktatási tapasztalatokat, és ezzel jobban tudnak segíteni gyerekeiknek a házi feladatok megoldásában.
Az anyák segítenek a szamoai diákok számára elmagyarázni az új kifejezéseket és fogalmakat az anyanyelvükön.
Segítséget nyújtva különböző képességű gyerekeknek, az anyák világosabban látják saját gyerekeik képességeit és szükségleteit.
Az anyák megismerkednek az ausztrál pedagógiával és iskolával.
Az anyák megértik, melyek az iskola elvárásai.
Az anyák együttműködnek a tanítóval.
Az anyák közreműködnek az interkulturális szenzitivitás és mások kultúrája megbecsülésének fejlesztésében.

A projektum hatékonysága a következő módon vált értelmezhetővé:

- kérdésekkel stimulált és szalagon rögzített interjú az 5 anyával
- a kutató jegyzetei a tanárok és szülők vitájáról

## KUTATÁSI EREDMÉNYEK

1. Az interjúk megmutatták, hogy a szülők számára fontos anyanyelvük ápolása és a nemzeti identitásuk. Az öt szülő különböző időpontokban érkezett Ausztráliába. Volt köztük olyan is, aki Új-Zélandon született, és onnan települt át nagyon szerény szamoai nyelvtudással. Habár különböző földrajzi térségekből érkeztek Ausztráliába, közös volt magatartásukban tudatos „szamoaiságuk”. Ez magatartásuk, világnézetük, vallásgyakorlásuk, ételeik és kommunikációs módszereik révén jutott erősen kifejezésre. Érdekes, hogy a szamoaiak Kramsch (1998) és Brown (2002) elméletével ellentétben, akik a nyelvet a kultúrától elválaszthatatlannak tekintik, a nyelvet kevésbé tartják fontosnak a kultúrájuknál. Sokszor a szülők szamoai nyelven beszélnek gyerekeikhez, de a gyerekek csak angolul válaszolnak, és a szülők ezt természetesen veszik, nem igyekeznek változtatni rajta.

2. A szülők nem tudják, hogyan ápolják az anyanyelvüket, mivel Ausztráliában nincs szamoai iskola vagy tévéműsor. Az egyedüli hely, ahol rendszeresen találkoznak és ápolják nyelvüket, az a templom. A kutatás világosan utal egy megszervezett, szakszerű nyelvápolás szükségességére.
3. A szamoai anyák sokra értékelték, hogy az iskola megengedte nekik a tanítók tanítási technikájának megfigyelését. Különösen azért, mert az valóban különbözik attól, ahogy a szamoaiak tanulnak és tanítanak. Az ókori görögök óta a nyugati kultúrákban a tanítás konceptualizáció, vagyis fogalmak elsajátítása révén történik inkább, mint empirikus tapasztalatok alapján. Ezzel ellentétben a csendes-óceáni szigetlakók deduktív logikát alkalmaznak, és tapasztalatok alapján tanulnak.
4. A szülők véleménye megváltozott a tanítók munkájáról. Az egyik anya ezt szóba is foglalta, mondván, hogy csak most látta, milyen nagy munka kicsiket tanítani.
5. Pozitív hatással volt a szamoai szülők jelenléte a szamoai diákok identitástudata szempontjából is. Az egyik diák büszkén mondta, hogy az iskola „a mamámat tanítóvá tette”.
6. A szamoai közösség az iskolai ügyeletességet megtiszteltetésként fogta fel. Az iskola tekintélye is megnőtt azáltal, hogy valóban igyekezett megtalálni annak módját, hogyan segítsen a szamoai gyerekek nyelvi problémáin.
7. Az anyák tudatosan elemezték a pedagógiai eltéréseket a saját iskolai tapasztalataik és a mostani iskolák között, és ezáltal jobban megértették, melyek a követelmények és az oktatási elvárások a gyerekek iskolájában.
8. Megváltozott az otthoni kommunikáció és interakció. A szülők beszélgetnek a gyerekekkel az iskolai gondokról, segítenek a házi feladat elkészítésében, gyerekeiket belevonják a felnőttek beszélgetésébe stb.
9. Büszkék a nemzeti hovatartozásukra – nemzeti öntudatuk és önmegbecsülésük a környezet megbecsülésével egyetemben arányosan megnőtt.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Ez a projektum módot adott arra, hogy egy szamoai szülői csoportot aktívan bevonjon a nyelvtanításba, és ösztönözzön a csoport anyanyelvének megtartására és ápolására. Érdemes megismételni: a projektumban részt vevő anyák megtanulták, hogy többet kell foglalkozni a gyerekekkel és beszélgetni velük. Megértették, hogy mekkora értéknek számít egy országban a kettős kulturális identitású és kétnyelvű polgár, hogy egy második nyelv és kultúra elsajátítása nem történik egyik kultúra rovására sem.

Az ausztrál tanító is kifejtette meggyőződését, hogy nemcsak a többi gyerek, de ő is sokat tanult a szamoai nyelvről és kultúrájáról, és most jobban megérti a szamoai gyerekek viselkedését az osztályban. Tehát egy magasabb szintű interkulturális érzékenységre és tudásra tett szert a projektumnak köszönhetően.

Az iskola is eredményesnek ítélte meg a projektumot, mert általa áthidalódott az a légüres sáv, amely a két kultúra között fennállt iskolai berkekben. A két kultúra közelebb került egymáshoz, ami a multikulturális harmóniát és kölcsönös megértést, megbecsülést erősíti.

### *When Mothers and Teachers Share the Classroom*

This paper reports on an Australian primary school bilingual literacy development project. The main objective of this project was to assist Australian Samoan primary students in improving their English literacy by enhancing their native language literacy. In order to achieve this goal, parental involvement was essential. This paper concentrates on the following two research questions: how to engage the students' parents in bilingual literacy development, and how to inform and instruct them about effective literacy teaching strategies. There were five volunteer Samoan-background mothers involved in the project who participated in classroom activities as bilingual teacher helpers. It was predicted that the mothers' involvement in working with children and their observations of the Australian teachers' strategies in teaching literacy would not only assist them in understanding what and how the children learn at school but also model for them how to work on the literacy development of their children at home. Their experiences with the project provide valuable information for curriculum designers, teachers of multicultural classrooms, and parents who educate their children in a second language.

Keywords: Queensland, Samoan language and group, Australian group, maintainance of native language, bilingualism, experimental language teaching

## BACKGROUND

In many parts of the world minority groups are losing their native language. Parents in these areas (e.g. along the changed state borders in many countries in Europe and also the large migrant groups in Australia, Canada and the USA) are confronted with the dilemma of whether to maintain their native language or not. At the same time, many minority language schools are in the process of losing their student population (e.g. Hungarian schools in the Province Vojvodina in Serbia, in the Ukraine and in Slovakia). There are multiple reasons for the loss of minority languages. The most commonly quoted are parental beliefs that their children would improve their employment chances if they focus on the acquisition of the mainstream language of the country only, and the parental concern that the first language maintenance might slow down their child's second language development (Dobrenov-Major, Kearney, Birch, & Cowley, 2004). Yet much research (Kostogriz, 2002; Luke, 1993) shows the opposite, well-developed cultural and linguistic identity and literacy skills gained in the native language are easily transferable into the second language. A person with well-developed native language proficiency and literacy habits will probably achieve a high level of second language proficiency (Genesee, 1987), because of the language experiences and structural awareness already gained in the first language.

The bilingual literacy development project described in this paper was implemented in a primary school in Queensland, Australia that has multicultural classes where their language skills are low in both languages. The Sun Screener Speech and Language Screener for Year 1 Students literacy test (developed by Education Queensland in 2003) undertaken in the school that participated in this project revealed in 2004 that a significant number of Samoan students underperformed in English. At the same time parental interviews undertaken about primary students home language use reported about Samoan families that experience difficulties in sustaining conversation in their native language with their children.

The ethnographic study reported here was guided by three basic ideas:

- bilingual children transfer worthwhile language experiences from one language to the other (Cairney, 2003; Cummins, 2002; Genesee, 1987); therefore
- families should be encouraged to maintain their native language and literacy and provide students with good language experiences; and
- parents can significantly contribute to their child's success in second language literacy if they implement effective literacy practices in their first language at home.

During the year 2003 a pilot dual language program was implemented in the participating school. The main concerns of this project were cultural maintenance and bridging the gap between the school and the students' homes. A selected group of Samoan students in a Year 1 class attended specially organized dual language literacy sessions. A bilingual Samoan native speaker teacher teamed and worked in parallel sessions with the Australian teacher. They both followed the same curriculum in two different languages. The parents of these students were invited to instruction sessions on how to improve their literacy practices at home. Unfortunately, deficiencies in

the research team's intercultural knowledge led to their inability to predict parental responses to the initiatives. The parents' low engagement led to the research team's initial disappointment. However, this changed as soon as the Samoan teacher approached the parents independently of the research team. As she is a cultural insider with a high social status within her ethnic group, she managed to persuade the students' parents, in the first instance the students' mothers, to take a more active role in their children's education (Birch et al., 2003). The project continued in a somewhat modified form that will be described in more detail below.

## THEORETICAL CONTEXT

Literacy is a socially defined goal. It is constructed through education. In this project it is understood as an ability that goes beyond reading and writing. In agreement with Delgado-Gaitan (1990) it involves the socio-political environment as well as the participants' awareness of their position in this environment. In other words, literacy building is one of the most important and recognised goals of schooling, and it is monitored through standardized and informal tests (e.g., The Sun Screener Speech and Language Screener for Year 1 students). However, it must be pointed out that building literacy is a process of transmission of knowledge and attitudes that is not limited just to teacher-student interactions but also involves parent-child relationships and parental involvement in the education of their children.

Leichter (1984) suggests that three categories influence parents' acting as educators: parent educational attainment, aspirations, and parent-child interaction. The first category refers to educational and family background, educational attainment, and cognitive resources. The second category assumes that there is a direct relationship between the education of the parents and their aspirations for their children: the more educated the parents, the higher their aspirations for their children. The third category assumes that children bring well-developed oral skills to school based on early childhood language experiences and parent-child interactions in the home. However, in the case of the participating group of Samoan children, the latter was not the case, firstly because of the already mentioned inconsistency in home language use and secondly because of reasons related to culture-specific communication behaviour. Namely, Samoan children are expected to listen and to do things at home rather than to talk (Parental interview data).

We do not support the quite discriminatory research findings from Dunn (1987), Coser (1967), and Hess and Shipman (1965) who found that working-class, lower socio-economic and ethnic families failed to provide their children with middle-class language and values that were preferred and valorised by schools as a base for success in social identity building and social positioning. Our findings showed that independent of their socio-economic status, the investigated Samoan families highly valued education and did their best to support their children. They were just unsure how to do it.

It is an inevitable fact, that the home is the primary learning environment in early childhood. Accordingly, this project assumed that involving the home in school activities would provide a smooth transition for children to become more responsible learners and would assist them in overcoming their language deficiencies. The South Australian



ECLIPSE project (early childhood literacy includes parents, staff and education) (South Australia Dept. for Education and Children’s Services, (1997), identified the following partnership strategies for working with families: sharing information through newsletters and parent fliers, interviews, parent workshops, discussions, home-visiting program, team journals, information displays, and take-home literacy kits. We used the following activities in this project: home visiting, parental meetings with teachers and researchers, story reading sessions, book borrowing, making of booklets, developing literacy kits (flash cards), telling or sharing stories and interacting in two languages.

### PROJECT DESCRIPTION

This project emerged as a continuation of the bilingual program project conducted in 2003 – 2004 in which the Samoan parental involvement was erratic and disappointing. In 2005, thanks to the Samoan teacher aide, five volunteer mothers were attracted to the program. Their learning and experiences provided valuable data for a better understanding of the existing nonalignment between the Samoan parents’ home literacy practices, educational views and expectations, and those of the school. In order to provide a clear picture about the link between the two projects, the following Figures 1 and 2 illustrate the structure of both.

Initial project in 2003 – 2004. Classroom context: Year 1, mixed multicultural class

The mothers assisted their own children and the whole program ran in the same class.

Weekly parallel sessions	
Group 1	Group 2
Samoan students only Samoan literacy teaching by a Samoan teacher aide Same curriculum as in group 2	All the other students Australian teacher, English literacy teaching
Samoan mothers observe, co-teach, help	
Common time, all students and mothers	
Samoan mothers guide cultural activities in art or music class (e.g., telling Samoan stories in English for cultural awareness raising, drawing culture-specific story illustrations, singing, dancing) or in the breaks sharing lunch, learning Samoan by labelling fruit and food in both languages, playing games etc.	
After school sessions (1 session weekly)	
Samoan mothers and both teachers share perceptions of classroom events and parental session on literacy practices with some theoretical information – offered by a literacy lecturer	

Pedagogic intentions:

Group 1 (Samoan students)	Group 2 (all the other students)
Samoan students L1 development (following the Australian Curriculum in Samoan language)	Literacy development in English
Mothers' familiarization with Australian classrooms and literacy pedagogy	Development of intercultural sensitivity and mutual appreciation
Pride in ethnic language and origin	Provision of a foreign language learning experience (Australian students learning Samoan)

Figure 1: Pilot project 2003-2004

The project continued in a slightly revised form in 2005. It was not restricted to one class only and the mothers assisted other Samoan children as well as their own. This is shown in the following Figure 2.

Continuation of the project in 2005

Five volunteer Samoan mothers	Regularly attend classes in diverse content areas in diverse classrooms, act as teacher helpers, learn about homework expectations, concept development techniques, work on vocabulary development, teaching writing and reading. Assist Samoan students in completing tasks, producing story booklets, drawing illustrations, labelling things, sorting and listing things etc.
Common time	All students learn culture-specific games, dances, greetings in Samoan, songs in both languages etc.
Mothers' reflection time	Two sessions – reflection on previous and current experiences in educational contexts
Mothers + teacher + lecturer discussions on	mothers' perceptions and understanding of classroom events
<p>Pedagogic intentions</p> <p>Mothers learn how to work on the native language literacy development at home.</p> <p>Mothers act as cultural mediators, cultural insiders who assist in bridging the cultural gap.</p> <p>Mothers utilize the students' culturally preferred learning strategy which is learning by doing things, by modelling and showing how to do things.</p> <p>Mothers see all curriculum areas at all levels.</p> <p>Mothers assist students with clarification of task instructions or terminology and concepts in Samoan (which enhances the Samoan students' native vocabulary).</p> <p>Through assisting children with diverse abilities in literacy learning, mothers gain a clearer picture about the abilities and possible needs of their own children.</p> <p>Mothers gain insight into the Australian pedagogic approaches and school context at diverse levels.</p> <p>Mothers become aware of school expectations.</p> <p>Mothers establish a working relationship and collaboration with the teacher.</p> <p>Mothers act as a human resource for developing intercultural sensitivity and appreciation of cultural diversity in all children.</p>	

Figure 2: The revised project structure

## PARTICIPANTS

The project in 2003-2004 aroused quite widespread interest in the Samoan community. At the beginning of 2005, other year levels at the selected primary school called for Samoan helpers as well. The school sought volunteer parents who would spend one whole day weekly in the school and assist the Samoan students in their language needs and activities. Five mothers who had children enrolled in diverse grades volunteered to do so. Two of them had prior experience with the dual program. In the previous project, we had encouraged the mothers to observe the teachers' literacy teaching strategies and in the after-school group discussion sessions to reflect on their classroom experiences. The main reasons for this strategy were firstly, to empower parents in assisting more effectively in their children's literacy development, and secondly, to familiarize parents with Australian educational approaches, pedagogy and expectations. These newly gained insights were then used as a base for comparison with the parents' already given, often preconceived ideas about education based on their own culturally specific experiences. In other words, in the continuation of the project, the mothers' roles were to act as "teacher helpers" and cultural awareness raisers but also as learners who would share the classroom and the facilitation of the learning process with the teachers.

## DATA COLLECTION

A specifically designed semi-structured interview was organized and audiotaped. The interview questions related to the following domains: attitudes toward cultural maintenance, classroom perceptions, differences between parental educational experiences and the educational experiences of their children, and opinions about the mother's and the teacher's role in the education of their children. The interviews were conducted in Samoan and the taped responses were translated and summarized in English. Further data were collected via field notes taken during teacher and parental sessions and discussions.

## FINDINGS

### 1. Maintenance of language and culture is important

The pilot project had raised some questions that warranted further research. One was to find out to what extent Samoan parents were committed to the maintenance of Samoan, or if they would prefer to see their children skilled in the use of English.

The parents had come to Australia at different periods of their life and from different countries. Accordingly, they had diverse national identity perceptions. Some saw themselves as Australians, some as New Zealanders, and those who came recently from Samoa as "real" Samoans. In all the interviewed families there was a consciousness of "Samoanness" identifiable, independent of the time and place of their arrival or their self-perceived sense of national belonging. This was demonstrated through their use of traditional food, religious practices, behavioural norms, values, belief systems, and ways of communication with members of their ethnic or religious community and extended family.

The pilot project demonstrated that Samoans view cultural and linguistic identity as separate categories. This is in contradiction to the findings of Kramsch (1998) and

Brown (2000) who claimed that language and culture are inseparable. The participants in the project declared themselves as Samoans (Australian Samoan, New Zealand Samoan, etc.), but their language behaviour did not consistently reflect their ethnic identity perception of Samoanness. Oral discussion data revealed that many families in the Samoan Church group to which the investigated mothers belonged (Mormons and Seventh Day Adventists), use English instead of Samoan at home, independent of the parents' proficiency level and their mastery of English. There were also cases described in which parents could not conduct interactions in Samoan with their children as the children refused to respond in Samoan. The strategies that were applied for maintaining or further developing their children's Samoan skills were often restricted to listening to Samoan adults' talk in social gatherings or at ethnic community meetings and church services. According to one of the mothers (from information gained in an informal talk prior to the implementation of the dual program), many Samoan parents believe that the exposure of their children to Samoan oral language and singing are sufficient to maintain their native language skills.

All of these aspects led the researchers to believe that language maintenance might not be important for being and feeling Samoan. Therefore the first interview question posed to the five mothers was related to native language and cultural maintenance. Surprisingly, all the responses demonstrated a strong interest in native language maintenance. The following two responses are representative of the univocal parental attitude towards this issue:

*Question: Are you interested in the maintenance of Samoan? Is Samoan important for you?*

Mother 1

*Yes, definitely. I don't speak English to my children at all. I want them to keep up not just Samoan but Tokeloan as well that they speak. I wish them to be fluent in all these languages. But it is very important to be fluent in English.*

Mother 3

*Yes, We really want our family to continue...ah... communicating in our mother tongue because sometimes English is too hard but when we talk in our Samoan our communication is understood by everyone in the family.*

During the interviews, the mothers reinforced that the Samoan culture is still the most significant component of their identity, independent of the length of exposure to English and the respondents' English proficiency level (some had excellent English as they were born and educated in New Zealand). Much research (Iredale, Mitchell, Pe-Pua, & Pittaway, 1996; Jupp, 1998; Mayadas & Segal, 2000) has shown evidence of trauma caused by changes of environment and culture. Culture cannot be simply transported to the new place of settlement: It functions best in its own context. More precisely, culture needs the community in which it can function. People who change culture often find themselves in a vacuum. This is clearly evident in the following responses that are related to Samoan children's native language maintenance.

## 2. Problems with native language maintenance

The mothers revealed that they do not know how to maintain their children's native language. They thought that exposure to children's TV programs in Samoan language would be beneficial.

Mother 2

*Here in Australia, it is hard for my children, because TV is their main entertainment and there is no TV program in their mother tongue and so without programs like these, we don't know how to encourage our children to speak in our language.*

Another key way of dealing with language maintenance problems mentioned by the mothers was sticking to their own group, possibly to a church group. The gap caused by the lack of the hierarchical chiefly system, the *matai*, that guided and advised Samoans in important events of their life in their home country, is filled now by the church. The church is where they speak to each other in Samoan, listen to bible readings, pray, sing and maintain their culture, beliefs, values and linguistic identity. The church is the place where possible feelings of otherness or disadvantage in comparison to mainstream Australians disappear. Although second language acquisition literature recognizes the importance of exposure to the language as one of the important conditions for language acquisition, it is not sufficient for gaining active communicative competence (Willis, 1996). The data gained in relation to the question of language maintenance clearly suggest that ethnic minority groups need professional assistance in developing a structured and strategic approach to keeping up their linguistic identity.

3. The participating Samoan mothers appreciated learning how children are being taught in school

Being able to observe how the Australian teacher was interacting with the students and implementing an inquiry-based approach to learning was a revelation to the Samoan mothers. In particular, this was because Pacific Islanders develop knowledge through utilizing experiential knowledge and deductive logic (Fotu Hutakau, 2002), in contrast to the western style of thinking that since the ancient Greeks has been based on conceptualization rather than on experiential learning.

Mother 3

*I didn't understand how the children were taught. I help now my kids to read, there is a big difference.*

One of the mothers expressed the impact of the school experience on her changed attitude towards teachers' work in the following way:

Mother 4

*I am now more aware of how the kids are taught. I had never realised that so much went into their school work.*

4. The presence of Samoan adults in the classroom had a positive impact on Samoan students' and Samoan community members' self-identity feelings

The presence of Samoan adults in the classroom was seen favourably by the Samoan students. They discovered that the school values their language and families and "makes even their mums to teachers" (Student B's statement). The strongly knitted ties within the Samoan community and the presence of a familiar face in the foreign language classroom made the learning environment more relaxing and pleasant for the Samoan students and generally more interesting to the other students as well. The following interview responses show that this was noticed by the participating parents.

Mother 4

*The students are very happy, especially when they see Samoan people involved.*

Mother 5 referred to the effects of her presence and activities in the classroom on students other than the Samoans:

*Yes, because the children were so happy to see a Samoan in their classroom and it made me confident to be there helping them. I must say I didn't think they would know how to speak any Samoan words (this refers to the common time activities and to non-Samoan students' attempts to say a few Samoan words to her - author).*

When asked what the mothers did on their "school service day" in the classrooms, they reported on observing the Australian teacher's teaching; explaining tasks, instructions, or concepts in Samoan when students asked for clarification; and assisting with writing practice and reading. On average there were 9 – 10 Samoan students in each class and they received a second explanation when needed or checked their comprehension in their native language.

5. The "school service" was favourably seen by Samoan community members

The pilot project showed evidence of initial difficulties in improving the links between the school and the Pacific Islander parents (Dobrenov-Major et al., 2004). The reason for this might lie in a different understanding of what education is and what the roles of school and teachers are. The allocation of a school service day to volunteer parents had a great and positive echo in the Samoan community. This initiative also enhanced the school's credibility as being genuinely interested in helping Samoan students in improving their literacy skills. In addition, the mothers became aware of the benefits of personalised and needs-tailored learning. They understood that individual learning does not mean just letting the students sit alone: It means shaping the teaching and instruction around the different ways they learn. It means supporting how they learn best and this applies not only to the school context, but also to the home context. The teaching in this school follows a task-based manner and the mothers had the opportunity to realize the importance of the tasks. The transfer of the same approach to the home also assisted the students in completing their homework more efficiently and quickly.

6. Mothers became aware of the changes in pedagogy and educational expectations

Independent of the level of education that was completed either in Samoa or in New Zealand, the mothers noticed significant differences between the educational practices that they themselves were exposed to and the pedagogy that their children are experiencing in Australia. The following responses clearly demonstrate that the mothers' own educational experiences had been gained in teacher-centred, traditional classrooms.

Mother 1

*Yes, there is a big change. When I went to school, I was told in Samoa to go to school and that was it, but here is more care about how the children learn.*

Mother 2

*Very different, when I went to school the teacher was talking most of the time and all I had to do was to follow the teacher. But with my son's class every child is involved and asked to contribute.*

Mother 3

*There is a big difference because when I went to school you wouldn't dare make a mistake or the teacher will smack you, but now the children are communicating with the teacher at all times.*

The mothers were surprised about and strongly impressed by the interactive nature of classroom communication. This has impacted on their own way of interacting with their children.

#### 7. Change in student-parent interactions

Horsley (1999) identified the following problems with Samoan students in Australian schools: lack of backup from parents in education and career choices; suppression of children – families are adult dominated or chief, pastor dominated; children do not share school experiences and school life with parents. In Samoa “fat is beautiful”, but here the children utilize Australian norms and understandings and are often embarrassed because of their own size or the size of close family members. Parents are not familiar with the variety of learning strategies and study time needed to complete homework tasks. The expectation that children do small jobs around the home does not allow them sufficient time for study. Horsley also claimed that although all the interviewed Samoan students thought they should learn Samoan, only a few spoke it. Because the parental language refers mainly to everyday chores and issues such as giving commands and requesting services, the communication with parents is poor.

The following interview excerpts testify to a changed communicative behaviour of the participating parents towards their children:

Mother 1

*A lot has changed. My parents had never done so much for us children as I am. I am interested in anything the children bring home from school and I help them. I haven't ever asked my parents to help and my parents made me do a lot of work around the house, so they didn't give me time to complete my homework. I give my children all the time they need.*

Mother 2

*I have changed a lot in teaching my children because before I thought as long as I see my child reading that was enough. I never before sat down and talked with them or even asked about what they read. My family has really changed, even my husband now finds time to talk with our children because of the influence of what was done at the classroom. Reading in our family is now a fun time because when dad reads to D. a book in Samoan, he will come and tell me in Samoan what the story was about and that is wonderful.*

Mother 5

*I need to create a lot of opportunities for my children to learn in our family and be able to talk with them more often.*

A further testimony to the changed interactions in the home is related to the Samoan self-made booklets produced by the students. Previous to the pilot project there were no Samoan books available in the school library; the research team gained a small grant and imported some Samoan children's books from New Zealand. In addition the students, together with the Samoan teacher, developed self-made booklets. The books and booklets were taken home, exchanged and read. The following question refers to these resources and the mothers' home literacy teaching.

*Question: How did you use the booklets?*

Mother 1

*We read them at bedtime and then we talked about everything in the book.*

Mother 2

*My son reads the books and when he has finished I close the book and write some captions from the book and cut them up. Then he will have to put the sentences together and read them back to me. I also ask him about his feelings about the story.*

Mother 3

*I read the book to my children and then I wrote up sentences from the book and let my son match and say the words back to me. I also reflect on the story when we are cooking or do other chores around the house. I tell it as a bedtime story in my own words.*

8. Growth of national pride and valuing of the own culture

The initial doubts about whether to maintain Samoan or raise monolingual English speakers disappeared during the six months of the project and one of the significant points in the summary of the learning experiences was related to the clear growth of national pride in students and their families.

Mother 2

*I have learned a lot since the program. Now because my mother is staying with us, I am indebted to the program and to the opportunity for my child to be able to access his language in an encouraging environment. I feel proud of my child when I hear him interact with my mother in his mother tongue. I can feel the happiness in my mother's heart to know that my son can understand her.*

Mother 3

*Yes he (the son) is more talkative now than before and he is more inquisitive about the Samoan words he does not understand.*

Mother 4

*Yes, he's very happy and he is more appreciative of who he is.*

## CONCLUSIONS

This project searched for ways of empowering Samoan families in their first language maintenance, believing that the better the native language knowledge the higher the chance of children developing better mainstream language skills and becoming bilingual and bicultural. Therefore a group of Samoan mothers was invited to participate in classroom activities and learn how to improve home literacy practices. They attended the classroom instruction sessions not only in their capacity as learners of school literacy practices but also as cultural mediators. Although the focus of this project was the mothers' learning experiences, additional benefits emerged that can be broadly classified as benefits for the Samoan community, benefits for the participating teachers, and benefits for the school.

## BENEFITS FOR THE MOTHERS

The most important fact that the mothers learned from this project was that they have to interact more intensively with their children. In other words, they have to talk more to their children and listen more to their children. This sort of linguistic behaviour goes beyond the communication habits embedded in the Samoan culture, but it introduces techniques that children experience in classrooms and it will smoothen and



ease the transition from home to school. The mothers developed a clear understanding that cultural and ethnic language maintenance is desirable, important and valued by their new country. They understood that bicultural people are not impeded but enriched by two cultures. Their children will see the world through two different cultural value systems and they will appreciate and respect other cultures. Furthermore, the mothers also understood that it is not enough to be exposed to a language in order to develop good language skills. Language needs to be actively used for meaningful communication. They understood that they need to engage in diverse literacy practices such as elaborating on bedtime stories, conducting sustained dialogues, discussing things and asking children for their feelings and opinions, discussing with them homework tasks and so on. The school experience helped these mothers to realize how different education is today in comparison to what they experienced in their own schools.

### BENEFITS FOR THE SAMOAN COMMUNITY

The Samoan community received a clear message about the importance of native language maintenance and its benefits for second language development. The establishment of the dual language program and the involvement of the mothers in the education of their children proved that the school and the Australian society genuinely care for good educational outcomes of all students. At the same time the school demonstrated its positive attitude towards multiculturalism and its efforts in establishing ethnic harmony.

### BENEFITS FOR THE TEACHERS

The Australian teachers reported on the establishment of a changed and different rapport with the parents and students than the one they had before this project. They developed a better understanding of the Samoan culture and of their Samoan students' needs. Overall they developed a higher level of intercultural knowledge, sensitivity and communication skills.

## BENEFITS FOR THE SCHOOL AND THE AUSTRALIAN SOCIETY

This was the first time that members of an ethnic community were regularly and actively involved in the classroom activities in the investigated school to this extent. Mutual appreciation and getting to know each other were invaluable benefits of this initiative. The participants in this project developed a new semiotic space that is neither the cultural semiotic space of the Samoan mothers and students nor the cultural semiotic space of the Australian teachers, but a “Thirdspace” (Kostogriz, 2003), a mutual meeting space, where both parties exist in a changed form with modified values and beliefs. They can better communicate with each other. They understand each other, appreciate each other’s work and views, and work towards achieving the same goal, which is to raise happy and successful, educated Australians.

## REFERENCES

- Birch, G., Kearney, J., Dobrenov-Major, M., & Cowley, T. (2003). English-Samoan Bilingual Program. In B. Bartlett, F. Bryer & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining Practice: Researching Change: Proceedings of the Cognition, Language and Special Education Research Conference* (pp. 95-102). Brisbane: Griffith University.
- Brown H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4<sup>th</sup> ed. White Plains. NY: Longman
- Cairney, T. (2003). The home school connection in literacy and language development. In D. Green & R. Campbell (Eds.), *Literacies and learners: Current perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 17-32). Sydney: Pearson Education.
- Coser, R. L. (1967). *Life-cycle and achievement in America*. New York: Harper and Row.
- Cummins, J. (2002). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education. Retrieved July 20, 2005, from <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children’s education*. New York: Falmer Press.
- Dobrenov-Major, M., Kearney, J., Birch, G., & Cowley, T. (2004). Bridging the gap between home and school: The Samoan Bilingual Cultural Maintenance Program. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Educating: Weaving Research into Practice: Proceedings of the Cognition, Language and Special Education Research Conference* (pp. 13-22). Brisbane: Griffith University.
- Dunn, L. (1987). *Bilingual Hispanic children on the US mainland. A review of research on their cognitive, linguistic and scholastic development*. American Guidance Service. Minnesota: Circle Pines.
- Education Queensland. (2003). The Sun Screener Speech and Language Screener for Year 1 students. Brisbane: State of Queensland (Department of Education).
- Fotu Hutakau, I. (2002). A multicultural approach to learning: Pacific Island students. Retrieved April 21, 2005, from <http://alex.edfac.usyd.edu.au/AcrossCurric/Paradise/M.H's%20%20ParaProb.html>
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hess, R. D., & Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialisation of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-885.
- Horsley, M. (1999). Paradise or problem: Educating students from the Pacific Islands. Samoan Internship report 1999. Pacific Island Teachers’ Handbook. Retrieved April 21, 2005, from <http://alex.edfac.usyd.edu.au/AcrossCurric/Paradise/M.H's%20%20ParaProb.html>

- Iredale, R., Mitchell, C., Pe-Pua, R., & Pittaway, E. (1996). *Ambivalent welcome: The settlement experiences of humanitarian entrant families in Australia*. Canberra: Department of Immigration and Multicultural Affairs.
- Jupp, J. (1998). *Immigration* (2<sup>nd</sup> ed.). Melbourne: Oxford University Press.
- Kostogriz, A. (2002). *Teaching literacy in multicultural classrooms: Towards a pedagogy of "thirdspace"*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Brisbane, 1-5 December 2002. Retrieved April 24, 2007, from <http://www.aare.edu.au/02pap/kos02346.htm>
- Kramsch C.J.(1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Leichter, H. J. (1984). Families as environments for literacy. In H.Goelman, A.Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 38-50). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Lynch, J. (1998). *Pacific languages. An introduction*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Luke, A. (1993). The social construction of literacy in the primary school. In L.Unsworth (Ed.), *Literacy learning and teaching: Language as social practice in the primary school* (pp. 1-53). Melbourne: Macmillan.
- Mayadas, M. S., & Segal, U. A. (2000). Refugees in the 1990s: A US perspective. In P. R. Balgopal, *Social work practice with immigrants and refugees*. New York: Columbia University Press.
- South Australia Dept. for Education and Children's Services. (1997). *ECLIPSE: Early childhood literacy includes parents, staff and education: Literacy in early childhood*. Campbelltown, S. Aust.: Author.
- Tiatia, J. (1998). *Caught between cultures: A New Zealand-Born Pacific Island perspective*. Elerslie, Auckland: Christian Research Association.
- Tupuola, A. (2004). Pasifika edgewalkers: Complicating the achieved identity status in youth research. *Journal of Intercultural Studies*, 25(1), 87-100.
- Willis, J. (1996). *A framework for task based learning*. Harlow: Longman Pearson Education.

René Kegelman

„KEZDET BEN CSAK EGYETLENEGY NYELV  
LÉTEZETT” – HAZAVESZTÉS ÉS NYELVCSERE  
AGOTA KRISTOF ÉS ZSUZSANNA GAHSE  
ÉLETMŰVÉBEN\*

„Am Anfang gab es nur  
eine einzige Sprache.“ – *Landverlust und Sprachwechsel bei Agota  
Kristof und Zsuzsanna Gahse*

Az utóbbi években több magyar származású írónőnek (mint Zsuzsa Bánk, Zsuzsanna Gahse, Terézia Mora) is sikerült, különösen a német nyelvi térségben, német nyelvű irodalmi szövegekkel magára vonnia a figyelmet, és egyre nagyobb számban kerülnek be a kortárs német irodalmi „kánonba”. Fontos irodalmi díjak (mit például az Albert von Chamisso-díj) átadásával kapcsolatban, de élénk fordítói tevékenységükben is megmutatkozik jelenlétük a német nyelvű irodalmi életben.

Ezen írónők könyveit részben úgy is olvashatjuk, mint az eredeti kulturális tér interkulturális emlékezetét, és mint egy új országban szerzett tapasztalatok gyűjteményét. A központi probléma az egyik nyelv átültetése a másikba (legalábbis magyarból németbe) és a nyelvek közti permanens ingázás. A tanulmány néhány példaértékű szöveg (elsősorban Zsuzsanna Gahse, de Agota Kristof és Terezia Mora is) segítségével szeretné körüljárni azt a kérdéskört, hogy mi is „történik” egy nyelvvel, amely hazavesztés és nyelvcseré által különféle köztér terekben mozog, és lehetőleg egy új, „harmadik teret” hoz létre. Arra a jelenségre is felhívja a figyelmet, hogy míg a megnevezett írónők szövegei, melyek gyakran nagy sikert aratnak a német nyelvterületen, addig a magyar „visszafordítás” során rendszerint nem fejtenek ki ehhez hasonlítható hatást.

Kulcsszavak: a haza elvesztése, nyelvváltás, Agota Kristof, Zsuzsanna Gahse, nőírók, nőirodalom

Ez a tanulmány olyan kutatási területről szól, amely a háborút követő értelmiségi lét szövevényében a német és magyar kultúra közötti mozgást érinti. Manapság egész sor magyar származású kortárs író(nő) él és ír Magyarország határain kívül. Egy olyan irodalmi jelenségre figyelhetünk fel, amely főleg Németországban, de Ausztriában és Svájcban is nagy irodalmi sikereket hozott magával. A következő nőírókat kell megemlítenünk: Zsuzsa Bánk, Terézia Mora, Zsuzsanna Gahse, Agota Kristof, Christina Viragh. Már bevezetésképpen is kiemelhető az a körülmény, hogy az említett nőírók nagy része az országváltás mellett nyelvet is cserélt, és ma már környezetük új nyelvén ír.

Általában (nem mindig, és mindig késve) a német könyvpiac révén „fordításban” kerülnek vissza ezek a nőírók az anyakultúrába, nagyon változó sikerrel. Míg Németországban – leginkább Terézia Mora (és Agota Kristof) – az ünne-

pelt kortárs nőírók soraiba tartoznak (több nyelvre is fordítják szövegeiket), addig Magyarországon alig vagy egyáltalán nem (mint Zsuzsanna Gahséra vagy Christina Viragha) figyelnek fel rájuk. Erre a jelenségre utalt Esterházy Péter 2006-ban, a Zsuzsanna Gahsénak ítelt Adelbert von Chamisso-díj (a nem német anyanyelvű íróknak a Bajor Szépművészeti Akadémia és a Robert Bosch-alapítvány által odaítélt díj, amely mára már a legfontosabb irodalmi díjak egyike Németországban) kiosztásakor elhangzott beszédében:

Manapság feltűnően sok magyar származású nőíró él a világban, mindannyian prózaírók, Gahse, Mora, Kristof, Zsuzsa Bánk, Christina Viragh. Elképzeltető-e, hogy Magyarország elkergeti női prózaíróit, saját női prózaíróit? Elképzeltető-e, hogy Magyarország a női prózaírók iránt tanúsított intolerancia miatt hírhedt és híres legyen? Ez lenne hát az a gulyás? Hogy szinte majdnem afféle női prózaíró-vadászatról kell beszélnünk, egy olyan reflexről, amelyet a távoli Ázsiából hoztunk magunkkal? Vagy esetleg lehetséges, hogy ez inkább fordítva igaz: hogy éppen azért lettek prózaírók, mert elmentek? És ha otthon maradtak volna, akkor lírát írnának, vagy semmit? Egy nőnek lírikusnak kell lennie, és/vagy főzőn jól.<sup>1</sup>

Leginkább az utóbbi megjegyzés tűnik plakátszerűen elnagyoltnak, de nem kétséges, hogy a megnevezett nőírók éppen Nyugatra vezető útjuk által váltak prózaíróvá. Néhányan az általam említett szerzők közül már a jelentősebb magyar–német műfordítók sorában tudhatják magukat (mint például Terézia Mora, aki többek között Esterházy Péter *Harmonia Caelestis*-ét is lefordította), és gyakran a magyar irodalom fontos ajtónyitói a német nyelvterületen. Ismeretes, hogy a német könyvpiac kiterjedtsége folytán, de évszázados hagyományainak és jelentőségének köszönhetően is a magyar fordítási irodalom<sup>2</sup> fontos „átjáró” az írók világhíréhez vezető úton, így történt ez Kertész Imre<sup>3</sup> és Esterházy Péter, valamint Márai Sándor esetében is. Ezért nevezhetjük az olyan nőírókat, mint Gahse, Viragh, Mora stb. – önálló irodalmi munkásságuk kiemelése mellett – meghatározó közvetítőknak. Nagyrészt nekik köszönhető a magyar írók jó híre a német könyvpiacra.<sup>4</sup>

Két nőíró kellene itt kiragadnunk, és egy kicsit közelebről bemutatni: Agota Kristofot és Zsuzsanna Gahsét. Elsősorban a nyelvcsere jellegét szeretné vizsgálni a kutató, egyrészt tekintetbe venni a nőíró fejlődését, másrészt figyelembe venni a fordítás jelentőségét.

Agota Kristof (1935-ben született Csíkvándon) 1956-ban szökött (a forradalom leverése után) a francia nyelvű Svájcba, ma Neuchâtelben él. Megérkezése után egy gyárban dolgozott, és csak ekkor kezdett el franciául tanulni. A '70-es évek óta ír regényeket és hangjátékokat. Regénytrilógiájának<sup>5</sup> megjelenése óta a legjelentősebb kortárs nőírók közé tartozik, 2001-ben Gottfried Keller-díjjal, 2005-ben a svájci Schiller Alapítvány Schiller-díjával, 2006-ban az SWR Legjobb Könyve Díjával (SWR-Bestenliste) tüntették ki. Németországban és Svájc-

ban (valamint Ausztriában) állandóan jelen van a könyvpiacra. Az a könyv, amellyel a következőkben szeretnék foglalkozni, 2005-ben jelent meg német fordításban *Die Analfabetin*. Önéletrajzi elbeszélés<sup>6</sup> címmel.

Zsuzsanna Gahse 1946-ban született Budapesten, tízévesen emigrált családjával az 1956-os forradalom kudarcba fulladása után, először Bécsbe, majd később Kasselbe, ott járt gimnáziumba, jelenleg pedig Müllheim városában él Svájcban (Thurgau kanton). Látszólag a német nyelvet csak áttelepülésekor, tizenkét évesen<sup>7</sup> sajátította el, és körülbelül a '60-as évek végén kezdett el írni, a '70-es évek vége óta német nyelven. Azóta már irodalmi művek egész sorát<sup>8</sup> jelentette meg, dolgozott tanulmányi megbízottként az egyetemen, volt a poétika oktatója Bambergben<sup>9</sup> (1996), több jelentős magyar író fordított németre<sup>10</sup>, és néhány jelentős irodalmi díjat kapott<sup>11</sup>. Elsősorban az *Übersetzt* című szövegét szeretném kiemelni 1993-ból<sup>12</sup>.

Mindkét nőíró esetében feltűnő (és ebben példaértékűek egy meghatározott problémaegyüttesre vonatkozóan), hogy életművük bonyolult viszonyban áll saját életrajzukkal. Fikció és valóság, így lehetne kiélezetten fogalmazni, náluk nehezen különböztethető meg egymástól, elválasztásuk pedig lehetetlen. Georges-Arthur Goldschmidt beszélt már hasonló, a Herta Müller által is felvetett összefüggésben „autofikció”-ról, ezzel találóan határozta meg a jelenséget. Természetesen egyik irodalmi mű sem az egyéni élmények puszta visszatükrözése, mindig (még az önéletrajzokban is) megnyilvánulnak a mérlegelések, a kiválasztások, a rövidítések, stilizálások, és mindenekelőtt az életrajzi elemek mindig fikcióként jelennek meg, és általában teljes egészében kitaláltak. De azoknál a nőíróknál, akikről most szó esik, az életrajzi kulcshelyzetek, méghozzá idegen nyelven, kiindulópontot jelentenek. Éppen ezért nem meglepő, hogy újra és újra ilyen nyomokra bukkanunk a két alkotásban.

A következőkben olyan problémaköröket járok be, amelyek egy ilyen körülményű irodalomhoz mint a biculturális emlékezet kérdéseihez kötődnek, az egyik nyelvből a másikba való átváltáshoz, az ehhez kapcsolódó identitáshoz (országhatár, idegenség), végül egy olyan „harmadik tér” kérdéséhez, amelyben ezek a nőírók elhelyezhetők.

Már említettem, hogy mindkét író kényszerűségből hagyta el Magyarországot 1956-ban. Ezért nem is meglepő, hogy mindkettőjük szövegeiben gyakran található leírások a forradalom előtti és alatti helyzetről, másfelől olyanok, amelyek az új környezetbe, a Svájcba, illetőleg a Németországba való megérkezést tematizálják. Az egyik témakörbe gyakran írónak bele az erőszak nyomai, a másikba az idegensége és a keresése. A két területet mindig határ választja el egymástól, amely nemcsak a valóságban volt nehezen áthidalható, hanem a nehéz és a visszafordíthatatlan, egy teljesen más szférába való átmenetet is jelképezi. Agota Kristof a *Die Analfabetin* című regényében visszatekintően, tömören, kiélezetten írja le a magyar–osztrák határon való traumatikus átkelést, amelyet férjével és négyhónapos lányával tett meg 1956 novemberének végén,

a szüleitől el sem búcsúzva, naplóját és verseit hátrahagyva, ezzel elvesztette az „egy néphez való tartozást” (A, 49), átélve azt a pillanatot, amelyről ezt mondja: „ekkor életem legnagyobb részét vesztettem el” (A 48). Kötődések hiányában Kristof esetében ez az elszigeteltséget és a teljes magárahagyottságot jelenti, az új összefüggéseknek való védtelen kiszolgáltatottságot, a régitől erőszakosan elválasztva. Mint gyári munkás több szempontból is idegennek érzi magát a francia nyelvű Svájcban, ez az idegenség a hétköznapi rétegekhez nyúlik vissza, egészen az étkezésig:

Körülbelül tízen vagyunk magyarok, akik a gyárban dolgozunk. Ebédszünetben találkozunk az üzemi étkezdében, de az ételek annyira különböznek a szokásostól, hogy majdnem semmit sem eszünk.

Egyáltalán ekkor válik az új környezet barátságos, mégis siváran üres metszete fájdalmasan érezhetővé. A múlt emlékei még mindig élnek, illetve újjáélednek, a forradalomba vetett reményé, a felkerekedés hangulatáé, a barátok és a család emlékei. Két élet, egy „rég” hátrahagyott és egy „új”, egyelőre nagyon idegen, amelyek nem köthetők egymáshoz, és valahogyan bele kell illeszteni őket az emlékezetbe. A két világ központi aspektusát „bikulturális emlékezetnek” (Carmine Chiello) nevezhetjük. Ebben a vonatkozásban érdekes, hogy a múltnak vannak olyan elemei, melyeket elmosott a határon átkelés. A múlt állandó átélése túlságosan fájdalmas lenne, ezért az emlékezés az olyan pillanatokra vonatkozóan, mint a szökés, nem hívható elő tudatosan, ezek az emlékek inkább hirtelen törnek elő, oly módon, mint egy jelentés olvasásakor, egy végleg eltévedt nőről való olvasásakor a jelenben, amely az író(nő)t saját szökésének történetére emlékezteti. (A 43.) A nagy fájdalmak miatt eltemetett emlék motívuma, amely egy szabaddá tett emléket hozhatna magával, sok helyen fellelhető Kristof regényeiben.<sup>13</sup>

A központi témák egyike Kristofnál a nyelvcsere, melyet Svájcban szükség-szerűen kell elkövetnie ahhoz, hogy egyáltalán meg tudja értetni magát. Magyar nyelven – még akkor is, ha néhány rövid szövege már megjelent egy magyar irodalmi folyóiratban – alig lett volna olvasóközönsége, tehát rákényszerült, hogy vendéglátó országának nyelvét ne csak mint kommunikációs, hanem mint irodalmi nyelvet is kicsiszolja. Kristof a nyelvtanulást nem mint örömteli, problémáktól mentes utat írja le, hanem inkább olyannak, mint egy harcot: „hosszú, keserű harc, amely egész életemen át tart majd” (A 34), és még Svájcban való harmincévnyi tartózkodás sem vezet tökéletes uralásához. Öt év alatt tanult meg franciául, de nem tudott írni és olvasni. Akkori állapotát úgy írja le, mint egy analfabétáét, mert az írás és az olvasás számára két nagyon fontos és korán elsajátított képesség, amely a boldogsággal (gyermekként az apja osztálytermében való olvasás) és a feldolgozással (a szülőktől és a testvérektől való elválás, amikor tizennégy évesen internátusba kerül) áll összekötésben.

Idővel a helyzet javulásnak indul, és ekkor kezd el színdarabokat írni, amelyeket kis kocsmákban adnak elő (A 63), később pedig rádióadók (A 64) sugározzák

őket. Így kezd el „rövid szövegeket írni a gyermekkoráról” (A 65), és elküldi a regény kéziratát néhány nagyobb francia kiadónak, a Seuil végül elfogadja, 18 nyelvre fordítják (A 60), nagyon gyorsan németre, később magyarra is.

Kristof a *Die Analfabetin*ben azt a konfliktust írja le, amely a nyelvcsere során keletkezik. A francia Kristof számára ez egy idegen nyelv, sőt, ellenséges nyelv: „Nem én választottam ezt a nyelvet. A sors, a véletlen, a körülmények kényszerítették rám.” (A 75). Látja az ebben rejlő veszélyt, mégpedig azt, hogy a nyelvcsere végül oda vezet, hogy „lassan az anyanyelvet” öli meg (A 34). Az anyanyelv, ebben az esetben a magyar, valaha a gyermekkorhoz kötődött, és minden máshoz: „Valaha csak egyetlenegy nyelv létezett. A tárgyak, a dolgok, az érzelmek, a színek, az álmok, a levelek, a könyvek, az újságok ilyen nyelvűek voltak.” (A 31) Persze, semmi esetre sincs úgy, hogy tisztán egynyelvű állapot uralkodott volna a nyelvcsereig. Sokkal inkább abból kell kiindulni, hogy Kristof ezeket a nyelvcsere-folyamatokat a politikai változások révén már a saját országában is nyomon követhette, így a német nyelv jelentőségét Kőszegen, egy határvárosban, egy Ausztriával határos régióban, ahol a család 1914 óta élt, és amely várost német csapatok szálltak meg. Hasonlóképpen nyomon követhette az orosz nyelv dominanciáját, amely a háború után egyetlen megengedett idegen nyelvként létezett Magyarországon.

Egy kényszerhelyzetből az új nyelv végül is sikernyelvvé válik Kristof számára, legalábbis egy új nyelvi térben és az irodalomban való ismertség mértékének és az elismerésnek a vonatkozásában. Ami az író szemszögéből a saját nyelvtudásának hovatarozását és értékelését illeti, más az ítélet, sokkal negatívabb, egy nagy és mély veszteség eredménye. A *Die Analfabetin*ben Kristof kifejezésre juttatja, hogy mindenféleképpen írt volna, az alapvető döntést nem a nyelvcsere hozta meg életében. De ahogy megvallja, különleges írásmódja és az, hogy prózát ír, biztosan a nyelvcsere eredménye.

Zsuzsanna Gahséval kapcsolatban is leginkább a nyelvcsere aspektusára szeretnék kitérni. Az író nő többször is – a magyar nyelvből való fordításokkal kapcsolatban – rávilágított és reflektált a nyelvi kérdésekre. A fordításnak és saját írásának viszonyáról is kifejtette nézeteit, amelyekre a tanulmány keretében most nem lehet részletesebben kitérni.<sup>14</sup> Az *Übersetzt* című prózaszövegében a következőket írja:

Fordítok magyarból; Magyarországon magyarok élnek, akik magyarul beszélnek és írnak, ez a tőlük fordított német a németek számára van szánva. Vannak németek, és vannak magyarok. Vannak a kettő között is, akik se nem németek, se nem magyarok, és lassan ez a valami egy harmadik lesz. Ennek a harmadiknak más életrajzot lehetne írni. Aki még nem harmadik, és már nincs meg az egyszerű hátere, az hajós, és hajózzon tovább. (Ü 18)

A hajós képe<sup>15</sup>, aki állandóan úton van a két part között, ősrégi toposz, ebben az összefüggésben mégis bámulatosan aktuálisnak hat. Olyan embereket



ábrázol, akik már nem egyszerűen németek vagy magyarok, hanem már úton vannak a „harmadik” felé. Éppen ők, esetünkben a fordítónő, állnak az előtt az összetett probléma előtt, hogy egy élővilágból az összes nyelvi nüanszával (a magyar) egy másik élő- és nyelvvilágba (a német) kell áttérniük, éppen úgy, miként a hajósoknak, fordítják az irodalmi szövegeket, és ezzel egyidejűleg mindig belebuknak, mert a világok nem mindig maradéktalanul kompatibilisek. A tudatalatti mint hajós köztes állapot a két kultúra között, folyamatos fordítási próbálkozás azzal a céllal, hogy egy lehetséges „harmadik teret” (H. Bhabha) hozzon létre. Gahse azok köztes állapotát írja le, akik nem oldódnak fel teljesen egy kultúrában, akik egy részüket magukkal hozták, és a másik részük éppen most keletkezett.<sup>16</sup> Azt is fontos megemlíteni, hogy ezeket a részeket Gahsénál nem statikusnak kell elképzelni, hanem olyanoknak, amelyek az idő múlásával önmagunkban formálódnak.

Az *Übersetzt*ben több helyen is foglalkozik példaként egy Kelemennek nevezett író problémájával (ezzel a magyarul író szerzőkre utalhat), akinek mondatai hangulatörvények, melyek az olvasót irritálni, magukkal ragadni stb. akarják, és amik belsejében „régie kihullott vagy tájnyelvi” szavak vannak. Készít egy próbafordítást:

Melyik német nyelv? Van-e megfelelője egy nyelvnek? És vajon ez a megfelelés, amely után, szavak és szókapcsolatok közt, melyeket saját nyelvén ismert ugyan, mégis kutatnia kellett, egy másik másik nyelvben várt-e rá, vagy lehet, hogy nem is létezik? Négy különböző lehetőséget találtam, és ha négy lehetőség van, egyik sem biztos, de akad tán még egy ötödik és hatodik, és önmagában mindegyik egyfajta hazugság. (Ü 37)

A fordítás Gahse számára hosszadalmas, részben a hazugságokhoz közel álló, de nagyon kifizetődő feladat. Persze, fontos a szerzőt kitűnően ismerni, hogy minden egyes apró részletet, minden réteget át tudjon ültetni, még akkor is, ha a célnyelvben egyáltalán (vagy még) nem léteznek. A célnyelvbe való átültetés vezethet a nyelv kibővüléséhez, úgy, mint ahogy ezt Gahse következő példája mutatja:

Izgalmas, amint Kelemen éppen változtatni próbál a magyar nyelven: áttetszővé teszi, meghajlítja, kis ugrásokat csinál vele, mintha egy mulatságos ló volna. Én nem tartom kizártnak, hogy ezen keresztül a német is könnyen még egyszer változtathatóvá válik, ha a németben az, amit Kelemen a magyarra talál ki, utánképezhető lesz. (Ü 33)

Gahse utánigazításról beszél, melynek segítségével az átültetés sikerülhet, mi több, befolyásolhatja és gazdagíthatja a német nyelvet. Több bizonyíték is van a sikeres fordítással történő nyelvgazdagításra vonatkozó elgondolásáról, amely többnyire a német nyelv mélydimenzióját sejteti, és egyfajta testiséget is magában foglal.<sup>17</sup>

Zsuzsanna Gahse érdekes képet fest saját állapotáról: „ínhüvelygyulladás a fejben” (Ü 39). Ezen a kultúrák közt ingázó, bizonytalan talajon mozgó, mindig

valami „harmadik” után kutató sietség olyan állapotát érti, amely lehetővé teszi számára, hogy „ugrásra készen álljon különböző helyekre” (Ü 39), s ily módon kerüljön különböző perspektívákba. E helyzet pozitívuma, hogy „egy fokkal tágítja a látászöveget” (Ü 39).

A köztesség állapota – a nyelvek és a kultúrák közöttiség – Agota Kristofnál és Zsuzsanna Gahsénál is – végtére (minden bennük foglalt személyes tragédia ellenére) szerencsésnek bizonyul az irodalom számára, mert mélyre nyúló betekintések és felismerések, de nyelvi képek is köszönhetőek neki, amelyek egy ország- és nyelvcsere, illetve általuk létrejött nyelvi kettős kódoltság eredményei, s mint ilyenek, példaértékűek, a nagyobb migrációs mozgásokra is vonatkozathatók, és sok embernek a kultúrák közti szeizmografikus állapotát ölelik fel.

(Kocsis Lenke fordítása)

\* Német nyelven elhangzott Nagyváradon, a Christliche Universität des Partium által szervezett „Germanistik ohne Grenzen” című tudományos tanácskozáson, 2007-ben

## JEGYZETEK

<sup>1</sup> Esterházy Péter méltatásának 5. oldaláról: [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/GuK\\_KuK\\_Chamisso\\_Preis\\_Laudatio\\_Gahse\(1\).pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/GuK_KuK_Chamisso_Preis_Laudatio_Gahse(1).pdf) (Hozzáférés: 15.05.2007)

<sup>2</sup> Németországban a megjelenő könyvek közel 10%-a fordítás

<sup>3</sup> Vö. Kertész Imre Miért éppen Berlin? című írásával: „A kelet-európai írók útja általában Berlingen keresztül vezet más nyelvekbe, a világirodalomba.” In: „*Berlin, szerelmem. Kérlek, hunyd le szemed.*” Magyar szerzők írásai Berlinről. Berlin: Matthes & Seitz, 2006, S. 7–13, 12. Ugyanebben a szövegben kiemeli: „Lényegében Németországban váltam íróvá. És ezzel nem az úgynevezett hírnévre gondolok, hanem arra, hogy a könyveim először itt Németországban értek el tényleges hatást.” 7. o.

<sup>4</sup> Vö. Zsuzsanna Gahse megjegyzésével a bambergi poétikai előadás keretein belül: Zs. Gahse : *Hogy érzi magát a szöveg?* Bambergi előadások. Hamburg: Európai Kiadóintézet, 1997 (= eva – Taschenbuch 234), O. 45–49, különösen Mészöly Miklós megjegyzésével, O. 46–49.

<sup>5</sup> A trilógia részei: *Das grosse Heft* (1987), *Der Beweis* (1991) és *Die dritte Lüge* (1993).

<sup>6</sup> Kristof, Agota: *Die Analphabetin*. Önéletrajzi elbeszélés. Franciából németre Andrea Spigler fordította. Zürich: Ammann, 2005. A következőkben a szövegeiből származó idézeteket az „A” rövidítéssel jelölöm, a megfelelő oldalszámmal.

<sup>7</sup> Gert Ueding a német nyelvnek mint „idegennek” egy ilyen kései elsajátításában szerencsés talaját látja Gahse experimentális költészetének, „mivel az így egzotikusan hangzó szavakat nemcsak kipróbálta a valóságban, hanem, ahogyan a gyermekek szokták, egy játék tárgyává tette őket, és ezáltal erőszakossá, áramlóvá, a nyelvi szokásokat elvetővé, összeállítássá váltak”. Ueding itt Freidrich Schlegelre hivatkozik mint a modern kifejezőmód kezdeményezőjére, amikor Zs. Gahséra vonatkoztatva azt mondja, hogy az a személy, akinek meg kell tanulnia egy idegen nyelvet, először és mindenelőtt az értetlenség dimenziójába ütközik, ami azonban nagyon produktív egy irodalmár számára. Vö. Gert Ueding: Az európai avantgárd csúcán. Zsuzsanna Gahse írói portréja. In: *Auskünfte von und über Zsuzsanna Gahse*. Fußnoten zur Literatur. Hrsg. v. Wulf Segebrecht. Heft 37. Bamberg, 1996, S. 46–50, 48.

- <sup>8</sup> Mint például: *Zero*, München, 1983; *Berganza*, München, 1984; *Abendgesellschaft*, München, 1986; *Liedrige Stücke*, Warmbronn, 1987; *Stadt, Land, Fluß*, München, 1988; *Einfach eben Edenkoben*, Klagenfurt, 1990; *Hundertundein Stilleben*, Klagenfurt, 1991; *Nachtarbeit*, Warmbronn, 1991; *Essig und Öl*, Hamburg, 1992; *Übersetzt*, Berlin, 1993 (zusammen mit Renate von Mangoldt); *Laune*, Stuttgart, 1993; *Passepartout*, Klagenfurt, 1994; *Kellnerroman*, Hamburg, 1996; *Wie geht es dem Text?*, Hamburg, 1997; *Calgary*, Warmbronn, 1999; *Nichts ist wie oder Rosa kehrt nicht zurück*, Hamburg, 1999; *Wörter, Wörter, Wörter!*, Göttingen, 1999 (zusammen mit Stefana Sabin und Valentin Braitenberg); *Kaktus haben*, Alpnach, 2000 (zusammen mit Stefana Sabin und Valentin Braitenberg); *Instabile Texte. Wien: Edition Korrespondenzen*, 2005
- <sup>9</sup> Zsuzsanna Gahse: *Wie geht es dem Text?* (= Anm. 4); *Auskünfte von und über Zsuzsanna Gahse* (= Anm. 7).
- <sup>10</sup> Így többek között: István Eörsi: *Ich fing eine Fliege beim Minister*, Klagenfurt, 1991; Péter Esterházy: *Das Buch Hrabals*, Salzburg, 1991; uő: *Eine Frau*, Salzburg, 1996; uő: *Fancsikó und Pinta*, Berlin, 2002; uő: *Fuhrleute*, Salzburg uő, 1983; uő: *Kleine ungarische Pornographie*, Salzburg, 1987; uő: *Thomas Mann mampft Kebab am Fußbe des Holstentors*, Salzburg, 1999; Miklós Mészöly: *Das verzauberte Feuerwehrorchester*, Zürich, 1999; Péter Nádas: *Etwas Licht*, Göttingen, 1999; uő: *Heimkehr*, Reinbek bei Hamburg, 19. Zsuzsa Rakovszky: *Familienroman*, Bécs, 2002
- <sup>11</sup> Aspekte Irodalmi Díj 1983, Stuttgart Városának Irodalmi Díja 1990, Zug Város Díja 1993, Adelbert von Chamisso-díj 2006.
- <sup>12</sup> Gahse, Zsuzsanna: *Übersetzt. Eine Entzweiung*. Berlin und Weimar: Aufbau, 1993. A következőkben a szövegből származó idézeteket „Ü”-vel fogom jelölni, a megfelelő oldalszámmal.
- <sup>13</sup> Vö. a következő bekezdéssel Zs. Gahsénál: „A legkényesebb ügy az emlékezés, és különösen kényes akkor, ha valaki nem tud emlékezni, ami mögött valószínűleg az rejlik, hogy nem is szabad emlékeznie. Így sokaknak meg kell gondolniuk, hogy mire is emlékeznek, és ez azt jelenti, hogy azt is meg kell gondolniuk, hogy mit beszélnek, nekem is.” Vö. egy bekezdéssel a poétikai előadásból is, ahol egy irodalmi figuráról (Ferdinand) beszél, aki a vissza nem hozható emlékezetétől szenved. Vö. Gahse: *Hogy érzi magát a szöveg* (= Anm. 4), S. 89.
- <sup>14</sup> Így írja le a fordítás alatti állapotát az *Übersetzt*-ben: teljesen átadja magát a szövegnek, azonosul vele, ami bizonyos módon eltávolítja önmagától, a saját szövegétől, vö. Ü, 38.
- <sup>15</sup> Egy szakadék elképzelése, amely a két nyelv között keletkezik, és amit a fordító megpróbál áthidalni, Martin Heideggernél is megtalálható. Heidegger arról beszél, hogy a fordító megpróbálja a szöveget egy másik, ismeretlen partra átszállítani, ez gyakran hajótöréssel végződik (in: Heraklit. 1. Der Anfang des abendländischen Denkens. Freiburger Vorlesung vom Sommersemester 1943. In: Gesamtausgabe, Bd. 55. Frankfurt/ M: Klostermann, 1979, S. 45, hier zitiert nach: „Fremde Nähe“. Celan als Übersetzer. 2., durchgesehene Auflage 1997. Marbach: Deutsche Schillergesellschaft, 1997, S. 399).
- <sup>16</sup> „Fura, amikor valaki azt mondja, a magyarok, holott ő maga is Magyarországról származik, és ha azt mondja, a németek, amikor ő maga is német. Azok, akik a két ország között élnek, mindig mondanak valamit, ami furcsán hangzik.” (Ü, 18)
- <sup>17</sup> „A magyar nem daraboló, az összefüggéseken tépelődő nyelv, hanem egy elmosódó, az elmosódásokban egy új logikát állít fel, amely a (többi) európai nyelvben (melyek sokban egyeznének, ha tudnák, hogyan egyezzenek) ismeretlen; én ezekkel a hasznos elmosódásokkal próbálkozom, mert a német (európai) nyelven rejtettek, láthatatlanok, mint az Alpok egy ködös napon. Még ha nem láthatók is a horizonton, ott vannak, de ha elszáll a köd, láthatók lesznek.” (Ü, 57)

René Kegelmann

## „AM ANFANG GAB ES NUR EINE EINZIGE SPRACHE.“ LANDVERLUST UND SPRACHWECHSEL BEI AGOTA KRISTOF UND ZSUZSANNA GAHSE

In den letzten Jahren machen mehrere Autorinnen ungarischer Herkunft (wie Zsuzsa Bánk, Zsuzsanna Gahse, Terézia Mora) insbesondere im deutschen Sprachraum mit deutschsprachigen literarischen Texten auf sich aufmerksam und werden zunehmend in den „Kanon“ der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur aufgenommen. In der Verleihung renommierter Literaturpreise (wie z.B. des Adalbert-von-Chamisso-Preises), aber auch durch eine rege Übersetzertätigkeit zeigt sich ihre starke Präsenz im deutschsprachigen Literaturbetrieb.

Die Bücher dieser Autorinnen können z. T. auch als ein interkulturelles Gedächtnis des ursprünglichen Kulturraums und den Erfahrungen im neuen Land gelesen werden. Eines der zentralen Probleme ist dabei der Transfer von einer in die andere Sprache (zumeist vom Ungarischen ins Deutsche) und das permanente Changieren zwischen den Sprachen. Der Beitrag möchte anhand einiger exemplarischer Textbeispiele (v. a. von Zsuzsanna Gahse, aber auch Agota Kristof und Terézia Mora) der Frage nachgehen, was mit einer Sprache „geschieht“, die sich durch Landverlust und Sprachwechsel in diversen Zwischenräumen bewegt und möglicherweise etwas Neues, einen „dritten“ Raum kreiert. In den Blick genommen werden soll auch das Phänomen, dass die Texte der genannten Autorinnen oftmals im deutschen Sprachraum sehr erfolgreich sind, während eine „Rückübertragung“ ins Ungarische in der Regel keine vergleichbare Wirkung entfalten kann.

Schlüsselwörter: Landverlust, Sprachwechsel, Agota Kristof, Zsuzsanna Gahse, Frauen-Literatur-Forschung, die Schriftstellerinnen

In diesem Beitrag geht es um ein Forschungsfeld, das sich im interkulturellen Nachkriegsgeflecht zwischen deutscher und ungarischer Kultur bewegt. Heutzutage gibt es eine Reihe von GegenwartsautorInnen ungarischer Herkunft, die außerhalb Ungarns leben und schreiben. Zu beobachten ist das Phänomen einer Literatur, die vorwiegend in Deutschland, aber auch in Österreich und der Schweiz große literarische Erfolge vorweisen kann. Genannt seien Autorinnen wie Zsuzsa Bánk, Terézia Mora, Zsuzsanna Gahse, Agota Kristof, Christina Viragh u.a. Bereits einleitend ist dabei der Umstand hervorzuheben, dass viele dieser Autorinnen neben einem Landwechsel auch einen Sprachwechsel vollzogen haben und nun in der neuen Sprache ihrer Umgebung schreiben.

Zumeist (aber nicht immer und wenn, dann immer verzögert) über den deutschen Buchmarkt gelangen die Autoren in „Übersetzung“ wieder zurück in ihre Heimatkultur, aber mit sehr wechselhaftem Erfolg. Während sie in Deutschland zum Teil – insbesondere Terézia Mora (und Agota Kristof) – zu den gefeierten GegenwartsautorInnen gehören (auch in mehrere Sprachen übersetzt sind), werden sie in Ungarn nur sehr begrenzt, teilweise auch gar nicht (wie Zs. Gahse oder Christina Virágh) wahrgenommen. Peter Eszterházy bringt dieses Phänomen in seiner Rede zur Verleihung des Adalbert-von-Chamisso-Preises (der jährlich an AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste und der Robert Bosch-Stiftung verliehen

wird und mittlerweile zu den wichtigsten Literaturpreisen in Deutschland gehört) an Zsuzsanna Gahse 2006 wie folgt auf den Punkt:

Es gibt heute auffallend viele ungarischstämmige Schriftstellerinnen auf der Welt, die alle Prosa schreiben, Gahse, Mora, Kristof, Zsuzsa Bánk, Christina Virágh. Ist es denkbar, dass Ungarn die Prosaschriftstellerinnen, seine Prosaschriftstellerinnen vertreibt? Ist es denkbar, dass die Ungarn wegen ihrer Prosaschriftstellerinnenintoleranz berüchtigt und berüht sind? Ist es das und das Gulasch? Daß wir fast schon von einer Prosaschriftstellerinnenjagd sprechen müssen, dass wir diesen Reflex aus dem fernen Asien mit uns gebracht haben? Oder ist es möglich, dass es ein wenig umgekehrt stimmt: sie sind eben deshalb zu Prosaschriftstellerinnen geworden, weil sie weggegangen sind? Und wenn sie zu Hause geblieben wären, dann schrieben sie heute Lyrik oder gar nichts? Eine Frau soll Lyrikern sein, und/oder ordentlich kochen können.<sup>1</sup>

Insbesondere die letzte Bemerkung scheint plakativ überspitzt, aber es steht außer Frage, dass die genannten Autorinnen durch ihren Weg in den Westen zu Prosaschriftstellerinnen wurden. Einige der von mir erwähnten Autorinnen gehören mittlerweile darüber hinaus teilweise auch zu den bedeutendsten Übersetzerinnen ungarischer Literatur ins Deutsche (wie z.B. Terézia Mora, die u.a. *Harmónia Celestis* von Péter Eszterházy übertragen hat) und sind insofern nicht selten im deutschen Sprachraum ein wichtiger Türöffner für die ungarische Literatur. Bekannterweise gilt der deutsche Buchmarkt aufgrund seiner Größe, aber auch wegen der langen Tradition und Bedeutung von literarischen Übersetzungen<sup>2</sup> als „Durchgangsstation“ für den Weltruhm von großen ungarischen Autoren, so geschehen im Falle von Imre Kertész<sup>3</sup> und Péter Eszterházy, wohl auch von Sándor Márai. Autorinnen wie Gahse, Virágh, Mora etc. können daher – neben ihrem literarischen Werk - als entscheidende Vermittlerfiguren bezeichnet werden. Ihnen ist zu einem guten Teil das hohe Renomé ungarischer Autoren auf dem deutschen Buchmarkt zu verdanken.<sup>4</sup>

Zwei Autorinnen sollen hier herausgegriffen und ein wenig genauer vorgestellt werden: Agota Kristof und Zsuzsanna Gahse. Vor allem werde ich dabei den Aspekt des Sprachwechsels, einmal in Hinblick auf die Entwicklung einer Autorin und zum anderen in Hinblick auf die Bedeutung der Übersetzung in Betracht ziehen.

Agota Kristof (1935 in Csikvánd geb.) floh 1956 (nach der niedergeschlagenen Revolution) in die französischsprachige Schweiz, heute lebt sie in Neuchâtel. Nach ihrer Ankunft arbeitete sie in einer Fabrik und begann erst zu dieser Zeit die französische Sprache zu erlernen. Seit den 70er Jahren schreibt sie Romane und Hörspiele. Seit ihrer Romantrilogie<sup>5</sup> gehört sie zu den bedeutendsten Gegenwartsautorinnen, vielfach ausgezeichnet, so 2001 mit dem Gottfried-Keller-Preis, 2005 mit dem Schillerpreis der Schweizerischen Schillerstiftung und 2006 mit dem Preis der SWR-Bestenliste. Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz (und Österreich) ist sie auf dem Buchmarkt voll präsent. Das Buch, auf das ich im vorliegenden Beitrag näher eingehen möchte, ist 2005 in der deutschen Übersetzung unter dem Titel *Die Analphabetin. Autobiographische Erzählung*<sup>6</sup> erschienen.

Zsuzsanna Gahse wurde 1946 in Budapest geboren, im Alter von 10 Jahren floh sie nach der gescheiterten Revolution von 1956 mit der Familie zunächst nach Wien und später nach Kassel, wo sie auch das Gymnasium besuchte, heute lebt sie in Müllheim/

Schweiz (Kanton Thurgau). Anscheinend eignete sie sich die deutsche Sprache erst zum Zeitpunkt der Übersiedelung im Alter von 12 Jahren an<sup>7</sup> und begann etwa Ende der 60er Jahre mit dem Schreiben: seit Ende der 70er Jahre in deutscher Sprache. Seitdem hat sie eine ganze Reihe an literarischen Texten<sup>8</sup> veröffentlicht, arbeitete als Lehrbeauftragte an der Universität, hatte eine Poetikdozentur in Bamberg<sup>9</sup> inne (1996), hat mehrere bedeutende ungarische Autoren ins Deutsche übertragen<sup>10</sup> und einige wichtige Literaturpreise<sup>11</sup> erhalten. Herausgreifen möchte ich v.a. ihren Text *Übersetzt* von 1993.<sup>12</sup>

Auffällig ist bei beiden Autorinnen (und darin sind sie exemplarisch für einen bestimmten Problemkomplex), dass ihr Werk in kompliziertem Wechselverhältnis zur eigenen Biographie steht. Fiktion und Wirklichkeit, so ließe sich zugespitzt formulieren, sind in ihren Fällen teilweise nur sehr schwer auseinander zu halten, und ganz trennen lassen sie sich überhaupt nicht. Georges-Arthur Goldschmidt hat in einem ähnlichen, auch von Herta Müller aufgegriffenen Zusammenhang einmal von „Autofiktion“ gesprochen und damit das Richtige getroffen. Natürlich ist kein literarisches Werk pure Widerspiegelung der eigenen Erlebnisse, immer (selbst in Autobiographien) kommen Wertungen, eine Auswahl, Verkürzungen, Stilisierungen hinein. Und v. a. Werden Elemente biographischer Spuren in der literarischen Ausarbeitung immer fiktiv umgedeutet und teilweise sogar ganz erfunden. Aber bei den Schriftstellerinnen, um die es hier geht, spielen biographische Schlüsselsituationen für das Schreiben – und zudem in einer zunächst fremden Sprache – eine Initiationsrolle. Insofern liegt es sehr nahe, dass sich Spuren davon in den Texten immer wieder finden.

Im Folgenden werde ich einige Problemfelder, die sich mit einer solchermaßen verorteten Literatur verbinden, streifen, wie z. B.: Fragen eines biculturellen Gedächtnisses, des Transfers von einer in eine andere Sprache, sowie die damit verbundenen Implikationen für die eigene Identität (Grenze, Fremdheit) und schließlich die Frage nach einem möglichen „dritten Raum“, in dem solche Autorinnen verortet werden könnten.

Beide Autorinnen verließen, wie erwähnt, 1956 Ungarn gezwungenermaßen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich in den Texten beider häufig Beschreibungen der Situation vor und während der Revolution in Ungarn finden und andererseits solche, die das Ankommen im neuen Kontext, d.h. in der Schweiz bzw. in Deutschland thematisieren. Dem einen Themenkomplex sind oft die Spuren der Gewalt eingeschrieben, dem anderen die der Fremdheit und der Suche. Zwischen beiden Bereichen liegt immer eine Grenze, die nicht nur real schwer überwindbar ist (war), sondern auch symbolisch den harten und nicht rückgängig zu machenden Übergang in eine ganz andere Sphäre bedeutet. Agota Kristof beschreibt in *Die Analphabetin* rückblickend, komprimiert, zugespitzt, den traumatischen Schritt über die Grenze von Ungarn nach Österreich, den sie mit ihrem Mann und ihrer vier Monate alten Tochter Ende November 1956 tut, ohne vorher von den Eltern noch Abschied nehmen zu können, ihr Tagebuch, ihre Gedichte zurücklassend, – als Verlust ihrer „Zugehörigkeit zu einem Volk“ (A, 49), als den Moment, „in dem ich einen großen Teil meines Lebens verloren habe“ (A, 48). Ohne Zugehörigkeit sein, das bedeutet im Falle Kristofs, sich isoliert zu fühlen, ganz auf sich gestellt, neuen Zusammenhängen schutzlos ausgeliefert, vom Alten gewaltsam getrennt sein. Als Fabrikarbeiterin in der

französischsprachigen Schweiz fühlt sie sich in vielfacher Hinsicht fremd, was bis in die alltäglichen Schichten reicht, so beim Essen:

Wir sind etwa zehn Ungarn, die in der Fabrik arbeiten. Während der Mittagspause treffen wir uns in der Kantine, aber die Speisen unterscheiden sich so sehr von denen, die wir gewohnt sind, daß wir fast nichts essen.

Überhaupt wird nun der Schnitt in der zwar freundlichen, aber auch glatten Leere der neuen Umgebung schmerzlich spürbar. Erinnerungen an die Vergangenheit sind noch, bzw. werden wieder, wach; die Hoffnungen der Revolution, die Aufbruchsstimmung, Freunde und Familie. Zwei Leben, ein „altes“, zurückgelassenes, und ein „neues“, noch sehr fremdes, die sich nicht mehr verbinden lassen, müssen irgendwie in die Erinnerung integriert werden. Diesen zentralen Aspekt der zwei Welten könnte man mit „bikulturellem Gedächtnis“ (Carmine Chiellino) bezeichnen. Interessant ist in dieser Hinsicht, dass es Elemente der Vergangenheit gibt, die durch den Grenzübertritt wie weggewischt sind. Zu schmerzlich wäre eine permanente Vergegenwärtigung, so dass die Erinnerung an Momente wie die Flucht nicht bewusst herbeigerufen werden, sondern vielmehr ganz plötzlich aufbrechen, so bei der Lektüre eines aktuellen Berichts über eine tödlich verlaufene Flucht, die die Autorin an die eigene Fluchtgeschichte erinnert. (A, 43) Das Motiv der versperrten Erinnerung aufgrund zu großer Schmerzen, die eine freigelegte Erinnerung mit sich bringen würde, findet sich auch in den Romanen Kristofs an vielen Stellen.<sup>13</sup>

Einer der zentralen Punkte bei Kristof ist der Sprachwechsel, den sie in der Schweiz notwendigerweise vollziehen muss, um sich überhaupt verständlich machen zu können. In ungarischer Sprache hätte sie – wenngleich einige kurze Texte von ihr bereits in einer ungarischen Literaturzeitschrift erschienen waren – kaum Publikum gehabt. Sie war also gezwungen, die Sprache ihres Gastlandes nicht nur als Kommunikations-, sondern auch als Literatursprache zu verfeinern. Kristof beschreibt den Spracherwerb nicht als lustvollen, problemlosen Weg, sondern er ist vielmehr ein „langer, erbitterter Kampf, der mein ganzes Leben andauern wird“ (A, 34) und selbst nach 30 Jahren Aufenthalt in der Schweiz nicht zu einer perfekten Beherrschung führen wird. Nach 5 Jahren war sie in der Lage, Französisch zu sprechen, aber konnte es nicht schreiben und lesen. Sie bezeichnet ihren damaligen Zustand als den einer Analphabetin; denn lesen und schreiben, das sind zwei für sie sehr wichtige und früh erworbene Fähigkeiten, die mit Glück (Lesen als Kind im Klassenraum des Vaters), aber auch Verarbeitung (der Trennung von den Eltern und Brüdern, als sie mit 14 Jahren ins Internat kommt) (A, 19) zu tun haben. Mit der Zeit aber beginnt sich die Situation zu verbessern und sie beginnt zunächst Theaterstücke zu schreiben, die in kleinen Kneipen aufgeführt (A, 63), später auch im Rundfunk (A, 64) gesendet werden. Dann beginnt sie, „kurze Texte über meine Kindheitserinnerungen zu schreiben“ (A, 65) und schickt das Manuskript des Romans an einige große französische Verlage, Seuil schließlich nimmt den Roman an. Er wird in 18 Sprachen übersetzt (A, 68), sehr schnell ins Deutsche, später auch ins Ungarische.

Kristof beschreibt in *Die Analphabetin* den Konflikt, der durch den Sprachwechsel entsteht. Das Französische ist für Kristof eine Fremdsprache, sogar eine „Feindessprache“: „Ich habe diese Sprache nicht gewählt. Sie ist mir aufgedrängt

worden vom Schicksal, vom Zufall, von den Umständen.“ (A, 75) Und sie sieht die Gefahr, die damit einhergeht, nämlich dass der Sprachwechsel letztendlich auch dazu führt, dass er „allmählich meine Muttersprache“ tötet (A, 34). Mit der Muttersprache, dem Ungarischen, verband sich früher in der Kindheit alles Weitere: „Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache. Die Objekte, die Dinge, die Gefühle, die Farben, die Träume, die Briefe, die Bücher, die Zeitungen waren diese Sprache.“ (A, 31). Doch ist es keinesfalls so, dass ein solcher monolingualer Zustand bis zum Sprachwechsel vorherrschend war. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Kristof diverse Vorgänge von Sprachwechsel durch politische Veränderungen bereits im eigenen Land mitverfolgt hat, so die Bedeutung der deutschen Sprache in Kőszeg, einer Stadt in einer Grenzregion zu Österreich, wo die Familie seit 1944 lebte und das von den deutschen Truppen besetzt war, ebenso die Dominanz der russischen Sprache, die nach dem Krieg als einzige Pflichtsprache in Ungarn zugelassen war.

Aus einer Zwangssituation heraus entstanden, entpuppt sich die neue Sprache als Erfolgssprache für Kristof – zumindest was Bekanntheitsgrad und Anerkennung im neuen Sprachraum und im Literaturbetrieb betrifft. Was die Zugehörigkeit und die Selbsteinschätzung des eigenen Sprachvermögens durch die Autorin selbst angeht, fällt das Urteil anders aus, wesentlich negativer und als das Ergebnis eines großen und tiefen Verlustes. In *Die Analphabetin* bringt Kristof zum Ausdruck, dass sie auf alle Fälle in ihrem Leben geschrieben hätte (A, 55). Die grundsätzliche Entscheidung dafür wurde wohl nicht durch den Sprachwechsel in ihrem Leben hervorgerufen. Doch wie Kristof schreibt, ihre spezifische Schreibweise, und dass sie Prosa schreibt, ist mit Sicherheit ein Produkt des Sprachwechsels.

Auch im Zusammenhang mit Zs. Gahse möchte ich besonders auf den Aspekt der Sprache eingehen. Vielfach hat die Autorin – meist in Bezug auf Übersetzungen aus dem Ungarischen – sprachliche Fragen beleuchtet und reflektiert. Auch über das Verhältnis von Übersetzung und eigenem Schreiben hat sie Erhellendes gesagt, auf dass im Rahmen dieses Beitrages aber nicht näher eingegangen werden kann.<sup>14</sup> Im Prosatext *Übersetzt* schreibt sie:

Ich übersetze aus dem Ungarischen, und in Ungarn leben die Ungarn, die ungarisch sprechen und schreiben, und das von mir Übersetzte ist deutsch für Deutsche. Es gibt Deutsche, und es gibt Ungarn. Es gibt auch ein Dazwischen, weder Deutsche noch Ungarn, und allmählich wird aus diesen etwas Drittes. Für diese Dritten könnte man allmählich Lebensläufe ausmalen. Wer das dritte noch nicht ist, und den einfachen Hintergrund auch nicht mehr hat, ist ein Fährmann und soll fahren. (Ü, 18)

Das Bild vom Fährmann<sup>15</sup>, der permanent unterwegs zwischen den beiden Ufern ist, ist ein uraltes Bild, wirkt aber in diesem Zusammenhang erstaunlich aktuell. Das Bild bezeichnet ja Menschen, die nicht mehr einfach deutsch oder ungarisch sind, sondern bereits auf dem Weg zu etwas „Drittem“. Gerade sie, in unserem Fall eine Übersetzerin, stehen vor dem komplexen Problem, dass sie aus einer Lebenswelt – mit all ihren sprachlichen Nuancen (dem Ungarischen) – in eine andere Lebens- und Sprachwelt (das Deutsche) übertragen müssen, eben als Fährmann den literarischen Text übersetzen müssen und gleichzeitig immer daran scheitern, weil die Welten eben nicht restlos



kompatibel sind. Das Unterwegssein als Fährmann wäre ein Changieren zwischen den Kulturen, ein permanenter Übersetzungsversuch, mit dem Ziel, möglicherweise einen „Dritten Raum“ (H. Bhabha) zu kreieren. Gahse beschreibt damit den Zustand des Dazwischen derjenigen, die in einer Kultur nicht ganz aufgehen, deren einer Teil mitgebracht und deren anderer Teil erst entstanden ist.<sup>16</sup> Wichtig ist auch zu sehen, dass die Teile bei Gahse nicht statisch zu denken sind, sondern sich im Laufe der Zeit selbst in sich verändern.

An mehreren Stellen in *Übersetzt* setzt sie sich mit dem Problem eines exemplarisch als Kelemen bezeichneten Schriftstellers auseinander (damit können alle ungarisch schreibenden Autoren gemeint sein), dessen Sätze wie ein Stimmungswirbel seien, die den Leser irritieren, mitreißen, etc. wollen und in dessen Innerem „ausgefallene alte oder ländliche Wörter“ enthalten seien. Sie fertigt eine Probeübersetzung an:

Welches Deutsch? Gibt es eine Entsprechung für seine Sprache? Und hat diese Entsprechung, nach denen er unter den Wörtern und Wortfügungen, die er in seiner Sprache zwar kannte, aber suchen mußte, in einer anderen Sprache auf ihn gewartet, oder ist sie vielleicht gar nicht wirklich vorhanden? Vier verschiedene Möglichkeiten habe ich gefunden, und wenn es vier Möglichkeiten gibt, ist keine sicher, sicher gibt es auch eine fünfte und sechste, und jede für sich ist eine Art Lüge.“ (Ü, 17)

Das Übersetzen erweist sich für Gahse als langwierige, z.T. der Lüge nahestehende, aber sehr lohnende Aufgabe, bei der es gilt, den Autor selbst ausgezeichnet zu kennen, um schließlich jede Nuance, jede Schicht übertragen zu können, selbst wenn sie in der Zielsprache gar nicht (oder noch nicht) vorhanden sein sollte. Übertragung, Übersetzung in die Zielsprache kann auch zur Erweiterung dieser Sprache führen, so wie Gahse das im folgenden Beispiel darstellt:

Es ist spannend, was Kelemen zur Zeit am Ungarischen zu verändern sucht, er macht das Ungarische durchsichtig, biegt es, macht mit ihm, als sei es ein lustiges Pferd, kleine Sprünge. Und ich halte es nicht für ausgeschlossen, daß sich dadurch auch das Deutsche leicht einmal mehr, das heißt noch einmal verändern läßt, wenn im Deutschen das, was sich Kelemen auf ungarisch überlegt, nachinszeniert wird. (Ü, 33)

Gahse spricht von der Nachinszenierung, mit Hilfe derer eine Übertragungsleistung gelingen, sogar Einfluss auf die deutsche Sprache selbst gewonnen und diese bereichert werden kann. Es gibt viele weitere Belege für ihre Überlegungen bzgl. der Spracherweiterung durch eine gelungene Übersetzung, die zumeist auch die Tiefdimensionen der deutschen Sprache und auch eine Körperlichkeit mit einbeziehen.<sup>17</sup>

Zsuzsanna Gahse entwirft ein interessantes Bild für den Zustand, in dem sie sich befindet, nämlich das einer „Sehnenscheidenentzündung im Kopf“ (Ü, 39). Damit meint sie - die zwischen den Kulturen changiert, sich auf instabilem Boden bewegt, immer auf der Suche nach etwas „Drittem“ seiend – eine gewisse Verfassung der Eile, die es ihr ermöglicht, „sprungbereit für verschiedene Orte“ (Ü, 39) und damit für verschiedene Perspektiven zu sein. Ins Positive gewendet heißt das: „ein Plus an Blickwinkeln“ (Ü, 39).

Sowohl bei Agota Kristof als auch bei Zsuzsanna Gahse erweist sich der Zustand des Dazwischen – zwischen den Sprachen und Kulturen - letztendlich (bei aller persönlichen Tragik, die darin auch enthalten sein mag) als Glücksfall für die Literatur, weil ihm tiefreichende Einsichten und Erkenntnisse, aber auch sprachliche Bilder zu verdanken sind, die aus einem Land- und Sprachwechsel und damit einer sprachlichen Doppeltcodiertheit resultieren, die wiederum exemplarisch für größere Migrationsbewegungen stehen und seismographisch den Zustand vieler heutigen Menschen zwischen den Kulturen erfassen.

## ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Seite 5 der Laudatio von Péter Eszterházy: [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/GuK\\_KuK\\_Chamisso\\_Preis\\_Laudatio\\_Gahse\(1\).pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/GuK_KuK_Chamisso_Preis_Laudatio_Gahse(1).pdf) (Zugriff: 15.05.2007)
- <sup>2</sup> Ca. 10 % der gesamten Buchproduktion in Deutschland sind Übersetzungen.
- <sup>3</sup> Vgl. hierzu auch die Einschätzung von Imre Kertész in seinem Aufsatz „Warum gerade Berlin?“. „Der Weg osteuropäischer Schriftsteller führt meistens über Berlin in andere Sprachen, in die Weltliteratur weiter.“ In: *„Berlin, meine Liebe. Schließen Sie bitte die Augen.“* Ungarische Autoren schreiben über Berlin. Berlin: Matthes & Seitz, 2006, S. 7-13, 12. Und im selben Text hebt er auch hervor: „Im Grunde bin ich in Deutschland zum Schriftsteller geworden. Und dabei denke ich nicht an den so genannten ‚Ruhm‘, sondern daß meine Bücher zum ersten Mal hier in Deutschland eine wirkliche Wirkung entfaltet haben.“, S. 7.
- <sup>4</sup> Vgl. dazu auch Zsuzsa Gahses Bemerkungen im Rahmen ihrer Bamberger Poetik-Vorlesungen: Zs. Gahse: *Wie geht es dem Text?* Bamberger Vorlesungen. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1997 (= eva-Taschenbuch 234), S. 45-49, insbesondere auch ihre Bemerkungen zu Miklós Mészöly, S. 46-49.
- <sup>5</sup> Bestehend aus *Das grosse Heft* (1987), *Der Beweis* (1991) und *Die dritte Lüge* (1993).
- <sup>6</sup> Kristof, Agota: *Die Analphabetin*. Autobiographische Erzählung. Aus dem Französischen von Andrea Spingler. Zürich: Ammann, 2005. Im Folgenden verwende ich bei Zitaten aus dem Text das Kürzel „A“ mit der entsprechenden Seitenzahl.
- <sup>7</sup> Gert Ueding erkennt in dieser relativ späten Aneignung der deutschen Sprache „als Fremde“ eine günstige Basis für Gahses experimentelle Poesie, da sie „die so exotisch klingenden Wörter nicht nur an der Wirklichkeit erprobte, sondern, wie es die Art von Kindern ist, sie selber zu Gegenständen eines Spiels und durchaus mutwilliger, fließender, die Sprachkonventionen mißachtender Zusammenstellungen machte.“ Ueding bezieht sich dabei auch auf Friedrich Schlegel als Anreger für die Moderne, wenn er mit Blick auf Zs. Gahse meint, dass derjenige, der eine fremde Sprache erlernen muss, zunächst v.a. auf eine Dimension der Unverständlichkeit stößt, die aber sehr produktiv für die Literatur sei, vgl. Gert Ueding: An der Spitze der europäischen Avantgarde. Porträt der Schriftstellerin Zsuzsanna Gahse. In: *Auskünfte von und über Zsuzsanna Gahse*. Fußnoten zur Literatur. Hg. v. Wulf Segebrecht. Heft 37. Bamberg, 1996, S. 46-50, 48.
- <sup>8</sup> So z.B. *Zero*, München, 1983; *Berganza*, München, 1984; *Abendgesellschaft*, München (u.a.), 1986; *Liedrige Stücke*, Warmbronn, 1987; *Stadt, Land, Fluß*, München, 1988; *Einfach eben Edenkoben*, Klagenfurt [u.a.], 1990; *Hundertundein Stilleben*, Klagenfurt [u.a.], 1991; *Nachtarbeit*, Warmbronn, 1991; *Essig und Öl*, Hamburg, 1992; *Übersetzt*, Berlin [u.a.], 1993 (zusammen mit Renate von Mangoldt); *Laune*, Stuttgart, 1993; *Passepartout*, Klagenfurt (u.a.), 1994; *Kellnerroman*, Hamburg, 1996; *Wie geht es dem Text?*,

- Hamburg, 1997; *Calgary*, Warmbronn, 1999; *Nichts ist wie oder Rosa kehrt nicht zurück*, Hamburg, 1999; *Wörter, Wörter, Wörter!*, Göttingen, 1999 (zusammen mit Stefana Sabin und Valentin Braitenberg); *Kaktus haben*, Alpnach, 2000 (zusammen mit Stefana Sabin und Valentin Braitenberg); *Instabile Texte. Wien: Edition Korrespondenzen*, 2005
- <sup>9</sup> Zsuzsanna Gahse: *Wie geht es dem Text?* (= Anm. 4); *Auskünfte von und über Zsuzsanna Gahse* (= Anm. 7).
- <sup>10</sup> So u.a. István Eörsi: *Ich fing eine Fliege beim Minister*, Klagenfurt [u. a.], 1991; Péter Eszterházy: *Das Buch Hrabals*, Salzburg [u. a.], 1991; ders.: *Eine Frau*, Salzburg [u. a.] 1996; ders.: *Fancsikó und Pinta*, Berlin, 2002; ders.: *Fuhrleute*, Salzburg [u. a.], 1983; ders.: *Kleine ungarische Pornographie*, Salzburg [u. a.], 1987; ders.: *Thomas Mann mampft Kebab am Fuße des Holstentors*, Salzburg [u. a.], 1999; Miklós Mészöly: *Das verzauberte Feuerwehrorchester*, Zürich, 1999; Péter Nádas: *Etwas Licht*, Göttingen, 1999; ders.: *Heimkehr*, Reinbek bei Hamburg, 1999; Zsuzsa Rakovszky: *Familienroman*, Wien, 2002
- <sup>11</sup> aspekte-Literaturpreis 1983, Literaturpreis der Landeshauptstadt Stuttgart 1990, Preis der Stadt Zug 1993, Adalbert-von-Chamisso-Preis 2006.
- <sup>12</sup> Gahse, Zsuzsanna: *Übersetzt*. Eine Entzweiung. Berlin und Weimar: Aufbau, 1993. Im Folgenden verwende ich bei Zitaten aus dem Text das Kürzel „Ü“ mit der entsprechenden Seitenzahl.
- <sup>13</sup> Vgl. auch folgende Passage bei Zs. Gahse: „Die heikelste Angelegenheit ist die Erinnerung, und besonders heikel ist, wenn sich jemand nicht erinnern kann, wohinter fast nur stecken kann, daß er sich nicht erinnern darf. So müssen sich viele genau überlegen, woran sie sich erinnern, und das heißt, sie müssen überlegen, was sie reden, das muß ich auch.“ (Ü, 27) Vgl. auch die Passage in den Poetikvorlesungen, in denen sie über eine literarische Figur (Ferdinand) spricht, die an ihrer nicht hervorholbaren Erinnerung leidet, vgl. Gahse: *Wie geht es dem Text* (= Anm. 4), S. 89.
- <sup>14</sup> So beschreibt sie in *Übersetzt* den eigenen Zustand während des Übersetzens: sie lässt sich dann ganz auf den Text ein, identifiziert sich, was sie aber in gewisser Weise von sich selbst, von ihren eigenen Texten wegführt, vgl. Ü, 38.
- <sup>15</sup> Die Vorstellung eines Abgrundes, der sich zwischen den Sprachen auftut und die der Übersetzer versucht zu überwinden, findet sich auch bei Martin Heidegger. Heidegger spricht davon, dass der Übersetzer versuche, den Text an ein anderes, unbekanntes Ufer zu übersetzen, was oft mit einem Schiffbruch ende (in: Heraklit. 1. Der Anfang des abendländischen Denkens. Freiburger Vorlesung vom Sommersemester 1943. In: Gesamtausgabe, Bd. 55. Frankfurt/ M: Klostermann, 1979, S. 45, hier zitiert nach: „Fremde Nähe“. Celan als Übersetzer. 2., durchgesehene Auflage 1997. Marbach: Deutsche Schillergesellschaft, 1997, S. 399).
- <sup>16</sup> „Es ist komisch, wenn jemand sagt, die Ungarn, und er kommt selber aus Ungarn, und wenn er sagt, die Deutschen, und er ist ein Deutscher. Diejenigen, die sich zwischen den beiden Ländern befinden, sagen immer etwas, das komisch klingt.“ (Ü, 18)
- <sup>17</sup> „Ungarisch ist keine zerlegende, über die Zusammenhänge grübelnde Sprache, es ist eine verwischende Sprache, in den Verwischungen bringt sie eine neue Logik, die in den (sonstigen) europäischen Sprachen (die sich sehr gleichen, wenn sie wüßten, wie sie sich gleichen) unbekannt ist, und mit diesen einträglichen Verwischungen versuche ich es, weil sie im Deutschen (Europäischen) versteckt enthalten sind, unsichtbar, wie die Alpen an einem diesigen Tag. Auch wenn sie am Horizont nicht zu sehen sind, sind sie vorhanden, und bei Föhn sind sie sichtbar.“ (Ü, 57)

Cseh Márta

## SZÖÖSSZETÉTELEK A SZÓTÁRI CÍMSZÓKÉSZLETBEN – AZ -ÁS, -ÉS KÉPZŐS FŐNEVEK LEXIKOGRÁFIAI VIZSGÁLATA (II.)<sup>1</sup>

*Compounds in Dictionary Entries – Lexicographical analysis of derived nouns ending in -ás/-és suffixes, II*

A főnévi értékű szóösszetételek egy csoportjának a szótári viselkedését vizsgálom magyar kezdőnyelvű szótárakon abból a célból, hogy a címszókeret kialakításának módját illetően szempontokhoz jussunk. A kérdések, amelyekre dolgozatomban választ keresek: mivel magyarázható a szembetűnő szóródás azonos típusú szótárak között is, és hogy mi az oka az átfedéseknek. A vezérnyelvi mozzanatok mellett célnyelvi vonatkozásokkal is foglalkozom.

Kulcsszavak: lexikográfia, szókészlet, főnév, szóösszetétel, -ás/-és képző

1. Míg egy korábbi vizsgálat során a származékszók egyik tipikusnak tekinthető csoportjának a lexikográfiai viselkedését vizsgáltam, s több szótár anyagának összevetése útján olyan jellemzőket igyekeztem kimutatni, amelyek segítségével magyarázatot kaphatunk a szókészletnek a lexikográfiai feldolgozás alakulásával kapcsolatos kérdésekre (*Az -ás, -és képzős főnevek szótárázásáról?*), ezúttal a szóösszetételek szótári viselkedését veszem szemügyre ugyanolyan eljárással, mint a fent említett dolgozatban: kijelölt (reprezentatív) mintán végzett vizsgálatok útján. Annak ellenére ugyanis, hogy a különböző szótárakban szembeötlő eltérések vannak e téren, meggyőződésem, amelyet adatokkal kívánok alátámasztani, hogy – egyebek mellett – jól körvonalazható nyelvi okai is vannak a szótári címszóanyag alakulásmódjának.

Szavak egymáshoz illesztése, ragasztása útján új szóképzési elemek létrehozatala – ez a szóalkotás egyik legproduktívabb módja a magyar nyelvben napjainkban is. Az összetett szavak a szókészlet jelentős hányadát teszik ki. Ezt a szótáraink is tükrözik: a magyar kezdőnyelvű szótárak címszókészletében az összetételek aránya a címszók egyéb csoportjaihoz viszonyítva 30–60%. (Ezket az arányértékhatárokat mintavétel útján magam állapítottam meg; a szakirodalomban – csak nagyszótárakra vonatkoztatva – 50% körüli arányértéket említetek.) A szóösszetételek tehát a szókészletnek arányaiban népes, minőségében változatos csoportját alkotják, amelynek vizsgálatával lényeges megfigyelések tehetők a szókészlet egészére vonatkoztathatóan is.

Jelen kutatásaim célját az alábbiakban foglalom össze:

– Választ keresek arra a kérdésre, hogy mivel magyarázható a 30–60% közötti, meglehetősen nagynek számító szóródási arány. (Bizonyosnak látszik, habár további vizsgálatokat kell még ez irányban folytatni, hogy a szótár típusa sokkal inkább meghatározó jelentőségű, mint a sokat emlegetett, s az esetlegességeket, eltéréseket nagy előszeretettel a szerkesztő[ség]i koncepciók közötti különbségekkel magyarázó, kollektív vagy egyéni szubjektivitás.)

– Meg szeretném állapítani továbbá, hogy milyen kifejezetten nyelvi szempontok szerint alakul, illetve alakítható a szókészlet egy-egy szótáron (szótár-típuson) belül. (Itt számba kell majd venni mind a kiinduló nyelv, mind pedig a célnyelv sajátosságait, viselkedésmódját a nyelvi rendszeren belül is, de emellett a kontrasztivitásban is. A magyar összetételek például jellemző módon tipizálhatók aszerint, hogy a szerbben az esetrendszer mely szerkezeteivel adhatók vissza tartalmilag a legpontosabban. Meglepő tény másrészt, hogy – mint egy fölmérésből kiderült – az angolban a magyar összetett címszavak egy típusának a fele egyszerű szó jellegű ekvivalenssel értelmezhető.)

– A szorosan vett nyelvi/nyelvészeti kritériumok mellett szót kívánok ejteni bizonyos szótárszerkesztési (tehát inkább formális) szempontokról is, amelyek ugyancsak nem hagyhatók figyelmen kívül. (Ilyen az elő- és utótagok sorozatát érintő – lehetőleg minél következetesebb arányítás kérdése, a párhuzamos vagy például a szinonim összetételek összehangolt beszerkesztésére való törekvés stb.)

Az anyaggyűjtést és -vizsgálatot magyar kezdőnyelvű szótárakon végzem, elsősorban olyanokon, amelyek mind szerkesztéstechnikai, mind pedig szó-készletani szempontból korszerűeknek tekinthetők. A magyar kezdőnyelvű – kétnyelvű, általános – szótári forrásanyag összevető elemzése annak a célnak az elérését hivatott elősegíteni, hogy készülő magyar–szerbhorvát nagyszótárunk címszóanyagának korszerű és minél célszerűbb kialakításához, a gyakorlati szerkesztőmunkán túl is, hozzájáruljak. Konkrét mintaanyag kidolgozását, összeállítását azonban – mivel szótárunknak egyelőre nincs meg a teljes, véglegesített címszóállománya, azaz (Kiss Lajos szavával élve) „nyitott”<sup>3</sup> címszókeretű – nem tartom lehetségesnek (az összetételek részrendszerén belül sem). Viszont a vizsgálati anyag elemző megfigyelése során, remélhetőleg, sor kerül arra, hogy eljussunk néhány olyan általánosabb érvényű megállapításig, amely hasznosítható lesz a címszókeret egészére vonatkoztatva is.

2. A továbbiakban, e vizsgálódás első lépéseként, az *-ás*, *-és* végképzős szóösszetételek szótári viselkedésével foglalkozom. A megfigyelés körébe eső címszókat alakítani és jelentéstani megközelítésből vizsgálom meg, de szükség-szerűen bizonyos kontrasztív nyelvészeti és formai-lexikográfiai mozzanatokat is figyelembe veszek.

3. Az *-ás*, *-és* képzős összetett szavak túlnyomó többsége a közvetlen összetételi elemek közti viszonyt illetően jelöletlen szóösszetétel. Néhány kivételtől eltekintve azonban nem okoz gondot az összetevők közti jelentésvizony

meghatározása. Egy-két esetben azonban, főleg valamely szakterület szűkebb körben használatos műszava vonatkozásában, a lingvisztikai képzettség, konkrét szakismeret híján, nem elegendő a jelentésviszony felismeréséhez (pl. *bor-dacsikozás, blokkjelzés*).

A megvizsgált szóanyag nagy részében az összetételi tagok közötti viszonyt illetően az előtag birtokos jelzője az utótagnak (*bimbófakadás*), esetleg tárgyként is fölfogható módon kapcsolódik (*birkanyírás*). Azokat a határeseteket, amelyek birtokos jelzős és tárgyas összetételek gyanánt is fölfoghatók, egyöntetűen a birtokos jelzős összetételek közé soroltam (pl. *bibliáfordítás*: 'Bibliát fordítás', ill. 'a Bibliának a fordítása'; *birtokrendezés*: 'birtoknak a rendezése', ill. 'birtokot rendezés'), mivel az összetétel főnévi jellegéből következően az előtag jelzőként való kapcsolódása az utótaghoz valószínűbben hat, mint a tárggyal bővülés, melyet a származékszó jellegű névszói összetétel az előzményének tekinthető igei alaptagú szintagmától „örökölt” (*Bibliát fordít, birtokot rendez*). (Olyan összetételek esetében, amelyek utótagja intranszitiv igéből képzett főnév, ez a kettősség természetesen föl sem merül, a *birtokmegosztás, bimbófakadás* típusú szavak besorolása ebből a szempontból egyértelmű.) Lexikográfiai szempontból valójában nem is központi kérdés, hogy jelzős vagy tárgyas összetételnek vesszük-e őket, mert a jelentésszférát oly módon nem érinti, hogy az értelmezésre érdemileg kihatna. Birtokos jelzős karakterük erőteljes voltára utal viszont, hogy értelmezésük nagyon gyakran valamilyen birtokos jelzős szerkezettel történik – azokon a nyelveken legalábbis, amelyekben ezt a jelenséget módomból megvizsgálni. (L. alább!)

Az eddig említett típusok mellett néhány minőségjelzős (*blokkírás, bogvótermés*) és – ritkaságként – egy-két határozós összetétel (*bombatámadás*) is található az anyagban.

Említést kíván, hogy a kicédulázott címszóanyag néhány jelölt határozós összetétele téves egybeírás útján keletkezett (pl. *bizománybaadás*). Az ilyeneket a továbbiakban nem kell különösebben számon tartani egy esetleges újabb címszógyűjtés esetén; az ilyen téves egybeírással létrehozott szó természetesen nem önálló címszóként, hanem valamelyik összetételi elemének szócikkében – mint szókapcsolat – kerül(het) földolgozásra.

A magyar *-ás, -és* képzős összetett címszók értelmezése a szerbben (horvátban) többféle módon történhet: egyszerű vagy összetett szó segítségével, jelzős szerkezetekkel, előljárás „casusú” szerkezettel stb. Maga az ekválás (értelmezés) is lehet egyszeres vagy többszörös.

A birtokos jelzős összetételek esetében az értelmező ekvivalenseken az alábbi alakjellemtől ismerhetők föl:

a) Egyszeres értelmezések:

– Az ekvivalens birtokos szerkezet (l. – itt és a továbbiakban is – a Palich-féle magyar–szerbhorvát kéziszótárban pl. a *birtokadományozás, bordatörés, borfejtés, borfogyasztás, borjúnevelés, bormérés I.* szócikkét!);

– az ekvivalens jelzős szerkezet (*borkereskedés 2.*).

b) Többszörös értelmezések (Az egyes értelmező típusok variálódásának változatos skálája mutatkozik meg):

– Több nem összetett szó (*birkanyírás, bombarobbanás*);

– nem összetett szó és birtokos szerkezet (*bormérés 2.*);

– különböző típusú jelzős szerkezetek (*bokasüllyedés*);

– összetett szó és birtokos jelzős szerkezet (*blokádfeloldás*);

– a jelöletlen tárgyas összetett szó értelmezését (*bocsánatkérés*) Palich Emil egy egyszerű szó és egy előjárós „casusú” szerkezet segítségével oldotta meg;

– a minőségjelzős összetételek értelmezése vagy egy összetett szóval és egy jelzős szerkezettel (*bokszmérkőzés*), vagy egy egyszerű szóval és egy birtokos szerkezettel történt (*bormérés*);

A nem birtokos jelzős összetételek mindegyike a Palich-féle szótárban többszörös értelmezést kapott.

A Hadrovics–Gáldi-féle Magyar–oroszc szótárnak a dolgozatomban tárgyát képező anyaga sem túlságosan bő, azonban valamennyivel gazdagabb és változatosabb, mint a Palich-féle szótáré.

Szembetűnő, hogy az összetett címszók nagyobb hányada itt is leginkább birtokos jelzős szerkezetté transzformálható, s célnyelvi értelmezőjük is jobbra birtokos szerkezet (*bibliafordítás, birkanyírás, bizonyítvány(ki)osztás, bombabecsapódás, bombarobbanás, bordatörés, borkóstolás*), esetleg minőségjelzős szerkezet (*bilincscsörgés, bokszlerázadás, borkereskedés 2.*).

Az egyszeres értelmezések között – amilyenek a fentiekben felsorolt címszók értelmezései – összetett szó csak egy esetben jelenik meg (*birkatényésztés*).

A többszörös értelmezések ekvivalensei között a következő formákkal találkozhatunk:

– birtokos jelzős szerkezet és minőségjelzős szerkezet (*bolhacsípés*);

– birtokos jelzős szerkezet és összetett szó (*bombavetés*);

– birtokos jelzős szerkezet és összetett szószerkezet (*borivás*).

A tárgyas szószerkezetek ekvivalása az oroszban, úgy tűnik, egyszerű szavakkal is könnyen megoldható: a *bocsánatkérés* egyszeresen, a *blokkalkotás* többszörösen értelmezett. A minőségjelzős összetétel értelmezése is gyakran történik egy, esetleg több egyszerű szóval (*bolthajtás*), de esetenként jelzős szerkezetre és előjárós „casusú” szerkezetre van szükség (*bokszmérkőzés*). Az *-ás, -és* végű szóösszetételek egyéb fajtáira e két szótár kiválasztott anyagrészében nem akadt példa. Ennyiből is megállapítható ugyanakkor, hogy a magyar – többnyire jelöletlen – szóösszetételek, amelyek címszóként fölvételt nyernek valamely szótárba, a célnyelvben csak elvételek maradnak meg összetett szónak, többnyire jelentéstaniilag és szintaktikailag rokon formátumokká változnak. Ez arra enged következtetni, hogy az alaktani szempontok (mivel alaktani változás

többnyire létrejön címszó és ekvivalense között) az *-ás*, *-és* végképzős összetett szavakat illetően valószínűleg nem mérvadóak a címszóválogatás során. Ezen az sem változtat lényegesen, hogy a mintául vett címszóállományban egészen kis vagy valamivel nagyobb számban van-e jelen ez a szótípus.

Úgy tűnik, hogy az egyszerű és az összetett *-ás*, *-és* képzős címszók e tekintetben különbözőképpen viselkednek. (L. a korábbi fölmérést!)

#### 4. A szemantikai vizsgálat a következő eredményekkel járt.

A megfigyelt szócsoport elemeinek többsége a szótári földolgozás során egyjelentésűnek minősült. Ez, ismerve egyrészt e szavak többségének az átlagosnál bonyolultabb jelentésszerkezetét, másrészt viszont a lexikográfiai gyakorlatnak a származékszók és az összetett szók földolgozásában különösen érvényesülő egyszerűsítő tendenciát, gyakorlati megfontolásokkal magyarázható: ha az értelmezést jelentésbontás nélkül is elfogadható módon meg lehet oldani, sokszor ésszerűbb, ha a szótáros azt a helyet, amelyet a jelentésbontás elkerülésével megtakarított, újabb címszók fölvételére, földolgozására fordítja. Jelentésbontást a jelek szerint a szavak bizonyos kategóriáinál csak a legszükségesebb esetekben szokás alkalmazni, olyankor, ha nélküle veszélybe kerülne az értelmezés egyértelműsége (pl. *borkereskedés* 1. <tevékenység> 2. <helyiség>).

A megvizsgált anyagban a szóösszetételeknek elenyészően csekély hányada a jelölten többjelentésű. Sokkal több az olyan, amely a szótárban monoszémnek mutatkozik ugyan, de valójában több jelentése van. Körültekintőbb, alaposabb lexikográfiai földolgozás esetén is csak a célnyelvi megfelelők (ekvivalensek) révén mutatkozik/mutatkozhat meg a poliszémia. Pl. a Palich-féle *Magyar-szerbhorvát kéziszótárban* a *bocsánatkérés* olyan egyjelentésű szóként jelentkezik, amelynek két ekvivalense van: az egyik a szó jelentésének inkább mint folyamatnak a kifejezője (izvinjavanje), a másik a jelenséget mint „produktumot” jelöli (molba za izvinjenje). Bővebb eligazítás híján a szótár használója az intuíción kívül legfeljebb az előzetes nyelvtudásában bízhat, amikor választ a két látszólag egyenértékű értelmező között. Csakhogy az intuíció is és az előzetes nyelvtudás is gyöngye fogódzó lehet némelykor, ha tudjuk, hogy szótárakhoz általában eligazításért szoktunk folyamodni olyan esetekben, amikor előzetes tudásunk elégtelennek bizonyul, az intuíciónkra pedig elégtelennek látjuk támaszkodni. Tökéletesen helyénvalónak mondható V. P. Berkov azon megjegyzése, hogy a szótárírók gyakran túlbecsülik a szótárhasználók idegennyelv-tudását<sup>4</sup>.

Különben, ha összevetjük a kéziszótár jellegű, azaz középszótár terjedelmű Palich-féle<sup>5</sup> és – nagyszótár-terjedelmű magyar–szerb szótár híján az elérhető nagyszótárak közül a célnyelv szempontjából a szerbhez legközelebb álló – magyar–orosz nagyszótár<sup>6</sup> érintett címszóanyagát, megfigyelhető egy olyan tendencia, hogy a szóösszetételek körében (is) a szó poliszém volta némi előnyt jelent a címszókeretbe való bekerülésben. A magyar–orosz szótárban kétjelen-



tésüként megjelenő címszók 75%-a a Palich-féle szótárban is benne van (igaz, jobbára csak az egyik jelentésével!), míg a magyar–oroszc szótárban egyjelentésűnek ítélt címszók megjelenési aránya az említett kéziszótárban csak kb. 40%. Ha tehát abból indulunk ki, hogy a kéziszótár az alapszókészlet „fontos” szavai közül is – amit, mondjuk, egy nagyszótárnak kell tartalmaznia – a legfontosabbakat válogatja ki és dolgozza föl, akkor megkockáztatható az a föltételezés, hogy az összetett(ebb) jelentésszerkezet – az összetételeknél csakúgy, mint pl. a származékszók esetében<sup>7</sup> – bizonyos „előnyt” jelent a szótárba való bekerüléshez. Az viszont, hogy a két szóbanforgó szótár esetében sem teljes a fedés (a Palich-féle szótárban olyan címszók is vannak, amelyek nincsenek benne a magyar–oroszc nagyszótárban), azt mutatja, hogy a szavak „fontosság”-ának a megítélése, amely egyébként a lexikográfia állandóan előtérben lévő kérdése, nem egységes mércék szerint történik még egyazon nyelvállapoton és azonos nyelvhasználati körön belül sem.

A kéziszótár terjedelmű Palich-féle szótárban meglévő, a magyar–oroszc nagyszótárba viszont föl nem vett címszók amiatt lehetnek számunkra érdekesek, mert talán némi tanulsággal szolgálhatnak arra nézve, hogy kimutatható-e bizonyos szavaknak olyan tulajdonsága – vagy tulajdonságai –, amely(ek) alapján fontosaknak bizonyulnak az egyik, s ugyanakkor elhanyagolhatóaknak egy másik szótár szerkesztője szerint. Az ilyen vonásnak vagy vonásoknak, ha vannak, annál is kifejezöbben kellene esetünkben megnyilatkozniuk, mert egy kisebb címszókeretű szótárnak szerkesztői szerinti fölös szavairól van szó.

Feltehető a kérdés, hogy milyen általánosabb érvényű nyelvi-lexikológiai magyarázat adható arra a helyzetre, hogy egy középszótár miért bővebb bizonyos pontokon, mint egy ugyanolyan típusú (tehát általános, fordítói) nagyszótár. Olyan kérdés ez, amelyet alighanem mégiscsak a „szerkesztői szubjektivizmus”<sup>8</sup> körébe kell utalnunk: a szókészlet átlagos jellegű, a többlettől – a sajátos jelentéstartalomtól – semmiben nem különbözö szavaival állunk szemben, amelyekre csak egy ilyen összehasonlító vizsgálat irányítja a figyelmet. Ebben a konkrét esetben van ugyan köztük egy fogalmi archaizmusnak, tehát a szinkron nyelvállapot szempontjából ritkábban használatosnak minösített történettudományi műszó (*birtokadományozás*), söt egy olyan szó is, amely értelmezö szinonimája egy utaló címszónak (*borjúnevelés*←*borjútenyésztés*), de a többinek semmi feltűnö stilisztikai, szóhasználati stb. jellegzetessége, olyan, amely különleges elbírálásra érdemesítené, nem mutatkozik. Ugyanakkor azonban arra sem utal semmi, hogy fölöslegességeknek volnának tekinthetök. Hogy a magyar–oroszc nagyszótárból ténylegesen hiányoznak-e (vagy csak nincsenek benne), arra elemzésekkel nem, csak konkrét szótárhasználat során lehet választ kapni. Mindenesetre ide tartozik még az is, hogy a magyar–angol nagyszótárban<sup>9</sup> ezek a szavak kivétel nélkül mind megtalálhatók.

Az eddigiek alapján arra a megállapításra juthatunk, hogy a címszókeret tágítása elé, az alapszókincsből kiindulva minden irányban – sem az alaktani tényezők, sem a jelentésszféra, sem (mint majd látni fogjuk) a csoport- és rétegnyelvi, illetve stiláris vonatkozások tekintetében nem kívánatos túlságosan szigorú korlátokat állítani. Az általános fordítói nagyszótárnak – gyakorlatiasan fogalmazva – nem árthat meg, ha címszókészlete terjedelmes. Ha egyébként korrekt, pontos, megbízható információkat tud nyújtani – akármekkora – címszóanyagának célnyelvi használatát és használatának szabályait illetően, akkor a nagyobb címszókeret is előnyének tulajdonítható. Legalábbis elvben és általában, s ha a terjedelmesség bizonyos kiegyensúlyozottsággal együtt jellemzi.

A címszókeret határainak a megjelölésére a lexikográfiát olyan objektív, nyelven, nyelvhasználaton kívüli tényezők készítenek sokszor, mint például a terjedelem, a rendelkezésre álló idő, szakkáder stb., tehát a szótárírás személyi és tárgyi föltételei, s ezzel összefüggésben alakulnak a címszóválogatásnak bizonyos nyelvi kritériumai és szabályai, amelyek bizonyos vonatkozásokban akár szótárról szótárra is változhatnak, módosulhatnak, az alapelvek tekintetében azonban, úgy látszik, mégis nagyjából állandóak vagy legalábbis kevésbé változók akár huzamosabb időn át is.

Az összetett szavaknál maradvá Országh László pl. a szavak szótározásának a következő kritériumairól tesz említést: „az összetett szó előfordulásának, használatának gyakorisága”; „előnyben részesülnek az olyan összetett szók, amelyek a mai magyar nyelvállapot szerint egyetlen fogalomnak egységgé forrott jelei, s ezért csupán az egyes tagok jelentése alapján rendszerint nem is érthetőek”; „a kötött szótári terjedelem engedte határok között [...] „bekerültek a többjelentésű összetett szavak”; „címszók lettek azok az összetett szók is, amelyekben az összetétel egyik tagja az összetétel több jelentésű másik tagjának csak egyik jelentéséhez kapcsolódik”; azok az összetételek, amelyek „mást jelentenek, mint a különírt szókapcsolat”; és „azok az összetett szók, amelyeknek egyik eleme nyelvünkben önállóan nem használatos”.<sup>10</sup> Ezek tehát azok a kritériumok, amelyek szerint az ÉrtSz. címszóállománya alakult az összetett szók vonatkozásában.

Hogy a „kötött szótári terjedelem” igen szigorú szelekcióra készítette Országh Lászlót és munkatársait, az egyértelműen kiderül *A magyar nyelv értelmező szótára* „kézi”, kidolgozott szócikkterjedelem szempontjából viszont „bővített” változatának, a *Magyar értelmező kéziszótárnak* az összevetése révén.

Az összetett szók csoportján belül is az *-ás*, *-és* képzősök száma a fordítói szótárakban nagyobb. (A *Magyar–angol szótárban* például majd három és félszer több van belőlük.) Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a kétnyelvű szótárak készítőit kevésbé befolyásolják a fentiekben említett tárgyi és személyi korlátok. A különbség elsődleges oka a kétfajta szótártípus irányában támasztott követelmények közötti különbségből adódik. A fordítói munka, amelynek

a kétnyelvű szótárak az egyik legfontosabb segédeszközei, sokkal inkább megkívánja, hogy a szókészletnek minél több eleme legyen tételesen is kifejtve, értelmezve, s ez a szócikkek számának növekedéséhez vezet. A szótár nyújtotta információ így könnyebben juthat el a szótár használójához. Márpedig – Bárczi Géza szavaival – „minél gyorsabban tájékoztat egy szótár, annál jobban teljesítheti hivatását”<sup>211</sup> (Bárczi 1966: 13). Mivel a magyarban, amelyet jelen esetben mint szótári vezérnyelvet vizsgálunk, a szavak összetételekké való összekapcsolódása nagyon elterjedt jelenség, így az is természetes, hogy a szóösszetételek a szótári címszókészletnek olyan elemeit képezik, amelyekkel szinte korlátlanul növelhető, gazdagítható a címszókeret. (Hogy valóban gazdagításról, s nem a szótár pusztá földuzzasztásáról kell beszélni, arról különösen a szótári „jobboldal”, azaz a célnyelvi megközelítés nyújthat meggyőző adatokat.) Annak ellenére, hogy a jelen vizsgálatok középpontjában nem az értelmező szótárak állnak elsősorban, talán mégsem volt indokolatlan az egyik értelmező szótárrunkra vonatkozó szerkesztői koncepciót idézni. Magyar kezdőnyelvű fordítói szótárakról lévén elsődlegesen szó, természetes az is, hogy *A magyar nyelv értelmező szótára*, amelyet a kortárs (mai szemmel nézve: a közelmúlt) nyelvállapotának, a magyar nyelv alapszókészletének tárházaként tartunk számon, az a forrás, amelynek gyakorlati megoldásai is, elméleti állásfoglalásai is a gyakorló lexikográfusnak igen nagy segítségére vannak. Egyet kell ugyanis értenünk V. P. Berkovnak azzal a megállapításával (Berkov 1973: 52), hogy a kétnyelvű szótárak szóanyaga az értelmező szótárak szóanyagára épül. Megállapítása szerint – és mások tapasztalatai szerint is – az értelmező szótárak címszókészlete (elvileg) az a minimum, amelyet egy általános fordítói szótárnak is tartalmaznia tanácsos. (Ezért korlátozott, illetve behatárolt az iskolai és egyéb kis terjedelmű szótárak használhatóságának a köre.)

Az általános fordítói szótár címszókészletét az értelmező szótár címszókészletéből kiindulva lehet és kell is bővíteni, gyarapítani. A gyarapítás az alapszókészletre ráépülő peremszókincs különféle kategóriáiból történik, például az egyes tudományterületek és szakmák szóanyagából, csoport-, nép- és tájnyelvi, régies és elavult vagy éppen újkeletű, illetve egyéb, normán kívülinek tartott szavak köréből. Mindezen csoportokban – ha nem azonos mértékben is – az összetett szavakat is megtaláljuk.

5. A terminusok kérdése különösen érdekes és tanulságos. A tudományok és szakmák szóállománya (a terminológia) mind nagyobb teret követel magának a köznyelvben, így a szótárakban is. „Az általános politechnikai közérdeklődés, valamint a közműveltségnek főként politikai és gazdaságtani, illetőleg természettudományi és technikai irányú átalakulása és elmélyülése elősegítette sok [...] szakszónak (csak a szakmán belül eső szónak) vagy műszónak (tudományosan körülírt jelentésű, a szakmában, szaktudományban kötelezően így alkalmazott szónak) közszóvá, illetőleg irodalmi nyelvi szóvá való átalakulását” – olvasha-

tó ezekről a szókinszbeli változásokról az akadémiai nyelvtanban (MMNyR. I.:135.), a lexikográfus pedig ugyanezt a jelenséget a gyakorlati oldaláról közelíti meg: „A terminológiai szótárakkal párhuzamosan szükségszerűen jelentkeznie kellett a szaknyelvi szóanyagnak az általános kétnyelvű szótárakban is, mert jókor felismerték mind a tudományos és szakszövegek fordítói, mind a fordítások felhasználói, hogy az adekvát fordításokhoz a terminológiai szótárak és az általános szótárak együttes használata elengedhetetlen. A kettő egymást kölcsönösen kiegészíti (Magay: 77). A témánál marad, viszont már néhány speciálisan lexikográfiai problémát is fölvet (például az arányítással és az értelmezéssel kapcsolatban) az ÉrtSz. szerkesztője: „A lexikográfiának nehezen megoldható feladatai közé tartozik, hogy egy általános jellegű és meghatározott mennyiségű címszót tartalmazó köznyelvi szótárba nyelvi szerepüknek megfelelő arányban kerüljenek bele a tudományok, szakmák, foglalkozások, általában a különleges ismereteket kívánó területek és tevékenységek szavai, azaz az ún. műszavak, szakszavak vagy mesterségyszavak. A nehézséget többek között az okozza, hogy igen sok szaknyelvi szó van, ezek állandóan szaporodnak, ugyanarra a fogalomra néha több megjelölés is használatos, némely szakma terminológiája is változékony, és – mint más szótípusok esetében is – nehezen vonható meg a határ közszó és szakszó között” (Országgh 1962: 19). V. P. Berkov, aki a kétnyelvű szótárírás felől közelíti meg a kérdést, szintén azon a véleményen van, hogy a terminológia minden szempontból megnyugtató szótári földolgozására aligha lehet gondolni: reménytelen a teljességre törekedni még a szakszavak legáltalánosabban ismert, szinte már köznyelviességet – vagy ahogy ő nevezi „általánosan használatos” – csoportjában is; a szerkesztőt akaratlanul is befolyásolják saját véges és hiányos szakmai és (szak)nyelvi ismeretei, így válogatása eleve bizonyos mértékig szubjektív és részrehajló lesz; befolyásolja a szótározást, hogy esetleg rendezve sincsenek esetenként – sem a vezér-, sem pedig a célnyelvben – egyik-másik szakterület terminológiai kérdései. (Pl. párhuzamosan él több szakszó is ugyanarra a fogalomra, régi terminusokat újabbak váltanak föl stb.)<sup>12</sup> Különösen érdekes az orosz szerzőnek az a megjegyzése, hogy a szótárírókat a terminológiával kapcsolatban leginkább az anakronizmus veszélye fenyegeti, s nem az, hogy kihagy egyet-mást.

A magyar lexikográfiai irodalomból Magay Tamásnak az Országgh László által szerkesztett magyar–angol szótárakról adott értékelése vet fényt a magyar köznyelvi szótáraknak a terminológiákkal kapcsolatos gyakorlatára.<sup>13</sup> A szerző megállapítja, hogy ez a gyakorlat mindig azoknak a konkrét körülményeknek a függvénye, amelyek között a szótár készül. Kimutatja, hogy Országgh László 1953-ban megjelent magyar–angol szótárában, amely „egyik első leltározója” a magyar szókészletnek a felszabadulás után<sup>14</sup>, az összetételek mintegy a kétszeresét teszik ki a többi szótár átlagának<sup>15</sup>, ugyanakkor – az A betű anyagát mintául véve – a szaknyelvi címszók a teljes címszóanyag mintegy 40%-át képezik (jóval nagyobb hányadát, mint más szótárak). Ezután leszögezi: „Ha meggondoljuk, hogy [...]”

az AK [=Akadémiai Kiadó] szótárszerkesztősége első éveiben nagy szerkesztői apparátussal egyszerre 10–15 szótár szerkesztését beindította, nagyobb súllyal a szakszótárakét, akkor a HADROVICS–G.-ban [= a Hadrovics–Gáldi-féle magyar–oroszl nagyszótárban] és az OL53-ban [=Ország László 1953-ban megjelent magyar–angol szótárában] ez a 40% bizonyosan túlméretezett volt, és a szótári tervek, valamint a szerkesztési elvek és munkálatok összehangoltságának a hiányát mutatja.<sup>716</sup> Magaynak a következő a véleménye a szakszavaknak az általános szótárba való fölvételéről: „Nézetünk szerint az általános szótár akkor jár el helyesen, ha erőteljesen megrostálja a szakterminológiát (amit a szakszótár sokkal részletesebben és pontosabban, vagyis adekvát módon tárgyal), és a felszabaduló helyet – a pusztán terminológiai adatok sokasága helyett – a szakszövegkörnyezet bemutatására használja fel. Ilyenformán jobban kiegészítheti egymást az általános és a szakszótár.”<sup>717</sup> Hozzátehetjük azonban: mivel a társadalmi adottságok nem mindig és nem mindenben azonosak, olyan helyzet is adódhat, hogy a szakszókincs nagyobb méretű földolgozása találtassék – az adott körülmények és lehetőségek között – a jobbik megoldásnak.

Érdeemes hosszabban elidőzni a terminológia kérdésénél, mert a peremszókincsből az alapszókincsbe, s így az általános szótárba bekerülő szavak legnagyobb része is, a jelek szerint, ebből a körből kerül ki. Vizsgálati anyagomnak is tetemes részét képezik a terminusok, s várhatóan a készülő magyar–szerb nagyszótárban is szinte a fönt említett magyar–angol szótáréval azonos mennyiségben (számban és arányban) lesznek jelen. Velük kapcsolatban, legalábbis a megvizsgált szócsoporth által kifejezésre jutó sajátosságokat illetően, leginkább talán a következőkre érdemes figyelemmel lenni:

– Arányosságra kell törekedni az egyes szakterületek szóanyagának a kiválasztásakor. Ugyanakkor azonban azokra a szakterületekre, amelyeknek a szótár nyelveit illetően kiemelkedő jelentőségük van, okkal terelődhet nagyobb figyelem.

– Az értelmezés pontosságára az egyébként szokásosnál is nagyobb gondot kell fordítani. A rosszul értelmezett terminus összehasonlíthatatlanul nagyobb hiba, mint a kihagyott! Mivel az általános nyelvi szerkesztők kompetenciája nem terjedhet ki arányosan a szótárba fölvett valamennyi szakágazat szóanyagára, ajánlatos vagy eleve szakemberekre kell bízni az egyes szakterületek terminológiáját a válogatástól az értelmezésig és lektorálásig, vagy legalább a megszerkesztett anyagban ellenőriztetni a szakszóanyagot az adott szakterület jó ismerőjével. A végleges címszókeretbe(n) csak megbízhatóan tolmácsolható, ill. tolmácsol terminus kerüljön, ill. maradjon benne.

6. A kiegészítő, ill. peremszókincs és az alapszókincs határterületén elhelyezkedő szavak egyéb típusaira vizsgálati anyagomban csak elvéve akadt példa (*bíróválasztás* – „[falusi, régen]” megjegyzéssel a magyar–angol szótárban). Zsargonjellegű csoportnyelvi, régies és elavult, ill. újkeletű, valamint népies és

tájnyelvi szavak a fordítói szótárakban eleve kis számban találhatóak, nem lehet szokatlan tehát, hogy az alaktanilag is, mennyiségileg is behatárolt korpuszban nincsenek nagyobb számban képviselve. Konkrét példaanyag híján így csak az állapítható meg, hogy az *-ás*, *-és* végképzős összetett címszók között (is) kevés olyan lexéma található, amely nem mint terminus került be a szótárba.

A szakirodalomban ellenben olvashatók olyan megállapítások, amelyeket a címszók e típusainak a lexikalizálásakor érdemes figyelembe venni. Országh László is és Bárczi Géza is a címszókeret korlátait emlegeti, amikor az alap- és peremszókincs nehezen kitapintható határán elhelyezkedő szavak szótártani sorsáról beszél. Igaz ugyan, hogy egyikük sem fordítói szótárakkal kapcsolatban fejt ki ezt a véleményét, azonban ez a kérdés általános lexikográfiai problémaként is fölfogható. Természetszerűleg következik belőle, hogy a kiegészítő szókincsbe (vagy majdnem oda) tartozó, eleve kevésbé fontos szavak közül a lexikográfus legfőljebb akkor válogat, ha az alapszókincs beszótározása után még marad szabad helye. Emellett a különleges „státusú” szavaknak az értelmezése is gondokkal jár, nehezebb adekvát ekvivalenst találni hozzájuk. A látszatazonosságok mögött is lényeges különbségek bújhatnak meg. A fordítói szótárak talán ezért is tartalmaznak aránylag kevés különleges stílusértékű címszót.

A régies és elavult szavaknak is csak kis számban adható hely a fordítói szótárban, amelynek – feladatából következően – mindig a szinkron nyelvállapotot kell regisztrálnia<sup>18</sup>.

A normán kívüli elemek szótározásával kapcsolatban is V. P. Berkovot érdemes idézni.<sup>19</sup> Véleménye szerint a szótártól – a fordítótól még kevésbé, mint az értelmező egynyelvűtől –, melynek a szinkron nyelvállapotot kell reálishan tükröznie, nem várható el, hogy a szigorú normativitás szerint bírálja el és válogassa össze anyagát. Használhatóságának a kárára lenne, mondja, ha az élő nyelvnek a választékosabb rétegein kívül eső, „közönséges”, „durva” vagy éppen „vulgáris” szavaival nem foglalkozna. A vulgárizmusoknak is van létjogosultságuk a szótárakban. A vulgárisnál is durvább szavakat illetően azonban a kihagyásukat tartja helyesnek.

7. Végül essen pár szó egy jobbra formális kérdésről.

Formálisnak tűnhet ugyanis a kérdés az előbbieken tárgyaltakhoz viszonyítva, mégis, mint a lexikográfiai munka során előadódó problémát, nem volna célszerű elhallgatni. A kérdés – általánosítva – a következőképpen fogalmazható meg: lehet-e, kell-e következetességre törekedni egy-egy összetartozást mutató szócsoporton belül? Az *-ás*, *-és* végképzős összetett szavakat illetően ilyeneknek tekinthetők az azonos előtagú vagy az azonos utótagú szavak (pl. *birkatar-tás*, *birkatenyésztés*, ill. *birkatenyésztés*, *borjútenyésztés*). Az ilyen vagy más formai-tartalmi rokonságban lévő szótári egységeknek nyilvánvalóan a szótári képe sem alakítható ki úgy, hogy ne lennének tekintettel a csoport minden egyes tagjánál a közös vonásokra.

Megfigyeléseim azt mutatják, hogy túlságosan nagy következetesség az ilyen szócsoportok egyes tagjainak a lexikalizálásában nem tapasztalható, ugyanakkor a lexikográfiai földolgozás módját illetően a következetességre való törekvést érzékeltetni lehet. Az esetenkénti egyenetlenségek, következetlenségek valószínűleg azzal magyarázhatók, hogy a szótárírás, -szerkesztés többnyire lineáris menete nem kedvez az ilyen sok egyeztetést kívánó, aprólékos igazgatásnak, ami a szótári anyag egészére való, részletekre menő rálátást, összehangoltságot igényel.

Mindezek a megfigyelések, megállapítások, következtetések azt a szótár-szerkesztői körökben általános véleményt juttatják kifejezésre, hogy a szótáraknak a vezérnyelv kortárs állapotát kell minél hívebben tükrözniük, a szavakat, kifejezéseket, azok használati szabályait, módját kell minél pontosabban és hitelesebben áthelyezhetővé tenniük egy másik nyelvi közegbe. Ennek az elsődleges célnak, feladatnak ajánlatos alárendelni minden egyéb szempontot: nyelvészetieket is, nyelven kívülieket is.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> Projektumi dolgozatként az újvidéki Magyar Tanszék lexikográfiai munkálatai keretében, 1988-ban készült tanulmány átdolgozott változata.
- <sup>2</sup> L. Hungarológiai Közlemények 64–65. sz., 503–524. o.
- <sup>3</sup> Kiss Lajos: Szófejtés, szótárírás és nyelvtudomány-történet. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004, 262. l.
- <sup>4</sup> Berkov 1973, 32 és kk. Berkov itt azokról a szóalakokról beszél, amelyek valamely lexéma rendhagyó alakjai, s a lexikográfiai feldolgozás során gyakran nem irányul rájuk kellő figyelem (pl. *megy*: *gyere*; *lesz*: *levő~lévő*; *én*: *hosszám*, *velem*, *nekem*, *tőlem* stb.), holott a szótárhasználók között lehetnek olyanok, akiknek jól jönne egy olyan információ – akárcsak egy utaló címszó formájában is –, amely rávezeti őket a szövegszó szótári alakjára. Az értelmezés szférájában hasonló a helyzet.
- <sup>5</sup> Palich Emil: Magyar–szerbhorvát kézisótár. Terra, Budapest, 1972
- <sup>6</sup> Hadrovics László–Gáldi László: Magyar–orosz szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986
- <sup>7</sup> Vö. a 2. lábjegyzettel!
- <sup>8</sup> Reffle Gyöngyi terminusa.
- <sup>9</sup> Magyar–angol szótár. Szerk. Országh László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963
- <sup>10</sup> Országh László, A szótárírás elmélete és gyakorlata A magyar nyelv értelmező szótárában. Nyelvtudományi Értekezések, 36. sz., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. 22. o.
- <sup>11</sup> Bárcki Géza, A Magyar Szófejtő Szótár lexikográfiai elvei. In: Szótártani tanulmányok. Szerk. Országh László, Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. 9–28. o.
- <sup>12</sup> Vö. V. P. Berkov 1973: 62 és kk.
- <sup>13</sup> Magay Tamás doktori disszertációja. Kézirat.
- <sup>14</sup> Magay, 66. l.
- <sup>15</sup> Uo.
- <sup>16</sup> I. m. 78. l.
- <sup>17</sup> I. m. 79–80. l.
- <sup>18</sup> Vö. V. P. Berkov 1973: 74. l.
- <sup>19</sup> I. m. 52. l.

*Compounds in Dictionary Entries*  
*(Lexicographical Analysis of Derived Nouns Ending in -ás/-és Suffixes, II)*

I analyze a group of compounds functioning as nouns in dictionaries from Hungarian into other languages with the aim to arrive at certain viewpoints regarding the method of producing the list of entries . I am trying to find explanations to the striking difference between the same type of dictionaries regarding the inclusion or absence of particular entries. Next to source language questions, I also discuss target language issues.

Keywords: lexicography, lexis, noun, compound, -ás/-és suffix



Kovács Rácz Eleonóra

# ATTITÜDVIZSGÁLAT: HOGYAN VISZONYUL A BÁNÁTI MAGYARSÁG A MAGYAR ÉS A SZERB NYELVHEZ

*A Study of Attitudes towards the Hungarian or Serbian Language of  
Hungarians in Banat*

A kutatás a bánáti magyarság magyar és szerb nyelvvel szembeni attitűdjét vizsgálja szociolingvisztikai aspektusok alapján. A két nyelvet párhuzamba állítottuk. Arra szerettünk volna választ kapni, hogy az adatközlők mely nyelvet beszélik szívesebben, melyiket tartják szebbnek, nehezebbnek és hasznosabbnak. Az utóbbi kapcsán az adatközlők felsorolták azokat a szituációkat, melyekben hasznosnak tartják a magyar és a szerb nyelv használatát. E munka 7 bánáti települést ölel fel. Ezek a következők: Nagybecskerek, Csóka, Tamásfalva, Kisorosz, Magyarittabé, Ürményháza, Torda.

Kulcsszavak: attitűd, kétnyelvűség, szituáció

## 1. A TERÜLETI ÉS A DEMOGRÁFIAI FAKTOROK RÖVID ÁTTEKINTÉSE

Kutatásunk a bánáti magyarságnak a magyar és a szerb nyelvről alkotott véleményét vizsgálja szociolingvisztikai aspektusok alapján. A két nyelvet párhuzamba állítottuk. Arra szerettünk volna választ kapni, hogy az adatközlők mely nyelvet beszélik szívesebben, melyiket tartják szebbnek, nehezebbnek és hasznosabbnak. Az utóbbi kapcsán az adatközlők felsorolták azokat a szituációkat, melyekben hasznosnak tartják a magyar és a szerb nyelv használatát.

Jelen munka hét bánáti települést ölel fel. Ezek a következők: Nagybecskerek, Csóka, Tamásfalva, Kisorosz, Magyarittabé, Ürményháza, Torda.

Figyelembe vettük a magyar lakosság számarányát a településeken élő más nemzetekével egyetemben, valamint a bánáti magyarság területi elhelyezkedését is.

A lakosság számának áttekintésekor a 2002. évi népszámlálás adatait vettük alapul. Eszerint a következő kategóriák állíthatók fel: a magyar lakosság számarányát tekintve többségben él az adott településen (Csóka, Torda, Kisorosz, Ürményháza, Tamásfalva, Magyarittabé), valamint az egyéb nemzeteknél kisebb számú magyar ajkú közösséget számlál (Nagybecskerek).

Az említett települések három nagy bánáti körzethez tartoznak:

Észak-Bánát: Csóka, Kisorosz.

Közép-Bánát: Torda, Tamásfalva, Magyarittabé, Nagybecskerek.

Dél-Bánát: Ürményháza.

A 2002-es népszámlálás adatai és Gábrity Molnár Irén (Gábrity 2008.) nyomán az egyes községek lakosságának számaránya tekintetében Csóka a tömbhöz, a többi település viszont a szórványhoz sorolható.

A szakirodalom a vajdasági tömb- és szórványmagyarság megkülönböztetése kapcsán újabb tényezőkre is felhívja a figyelmet, ezeket a kutatópontok kijelölésekor ugyancsak szem előtt tartottuk: „Különbségek vannak a Vajdaság keretén belül is egyes kistérségek, illetve városok és falusi környezet között is az iskolai végzettség és a továbbtanulás terén, ami a magyarok esetében aszerint megkülönböztetést jelent, hogy valaki tömbben él vagy szórványban. Kialakulóban van az egységes kulturális csoportviselkedési modellben a megkülönböztethető magatartás: (1) a városi/kisvárosi tömbben, (2) a tömbben élő falusiaknál, (3) a városi szórványmagyarságnál, végül (4) a falusi szórványnál és a szigetmagyarság körében” (Gábrity 2008. 53–54.).

Az utóbbi meghatározás alapján újabb megközelítési szempontokat vezethetünk be a vizsgált kutatópontok segítségével:

- (1) városi/kisvárosi tömb: Csóka;
- (2) tömbben élő falusiak: Ürményháza, Magyarittabé, Torda, Tamásfalva;
- (3) városi szórványmagyarság: Nagybecskerek.

A tömb és a szórvány alapján történő kategorizálástól most eltekintünk, mivel ez együttes bácskai és bánáti felmérés keretében valósult meg, csupán említést tettünk ezen lehetséges aspektus körvonalairól.

## 2. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás módszertanát a vizsgálat céljától, a vizsgálandó minta terjedelmétől és típusától, a megválaszolandó kérdések típusbeli és tematikus elrendeződésétől függően alakítottuk ki. Tekintettel a nagyszámú mintavételre, valamint az eddigi szociolingvisztikai kutatások felméréseire, a kutatás írásban kitöltendő anonim kérdőívvel történt.

A kérdőívek zárt típusú kérdésekből épülnek fel. A zárt típusú kérdések előre megfogalmazott válaszlehetőségeket tartalmaznak, a nyílt típusú kérdések esetében viszont maga az adatközlő nyilvánítja ki véleményét. Az előbbire azért volt szükség, mert a lehetséges nyelvi ítéleteket megfogalmazó, általunk megadott válaszok segítették az adatközlőket abban, hogy meghatározzák, a magyar és a szerb nyelv közül melyiket beszélik legszívesebben, melyiket tartják szebbnek.

Tekintetbe kellett vennünk a magyar lakosság eltérő földrajzi helyzetét, összetételét, társadalmi, gazdasági státusát, nemét, iskolai végzettségét és életkorát. Ezen faktorok alapján arra a megállapításra jutottunk, hogy a zárt típusú kérdések egyértelművé teszik és megkönnyítik a válaszadást. Különösen az ál-

talános iskolai és részint a középiskolai végzettségű adatközlők esetében érhető tetten mindez. Településenként 90 kérdőív szétosztását végeztük a következő kritériumok szerint:

Életkor szerint három felnőtt korosztályt vizsgáltunk, melyeket magyarországi, erdélyi és felvidéki példaanyag alapján jelöltünk meg. A Susan Gal nyomán végzett szociolingvisztikai kutatások azt bizonyítják, hogy a nők és a férfiak egyre kisebb arányban ugyan, de eltérő nyelvi viselkedést tanúsítanak, ezért indokoltnak láttam a nemek szerinti attitűdvizsgálat elvégzését. Bizonyosságot szerettünk volna szerezni arról is, hogy mennyire helytállóak azon nyelvészeti tanulmányok tapasztalatai, melyek a nyelvi változásokban hangsúlyosabb szerepet tulajdonítanak az életkornak, mint a nemek közötti különbségnek. Fontosnak találtuk továbbá az iskolai végzettség szerinti vélemények elkülönítését is. Ez utóbbi nyomán minden korosztályon belül felállítottam három kategóriát. A húsz és harminc év közötti fiatalok körében nemcsak a főiskolai vagy egyetemi oklevéllel rendelkezőket vizsgáltam, mivel a kutatás folyamán kiderült, hogy ily módon nem tudnánk elegendő adatközlőt kikérdezni. Szükségessé vált a vizsgálat időpontjában főiskolai és egyetemi tanulmányaikat végzők felmérése is, mivel a kisebb falvakban kevés egyetemi vagy főiskolai végzettségű fiatal él, de főiskolai és egyetemi hallgatók szép számban akadnak.

Az iménti számarány azonban nem volt maradéktalanul megvalósítható, mert számos kérdőív többszöri megismételt kiosztás után sem került vissza hozzánk.

### 3. A NYELVI ATTITŰD MEGHATÁROZÁSA

A nyelvi attitűd az adott nyelvhez vagy nyelvváltozathoz fűződő vélemény, amely pozitívan vagy negatívan értékeli.

„A kisebbségi csoportok nyelvi attitűdjei kialakulhatnak: saját nyelvükről, a többség nyelvéről, a kulturális pluralizmusról, a kétnyelvűségről, a nyelvi tisztaságról” (BORBÉLY 2001; 30 A). A felsorolás tovább részletezhető, mivel a saját nyelven belül léteznek nyelvváltozatok, és a kétnyelvűségnek is számos aspektusa van. Amennyiben a kisebbség nyelvének kialakul valamilyen szintű presztízse, az anyanyelv attitűdjei is kedvezőek lesznek. Az is előfordul azonban, hogy a kisebbség nyelvének presztízse csökken, mert a többségi csoport semmilyen téren nem tekint presztízsként a kisebbségi csoportra. Ugyanez jellemző a nyelvjárásokhoz fűződő attitűdre és a nyelvjárás presztízisére is. Kutatások bizonyítják továbbá, hogy a kisebbségi nyelvek presztízse a többségi nyelvi elemek gyarapodásával arányosan csökken.

A kisebbségi csoportnak az anyanyelvéről vallott nézetei másodsorban – de nem kisebb mértékben – a többségi csoport viszonyulásától is függővé válnak. Úgyszintén felmérések igazolják, hogy a többség többnyire negatív attitűdöket táplál a kisebbségekkel szemben.

## 4. MAGYAR ÉS SZERB NYELVI ATTITÚDVIZSGÁLAT

Attitűdvizsgálatunk a magyar és a szerb nyelv párhuzamba állítása révén történt. Arra szerettünk volna választ kapni, hogy a magyar anyanyelvű adatközlők a két nyelv közül mely nyelvet kedvelik, beszélik szívesebben.

Az egyes szempontok kérdései egyben a grafikonok címei, ezért eltekintünk ismertetésüktől. A grafikonokat négyféleképpen csoportosítottuk: a teljes mintát követi a nemek szerinti grafikon, majd pedig az életkorhoz és az iskolai végzettséghez köthető grafikonokkal ismerkedhetünk meg.

### 4.1. A legszívesebben beszélt nyelv

Azzal kapcsolatban, hogy az adatközlők mely nyelven beszélnek a legszívesebben, a következő válaszlehetőségeket adtuk meg:

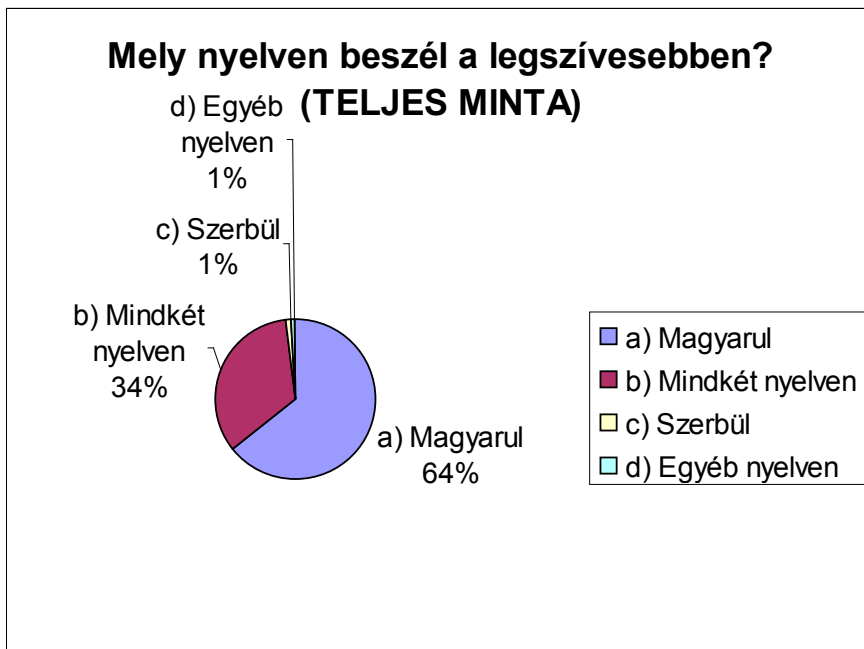
Magyarul

Mindkét nyelven

Szerbül

Egyéb nyelven

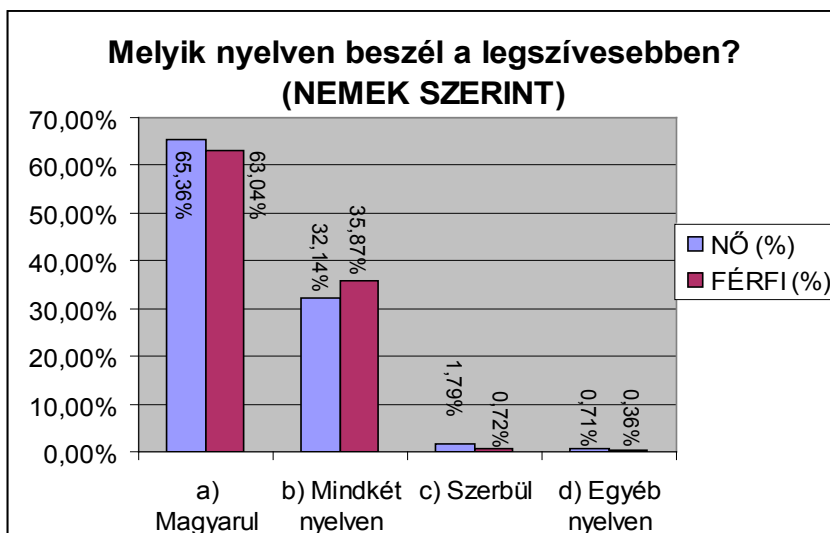
A kutatást a teljes mintán a nemek, az életkor és az iskolai végzettség tekintetében végeztük el, az adatközlőket ezek szerint csoportosítottuk.



a) Magyarul	357
b) Mindkét nyelven	189
c) Szerbül	7
d) Egyéb nyelven	3
Összesen	556

A teljes minta 556 adatközlő jelölése alapján körvonalazódott számunkra. Az adatközlők legszívesebben saját anyanyelvükön beszélnek, ehhez képest csaknem megfelelődik a magyarul és szerbül egyaránt szívesen beszélők száma, és mindössze 1%-nyi a szerbül vagy egyéb idegen nyelven beszélők száma.

A felmérést nemek szerint is elvégeztük:

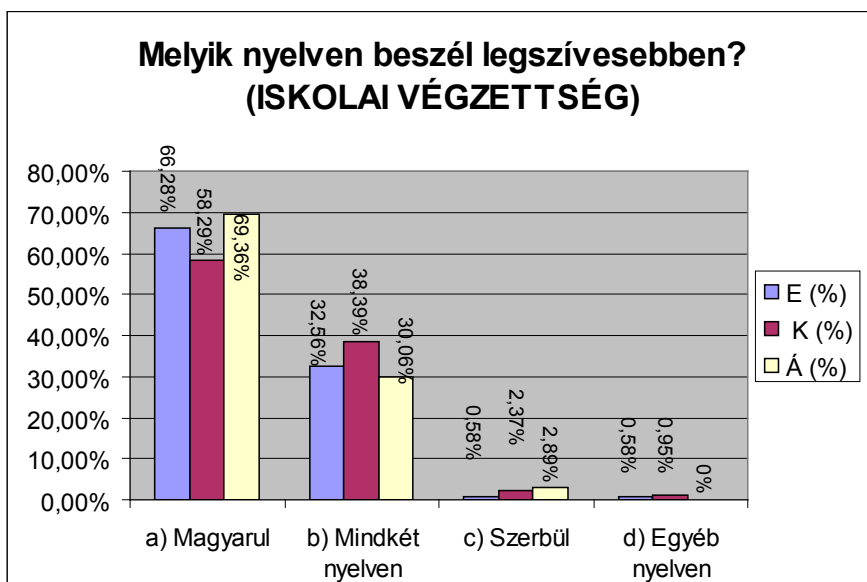


	Nő	Férfi	NŐ (%)	FÉRFI (%)
a) Magyarul	183	174	65,36%	63,04%
b) Mindkét nyelven	90	99	32,14%	35,87%
c) Szerbül	5	2	1,79%	0,72%
d) Egyéb nyelven	2	1	0,71%	0,36%
Összesen	280	276	100%	100%

Valamivel magasabb a magyarul szívesen beszélő nők száma az ugyanazon nyelven beszélő férfiakéknél, azonban a férfiak nagyobb számban beszélnek szívesen mindkét nyelven. Ez utóbbi azzal magyarázható, hogy az alacsony iskolai végzettségű nők (nyolc osztály és részben középiskola) kevésbé beszélnek a szerb nyelvet, mint férfi társaik. Az alacsony iskolai végzettségű férfiak ugyanis a katonai szolgálat letöltése közben megtanultak szerbül, míg

a nők számára nem adatott meg efféle lehetőség. Jelen kutatás egy másik fázisában találkoztunk olyan női adatközlőkkel is, akik Tamásfalván, Tordán vagy Ürményházán élnek ugyan, de saját bevallásuk szerint nem beszélnek szerb nyelven. Az ötven éven felüliek még olyan kulturális tömbben nőttek fel és éltek, melyben a magyar többségű településeken a háziasszonyi teendőkhöz és a mezőgazdasági munkák elvégzéséhez nem volt feltétlenül szükséges a szerb nyelvtudás. A tömbben élő magyarság esetében ez napjainkban is fennáll, hiszen a magyar nyelvi környezetnek köszönhetően a felsőoktatási intézményekben ütköznek először nyelvi nehézségekbe. Az általános és középiskolai szerb nyelvi tanterv és tananyag nem teszi lehetővé az eredményes nyelvtanulást.

A nőknek a szerb nyelvhez fűződő véleményét nagymértékben befolyásolja az életkor és az iskolai végzettség is:



E = egyetem, főiskola

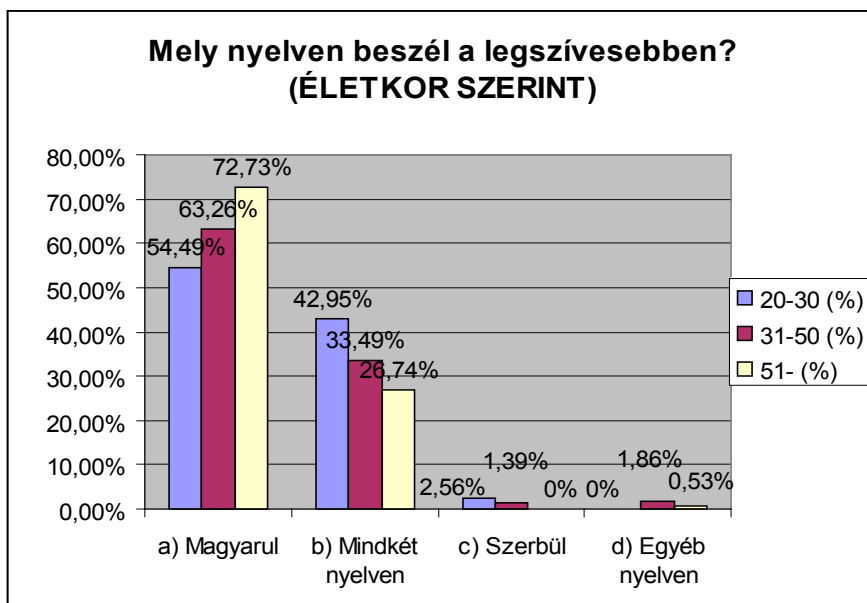
K = középiskola

Á = általános iskola

	Egyetem	Középiskola	Általános iskola	E (%)	K (%)	Á (%)
a) Magyarul	114	123	120	66,28	58,29	69,36
b) Mindkét nyelven	56	81	52	32,56	38,39	30,06
c) Szerbül	1	5	1	1	0,58	2,37
d) Egyéb nyelven	1	2	0	0,58	0,95	0
Összesen	172	211	173	100	100	100

Magyarul legszívesebben az általános iskolai végzettségűek beszélnek, de mindhárom iskolai végzettség tekintetében a magyar nyelven történő élőnyelvi kommunikáció a legkedveltebb. Szerbül vagy egyéb nyelven az adatközlőknek csupán kis hányada beszél szívesen.

Mindkét nyelven szívesen beszélnek a középiskolát befejező adatközlők, őket követik az egyetemi vagy főiskolai oklevéllel rendelkezők, de nem sokkal maradnak el tőlük az általános iskolai végzettségű adatközlők sem.



	20-30	31-50	51-	20-30 (%)	31-50 (%)	51- (%)
a) Magyarul	85	136	136	54,49%	63,26%	72,73%
b) Mindkét nyelven	67	72	50	42,95%	33,49%	26,74%
c) Szerbül	4	3	0	2,56%	1,39%	0%
d) Egyéb nyelven	0	2	1	0%	1,86%	0,53%
Összesen	156	213	187	100%	100%	100%

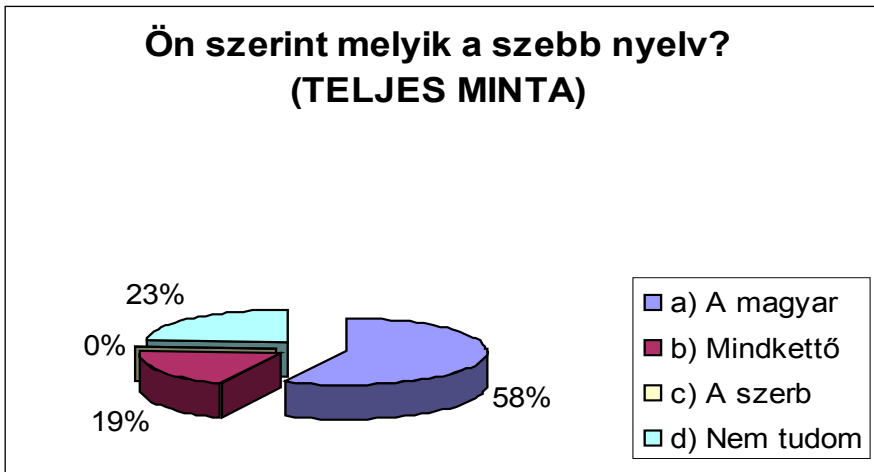
Életkor tekintetében az 51 éven felüliek beszélnek a legszívesebben magyarul, de a másik két korosztály is anyanyelvén beszél a legszívesebben. Mindkét nyelven leginkább a 20 és 30 évesek beszélnek, viszont nem jelölték meg az egyéb nyelven történő kommunikációt. Ugyanígy az 51 éven felüliek sem nyilatkoztak arról, hogy szívesen beszélnének szerbül. Mindhárom korosztálynál az anyanyelven történő társalgás a domináns, szerb és egyéb nyelveken aligha kommunikálnak szívesen.

## 4.2. A nyelvek szépségének megítélése

A következő kérdés azt vizsgálja, hogy az adatközlő mely nyelvet tartja szebbnek?

- a) A magyart
- b) Mindkét nyelvet
- c) A szerbet
- d) Nem tudja

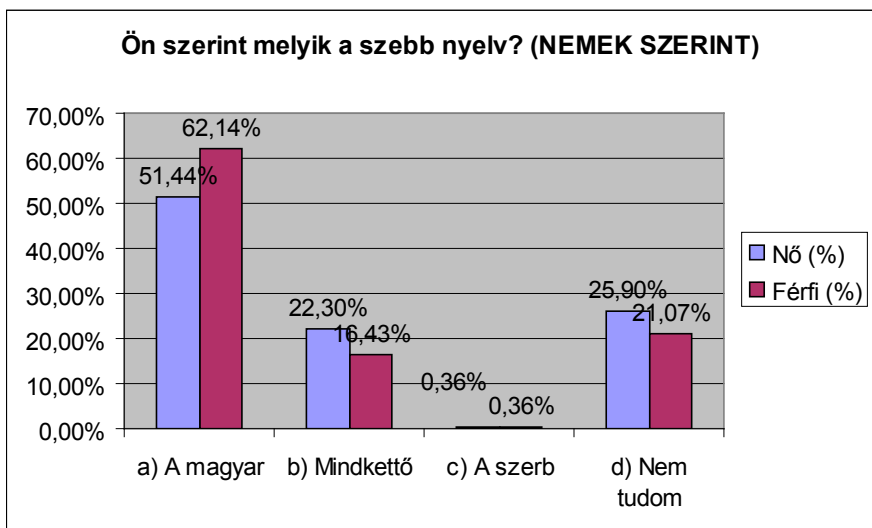
A minta csoportosítása az előzőekkel azonos módon történt. Ezúttal 558 adatközlő véleményét ismertetjük.



	Összesen
a) A magyar	317
b) Mindkettő	108
c) A szerb	2
d) Nem tudom	131

A magyar nyelvvel szemben kialakított pozitív attitűd egyértelmű, azonban magas azok száma, akik nem tudnak dönteni azokéhoz képest, akik mindkét nyelvet szépnek tartják. A szerbet mindössze két adatközlő tartotta szebbnek. Az adatközlőknek 62%-a beszél szívesebben magyarul, de csupán 58%-uk tartja legszebbnek az anyanyelvét.

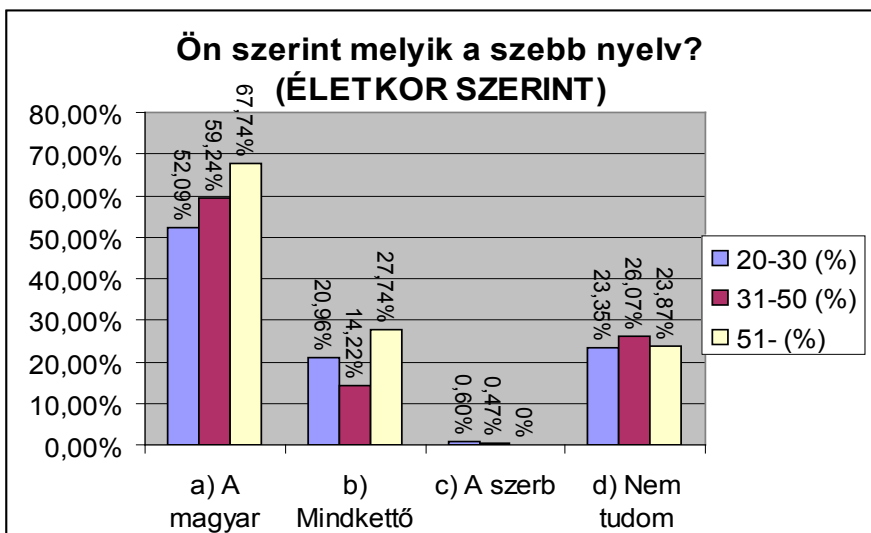




#### NEMEK

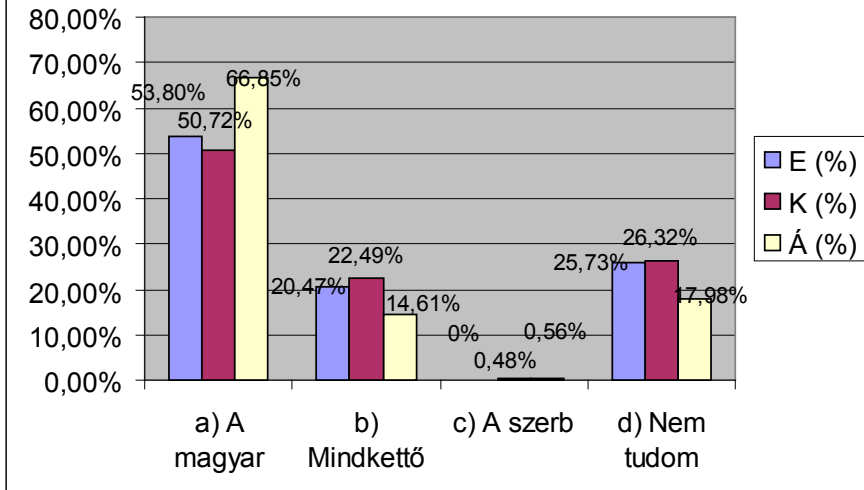
	Nő	Férfi	Nő (%)	Férfi (%)
a) A magyar	143	174	51,44%	62,14%
b) Mindkettő	62	46	22,30%	16,43%
c) A szerb	1	1	0,36%	0,36%
d) Nem tudom	72	59	25,90%	21,07%
Összesen	278	280		

Nagy meglepetést okozott számunkra, hogy a férfiak nagyobb számban tartják a legszebbnek a magyart, mint a nők. Viszont jelen esetben is magasnak mondható a döntenem tudó férfi és női adatközlők száma. Ez utóbbiaknál mind a nők, mind a férfiak magasabb számarányt jelölnek a mindkét nyelvet szépnek tartó társaiknál.



	20-30	31-50	51-	20-30 (%)	31-50 (%)	51- (%)
a) A magyar	87	125	105	52,09%	59,24%	67,74%
b) Mindkettő	35	30	43	20,96%	14,22%	27,74%
c) A szerb	1	1	0	0,60%	0,47%	0%
d) Nem tudom	39	55	37	23,35%	26,07%	23,87%
ÖSSZESEN	162	211	155	100%	100%	100%

## Ön szerint melyik a szebb nyelv? (ISKOLAI VÉGZETTSÉG)



### ISKOLAI VÉGZETTSÉG

	Egyetem	Középszik.	Ált. isk.	E (%)	K (%)	Á (%)
a) A magyar	92	106	119	53,80%	50,72%	66,85%
b) Mindkettő	35	47	26	20,47%	22,49%	14,61%
c) A szerb	0	1	1	0%	0,48%	0,56%
d) Nem tudom	44	55	32	25,73%	26,32%	17,98%
ÖSSZESEN	171	209	178	100%	100%	100%

Az általános iskolát végzettek vélik úgy leginkább, hogy a magyar nyelv a legszebb, őket követik a felsőfokú iskolai végzettségűek. Mindkét nyelvet egyenlő mértékben szépnek leginkább a középiskolai oklevéllel rendelkezők tartják, ugyanakkor ők azok, akik a három iskolai végzettség tekintetében a legkevésbé tartják legszebbnek az anyanyelvüket, valamint érdekes módon a leginkább döntésképtelenek a téma kapcsán. Bár azt is láthatjuk, hogy a felsőfokú oklevéllel rendelkezők közül csaknem ugyanannyian nem tudnak válaszolni. A szerb nyelvet csupán egy egyetemi és egy középiskolai végzettségű adatközlő véli a legszebbnek, az általános iskolai végzettségűek közül senki sem jelölte meg az utóbbi nyelvet.

## ÖSSZEFOGLALÓ

A teljes minta azt mutatja számunkra, hogy az adatközlők nagy többsége szívesebben beszél anyanyelvén, és kedveli is.

A kutatás folyamán beigazolódtott az a feltételezésünk, mely szerint a férfiak és nők véleményezése között nincs lényeges eltérés. Mindkét nem a legszívesebben magyarul beszél, a nők csupán 2%-nyi különbséggel beszélnek szívesebben magyarul, mint a férfiak, viszont a férfiak közül 3%-kal többen beszélnek szívesen mindkét nyelven. A férfiak 10%-kal magasabb számban jelölték meg a magyart szebb nyelvnek, viszont a nők közül többen tartják mindkét nyelvet szépnek (7%-os különbség), mint a férfiak. Igen magasnak mondható azon nők (26%) és férfiak (21%) számaránya, akik nem tudtak véleményt alkotni a magyar és a szerb nyelv szépségét illetően.

A férfiak 5%-os különbséggel jobban kedvelik anyanyelvüket, mint a nők, és ugyanez derült ki számunkra mindkét nyelv azonos mértékben történő kedvelése kapcsán is.

Magyarul legszívesebben az 51 éven felüliek beszélnek, legkevésbé szívesen a 20–30 év közöttiek. Mindkét nyelven viszont a 20–30 évesek kommunikálnak a legszívesebben. Az 51 éven felüli adatközlőknél csökkenő tendencia mutatható ki a magyar nyelven történő beszélgetéstől a mindkét nyelven szívesen beszélés irányában, a 20–30 éveseknél pedig fordított mindez: közülük többen beszélnek szívesen mindkét nyelven, mint az 51 éven felüliek. A magyart az 51 éven felüliek mintegy 11%-kal találják szebbnek, mint a 20–30 év közöttiek, de mindkét nyelv egyenlő szépsége mellett is többen voksoltak az 51 éven felüliek. A nyelvek szépségét illetően legnagyobb számban a 31–50 évesek nem tudtak válaszolni.

Az 51 éven felüliek szeretik leginkább az anyanyelvüket, a 20–30 évesek a legkevésbé. Mindkét nyelvet legtöbben a 20–30 évesek szeretik, a szerbet viszont 0%-uk jelölte meg. A válaszolni nem tudó 20–30 évesek százalékaránya a legmagasabb (7%), őket követik a 31–50 évesek (5%).

Iskolai végzettség tekintetében a leginkább szívesen beszélnek magyarul, a magyart jórészt szépnek tartják, és az anyanyelvüket a legjobban szeretik az általános iskolai végzettségűek, a legkevésbé a középiskolai végzettségűek (mindhárom kategória vonatkozásában). Az utóbbiak azok, akik mindkét nyelven a legszívesebben beszélnek és a szerbet leginkább kedvelik. Az egyetemi vagy főiskolai végzettségűek nem tudtak válaszolni a legnagyobb számban. Az egyetemi vagy főiskolai végzettségűek 8%-a nem tudott döntést hozni arra vonatkozóan, hogy mely nyelvet szereti a leginkább, az általános iskolai végzettségűek közül viszont mindenki döntött valamely kategória mellett.

## IRODALOM

- BARTHA Csilla (2005): A kétnyelvűség alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- BORBÉLY Anna (2001): Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. Budapest. Készült az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztályán
- BORBÉLY Anna (2001): A nyelvcseré folyamata és kutatása. Nyelvtudományi Közlemények 98., 193–215. o.
- BORBÉLY Anna (2003): Kétnyelvűség és többnyelvűség = Kiefer Ferenc, szerk: A magyar nyelv kézikönyve. Akadémiai Kiadó, Budapest, 361–380. o.
- BORBÉLY Anna (szerk., 2000): Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. A 10. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest
- GÁBRITY Molnár Irén és Barlai Jenő (szerk., 2008): Esély és egyenlőség a Vajdaságban. Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka.
- GÖNCZ Lajos (1999): A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Osiris Kiadó – Fórum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Újvidék
- GÖNCZ Lajos (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. A Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka) és a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézetének (Budapest) közös kiadása, Szabadka
- GÖNCZ Lajos (1985): A kétnyelvűség pszichológiája. Forum Könyvkiadó, Újvidék
- GYIVICSÁN Anna (1993): Anyanyelv, kultúra, közösség. A magyarországi szlovákok. Teleki Alapítvány, Budapest
- KISS Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KONTRA Miklós (2006): A határon túli magyar nyelvváltozatok 549–577. = Kiefer Ferenc (szerk. 2006): Magyar Nyelv, Akadémiai Kiadó, Bp.
- SÁNDOR Anna (2001): A nyelvi attitűd kisebbségben. MNY 1., 87–95. o.

### *A Study of Attitudes towards the Hungarian or Serbian Language of Hungarians in Banat*

Based on sociolinguistic aspects, the research studies the attitude of Hungarians in Banat toward the Serbian language. We used parallel corpuses in the two languages. We wished to find the answers to the following questions: which of the two languages the informants prefer to speak, which one do they find more beautiful, more difficult or more useful. In connection with the last question the informants listed the situations in which they find the use of one or the other language useful.

The research was conducted in seven places in Banat. They were the following: Nagybecskerek (Zrenjanin), Csóka (Čoka), Tamásfalva (Hetin), Kisorosz (Rusko Selo) Magyarittabé (Novi Itabej), Űrményházán (Jermenovci) and Torda.

Keywords: attitude, bilingualism, situation

821.511.141(047)

Gaszó Hargita

## JELKÉPEK HÁLÓJÁBAN (konTEXTUS; jelHÁLÓ)

*In the Net of Symbols*

konTEXTUS. Összehasonlító irodalomtudományi tanulmányok. Szerk.: Csányi Erzsébet. BTK–Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2007

jelHÁLÓ. Összehasonlító irodalomtudományi, nyelvészeti és médiaközi kutatások. Szerk.: Csányi Erzsébet. BTK–Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2008

A két kötetben megjelentetett tanulmányok vajdasági irodalmi opusokat vizsgálnak, az itteni fordítás- és folyóirat-kultúrát veszik górcső alá. Csányi Erzsébet az első kötet előszavában kifejti, hogy a vállalkozás (újból) körül kívánja járni a Vajdaságot, mint a kulturális kódok deltavidékét.

A 2007-es kötet összehasonlító irodalomtudományi értekezéseket, tanulmányokat tesz közzé; vajdasági, pécsi és maribori szerzők munkáit. A kutatások fő célja a vajdasági magyar késő- és posztmodern irodalom áttekintése és értelmezése; több vizsgálat tárgya a Tolnai-opus valamely jelentése, illetve szegmentuma, de a Domonkos- és a Gion-recepció is új elemzésekkel bővül.

A 2008-ban megjelent kötet tovább bogozza a vajdasági magyar kulturális kódok hálóját itteni, eszéki, pécsi, maribori szerzők tollából. A térségi képzőművészet jelnyelve képezi a vizsgálat tárgyát, folytatódik az irodalmi diskurzus a Tolnai-, Domonkos-, Gion-térben, a könyvtest milyenségének jelképiségéről is olvashatunk beszámolót, de komparatiztikai és kommunikációelméleti értekezések is helyet kaptak az újabb kötetben.

Néhány strukturális elem képileg és látványilag is meghatározza, sajátossá teszi a vizsgált köteteket. A fedőlap mindkét esetben figyelemfelkeltő, néhány óriásbetűből lehet összeolvasni az első kötet kapcsán a konTEXTUS kifejezést, a másodiknál viszont a jelHÁLÓt.

A fűszöveg jelöli a szerzők kilétét, bemutatja a kutatási területeket. A tudományos közlés szabványainak megfelelően a tanulmányokhoz magyar és angol

nyelvű rezümék, illetve kulcsszavak kapcsolódnak; összegezve, tömörítve és lefordítva elméleti síkra az olvasottakat.

Az első kötet szövegahlóját Thomka Beáta tanulmánya „kezdi”: *Egy Tolnai-metaphora visszavezetése*. Alcíme: *A delta lehetséges poétikai redukciója*. Értelmezi a metaforát („delta”), miközben összefüggést teremt a metafora-jelentés és a *Delta* című Tolnai-esszé megállapításaival; benne fiatal költőket mutatott be és kommentált az író. Thomka felvázolja Tolnai poétikai eljárásait, amelyeket az egybeolvasztásban, a porlasztásban, az érintkeztetésben, a konkordanciában, a diszkonkordanciában határoz meg. Ez a költői világ a deltát forrásként és torkolatként értelmezi, amely a Vajdaságban mint kultúrák, égtájak, civilizációk kereszteződésében álló virtuális kapu képződik meg. (E sorok írója – a Thomka-eljárás mintájára – megpróbált Tolnai-kulcsszavakat kijelölni. Ezek: kontinentális kultúra, multikulturális szellemiség, értékmínőségként szereplő regionalitás.) A Mészöly Miklós-i gondolatra reflektál a tanulmányíró, amikor megjegyzi: „meszticek vagyunk mi, mert homogénekként bezárkózunk saját nyelvünkbe”. Erre ellenpélda Tolnai életműve, amely áramlatok és hatások torkolata. A Thomka-tanulmány kitér a hatvanas évek Új Symposion-műhelyének koncepciójára; a nemzedék egyéni ars poeticáit is értelmezi.

A kanonizálhatatlanság, illetve a követhetlenség problémáját veti föl a Tolnai-opus kapcsán Fekete J. József tanulmánya, amely *„Tisztára súrolt kisvilág”*. *Tolnai konfesszió(k)* címmel jelent meg a vizsgált kötetben. Tolnai paradigmaváltó hatása költészetünkre kétségtelen, mégsem beszélhetünk iskoláról, amelyet létrehozott volna. Szentkuthy és Tandori esetében is hasonló jelenség figyelhető meg. Fekete dilemmát érzékel a Tolnai-opus magyarországi befogadásában. Egy magyarországi olvasó honnan induljon el a Tolnai-művek befogadástörténetében? Fogódzót a Tolnai-recepció momentumaiiban lát, mint amilyen Mikola Gyöngyi *A Nagy Konstellációja*, a Thomka-monográfia és Parti Nagy Lajos napokig tartó életmű-rádióinterjú fölvétele, amelyből a *Költő disznósírból* kötet bontakozott ki. A tanulmány a szöveggazda kérdéskörét is vizsgálja az opusban, rávetítve a *Szög a nadirban* című paratextuális koncepcióra, amely a Kovács Antal-napló és a Tolnai-átírás szövegösszefüggését jelenti. Szerteágazó kérdésfölvető és magyarázó tanulmánnyal állunk szemben; természetesen nem hagyja ki a tisztavirág-metaphora beazonosítását sem.

Csányi Erzsébet folytatja az elkezdett Tolnai-diskurzust, a delta-tér kibontását a *Vajdaság: az átalakulás tégelye. Kulturális kódok deltája Tolnai Ottó prózájában* című dolgozatában. A mi terünkben, itt lenn, „a tengerfenéken”, föloldódnak a Mediterránból, a Balkánról, a Bácskából származó kódok, amelyből – a Tolnai delta-értelmezésből következően – geometrikus park, dzsungel, a folyó és a tenger szimbiózisa születik. Ebből a helyfogalomból születünk mi, sokgyökerű identitástudatúak azzal a képességgel, hogy valami újat teremtünk plurális kódrendszerünket kihasználva. A határ-lét, a deltaszituáció, a

marginalitás tematikáját járja körül a kutatás, valamint a tenger-toposz alakulástörténetét. Csányi értelmezése szerint, amikor elvesztettük a tengerünket, Tolnai kiüzetetett a poézisből, később mégis a tenger motívumában testesül meg költészete. Ezért a tenger azúrja folyamatosan módosul, változik, még a palicsi tájban is fölfedezhető.

Az előző gondolatból adódik a palicsi táj-jelentés, annak értelmezhetősége a jelölt opusban. Ezzel foglalkozik Hózsza Éva *Az áruházi detektívtől a bőrrönd-szembesülésekig. Tolnai-dilemmák* című tanulmánya. Palicsfürdői kód-ként sorolja fel a határsávot, a perifériát, a világ végét, az utcaseprő Barnabást és Andrást, a lebombázott meteorológiai állomást, a Vértavat, a Homokvárat. Mindezek mitikussá fokozódnak a Tolnai-írásművészetben. Foglalkozik Az áruház-novellák emlényomozásával, azzal a konzekvenciával, hogy tárgyalt írónk lokális és öninterpretációs élményei hasonló módon halmozódnak föl szövegeiben, mint a termékek az áruházak polcain.

Tovább folytatva a megkezdett diskurzust, Rudaš Jutka vállalkozik a korpusz egyik újabb fragmentumának elemzésére *A Disznósírt olvasva* címmel. Az előzőekben is fölmerült már ez a rádióinterjú-regény, a *Költő disznósírból*, amelyet Rudaš paradigmaváltóként értelmez. Már Fekete J. is fölhívta a figyelmünket, hogy ne ezzel kezdjük a Tolnai-életmű megismerését, hiszen a rudaši tanulmány szerint is kulturálisan erősen kódolt, ex-jugoszláv szellemi örökségű szövegvilággal, vizuális percpciókkal, összefüggő asszociációs futamokkal van dolgunk, amelyet csak előzetes tudással tudunk befogadni, egyébként könnyen eltévedhetünk a könyv interdiszciplinaritásában. Fikció és referencialitás egymásba fonódását bontja ki, amelyeket csak a metafora-láncokkal lehet értelmezni.

Beke Ottó *A Delta-torkolat mint jelölő* című tanulmányában – a Tolnai-írásművek recepcióját bővítve – metaforaelméleti szempontból vizsgálja Vajdaságot mint a termékenység deltáját, a sós és édesvíz egybeörvényléseként pedig a deltavidéket. Fölteszi Beke azt a kérdést is, miért nevezi Tolnai termékeny talajnak a Vajdaságot. Tropikus szemléletében és a jelentéstani elméletekben kell keresni a választ.

Samu János Vilmosnak két írását is jegyzi a kötet. Az első: *A delta paratér. Hagyományos fikció / fikciós hagyomány*. Miként a cím is jelzi, a fikciós karakterekről esik szó, mindez a vajdasági magyar irodalomra vonatkoztatva, annak is a kánont alkotó intézményrendszerére, amely a karakterjegyeket alkotja meg.

Novák Anikó arra vállalkozott, hogy fölvezolja öt reprezentatív Tolnai-mű állatmotívumait. Ezek egy része a tengerhez kapcsolódik, másrészt a Tiszához és a Járáshoz, a háziállatok Kanizsához, Újvidékhez, Palicshoz, az állatker lakói pedig, természetesen, az állatkerthez. A tengeri állatoknál fölfigyelt a kék festékű tintahalra és a kettős identitású tengeri csikóra. Mindkettő fontos motívuma lett. A Tiszára, a Járásra a kérészeletet élő, a köztességet szimbolizáló tiszavirág jellemző, amely önéletrajzi mozzanatként is fölmerül. A háziállatok színszim-



bolikáját a fehér kecske és a vörös bikaölés jelenti, az állatkertiek kettősségét pedig a „színesen flamingó, szín nélkül csak liba” jelképe. A *Tolnai-bestiárium* szereplőit abból a szempontból is vizsgálja, hogy azok hogyan alakítják a szövegvilágot. A tanulmány záró részében táblázatba szedi ábécérendben közölve az állatokat a felbukkanásuk szerinti kötetcímmel és oldalszámmal.

Bibliográfiai témakörrel foglalkozik Ispánovics Csapó Julianna a *Tolnai Ottó más nyelveken. Adatok egy Tolnai-bibliográfiához* című munkájában. A Tolnai-fordítókról beszél a délszláv térségben, az idegen nyelvű monografikus fordításos és időszaki kiadványokban való jelenlétéről. Részbibliográfiai adatokat közöl az eddig idegen nyelven megjelent Tolnai-művekről. Fölveti, hogy személyi bibliográfiát kellene az íróról készíteni.

Ezzel zárul a kötet Tolnai-recepciója, a továbbiakban másik paradigmaváltó életműről, Domonkos Istvánról szóló értekezések következnek. Samu János Vilmos az egyik klasszikusnak számító művéről ír *Őnmaga rakománya a hajó. Domonkos István: Kormányeltörésben* címmel. A csonka nyelvezet, a szubjektum státusa, a kritikai kontextusának történetisége merül föl vizsgálati pontként. A jól ismert hajóallegóriáját magyarázva visszanyúl az alkaioszi múlt feneketlenségébe, amelyet állandóan újraír a költői én. A mottóként is szolgáló Balassi-verssel veti párhuzamba: ugyanis az is olyan határkő volt egykoron a magyar irodalomban, mint most a Domonkos-vers.

A rilkei hatással kívánja magyarázni Utasi Csilla Domonkos korai, metaforákban dúskáló és későbbi, nyelvi redukciónkkal élő költészetét *Rilke konkrétumok. Domonkos István költészet-felfogásáról* címmel. Foglalkozik Rilke halál-konceptiójával Nemes Nagy Ágnes esszéjére támaszkodva. A Domonkos-vers rilkei mozzanataként a benső világtér használatát határozza meg. A rilkei halálhoz legközelebb áll a „jelen hiánya”.

A kötet zárótanulmánya a Szenttamás-konstruálta gioni család-történetet összegzi *Ahol „mindenkinek megvolt a maga története”* címmel. Horváth Futó Hargita a *Virágos Katona, a Rózsaméz, az Ez a nap a miénk* és az *Aranyat talált* című köteteket folyamatukban vizsgálja retrospektíve visszatekintve az 1898-tól az 1950-es évekig tartó fél évszázados történelmi múltra. Összefüggést lát a korai művek és a tetralógia között.

A második kötet tovább tárgyalja az előzőekben felvetett kérdéseket, de beemel a vizsgálati körbe újabb opusokat is a deltavidékről.

Thomka Beáta tanulmánya képezi ismét a bevezető vizsgálati kört. Rögtön egy újabb értelmezési szegmentumot ismerhetünk meg, a képzőművészeti jelnyelvről szól a tanulmányíró *A Maurits-grafika képi azonossága* címmel. A Maurits-művészet kialakulásának jegyeit veszi számba; az Új Symposium esztétizmusával von párhuzamot. Művészete kapcsán fölmerül a rút esztétikája. Nem tudja a tanulmányíró azokba az irányzatokba behelyezni, amelyet a Maurits-recepció már megtett, tehát az avantgárdba, a neoavantgárdba, a mo-

dernbe vagy a posztmodernbe. A Kafka-szövegek főreg-lényével azonosítja a Maurits-figurákat. A művészi lényegjegyeket Gottfried Boehm és Max Imdahl elméleti munkáinak segítségével közelíti meg.

A Ladik Katalin teremtette költészet beemelése is újdonság-értékű a szövegterben. Hózsá Éva foglalkozik a *Ladik-könyvek és elraktározott bulldózerek* című tanulmányában a jól ismert kis piros bulldózer motívumkörével, a médiumszerével, a viszonyítási rendszerével, a 2007-ben megjelent *Élhetek az arcodon?* című élettörténettel. Az *Elindultak a kis piros bulldózerek* című 1971-es verseskötetének kompozícióját, színszimbolikáját vizsgálja. Megállapítja, hogy fontos mozzanat ebben a költői opusban a könyv testével, az írással és a nyomtatással elérhető többletjelentés.

Sziveri János és Vasko Popa költészetét állítja egymás mellé egy elemzés erejéig Csányi Erzsébet a *Sziveri és Popa* című tanulmányában. Sziveri költői indulásakor hatással volt rá a popai költészet, majd tárgyias lírájában olyan közös vonások figyelhetők meg, mint a szürrealista technika, a mitikus szituációkhoz való visszatérés, az enigmatikus versképzés, a szétronsolás, a sokkhatás, az abszurdítás.

Egy fiatal kutató is foglalkozik Sziveri költészetével. Roginer Oszkár „*Én meg / pontosan itt vagyok*”. *Sziveri-identitáshalmazok* címmel a kettős identitású, bikulturális költői én magyarságát, jugoszlávságát, sőt kozmopolitizmusát (nemzetek fölötti szellemi közösséggel való identifikáció) vizsgálja. Sziveri politikailag jugoszláv, megnyilatkozási nyelvét tekintve magyar; az ebből következő magyarságszimbólumok devalválódását veszi górcső alá.

Néhány tanulmány erejéig ismét foglalkozik a kötet Tolnaival, elsőként Lábadi Zsombor tanulmánya; *A másik Balkán* címmel a *Balkáni babér* című kötetéről értekezik. Arról a közös tudásról ír, amely a nyelvi megértésből származtatható. A mediterrán világ fölbomlik, és továbbra is kérdésként szerepel, hogy ezután folytathatja-e Tolnai a tenger szimbóluma köré fölépített költészetét. Lábadi szerint igen, ő is a Palicsi-tóban látja a továbbélését, mindig a tematikus kontextusban fogalmazódik meg a mediterrán komponens. Tolnai beszélője a helyét változtató szemtanú.

Novák Anikó a *hattyú színeváltozásával* foglalkozik Tolnai művészetében. Fölmerülnek a hattyú mitológiai, szépirodalmi és metaforikus alakjai; a hattyú mint a költészet emblematikus madara, metaforája, a halál hattyúdala, az átváltozás madara, a fehérség jelölője jelenik meg. Szerbia hattyúdálává lesz a *13 hattyúk dala*, amelyben szintézisbe rendezi Tolnai a hattyú-toposzokat.

Ispánovics Csapó Julianna *Tolnai és szerb/horvát olvasói* címmel a délszláv térség sajtóvisszhangját, recepcióját vizsgálja. Fölmerül a kérdés, hogy a magyarul nem tudóknak milyen lehetőségük van Tolnait olvasni?

Prózastratégiai szövegalkotó eljárásokról értekezik Utasi Csilla; *Domonkos István novelláinak szövegformálásáról* szól. Egy 1986-os gyűjteményes kötetet

vett alapul, az *Őnarckép novellával* címűt, amelyet vizsgálva megállapítja, hogy az író első novelláit a szimbolikus építkezés jellemzi, az élőszerű narráció a középsőt, az utolsó korszakot pedig az a mézőlyi technika, amelyet a szaknyelv „kimerevített állókép”-nek nevez.

*Szöveg és kép egymásraíródása Gion Nándor Virágos Katona című regényében* című tanulmányában Horváth Futó Hargita folytatja az első kötetben elkezdett gioni vizsgálódást. Multimediális szöveggént említi a kötetet, mert összekapcsolja a kép és a textus médiumát. A szenttamási Kálvária köoszlopai-ba épített képek szövegbe ágyazott funkciójáról értekezik.

Andrić Edit *Fordítói műveletek Gion Nándor Virágos Katona című művének fordításában* című munkájában, mint ahogy azt a cím is elárulja, fordításelemzést végez. Vickó Árpád szerb nyelvre ültetett Gion-fordítását vizsgálja. Rengeteg példát hoz föl a tanulmányíró a fordítói megoldásokból, a földrajzi nevek, személynevek átültetéséből, valamint a szerb regionális köznyelv beültetéséből is. Szerkezeti eltéréseket, alaki és tartalmi tükrözéseket is értelmez.

Esterházy montázstechnikája is bekerül a szöveghálóba Rudaš Jutka *Esterházy versus Kiš* című munkájában. Az Esterházy-alakzatok, -írástechnika és az említett montázstechnika mind-mind a szöveg esztétikai tökéletességét, egységét biztosítják. Kiši vonások figyelhetők meg a *Javított kiadásban*; párhuzamba állítja a *Harmonia caelestis* a *Fövenyórával*, *A holtak enciklopédiájával*. Így óriási kombinációs lehetőség nyílik az intertextuális olvasatokra.

A *jelHÁLÓ* utolsó egységét a provincia, határ, háló kulcsszavak fémjelzik. Fekete J. József most a *provinciális diskurzus kultúroptimizmusáról* értekezik, arról a szemléletről, amely a centrumot és a perifériát elválasztva egymástól, létrehozza a régió fogalmát. Persze föltehető a kérdés, hogy mit tekintünk centrumnak, és mihez képest tekintjük annak. Az ábrázolás esztétikumára hívja föl a figyelmet a regionalizmus kapcsán, nem a dilettantizmusra, amely bárhol máshol is föllelhető.

Samu János Vilmos a *periodikus beavat(koz)ásról* ír a folyóirat, a kultúra és az írásbeliség nézőpontjából egy történeti ívet fölvázolva. Az oktatási rendszerünkben szerezzük homogén kultúránkat, a kulturális identitásunkat. Átalakulóban vagyunk, médiumváltásokon megyünk keresztül, fokozott technicizálódással, a Gutenberg-galaxis végével állunk szemben; erre reagál a folyóirat-kultúra intézménye.

Beke Ottó írása az előző gondolatokhoz kapcsolódik. *Hálózat és egyén* címmel „csomópont”-ként határozza meg az egyéneket az információközvetítésben. Ma már áthidalhatóak az időbeli és térbeli határok, olyan közösségek tagjaivá válhatunk, akiktől a valós térben el vagyunk választva. Optimista felhang szűrődik ki a szövegből az új évezred kollektív magányával szemben.

Csak várhatjuk a harmadik kötet megjelenését, amely újabb kontextusba helyezi deltavidékünk művészeti-alakulástörténeti horizontját.

Janovics Mária

## KÓD – KULTÚRA – IRODALOM – RÉGIÓ

*Code – Culture – Literature – Region*

Kód – kultúra – irodalom – régió I. Szerkesztette: Hózsá Éva, Ispánovics Csapó Julianna, Horváth Futó Hargita. BTK, Újvidék, 2006

Önmegalkotás és rálátás. Kód – irodalom – kultúra – régió II. Szerkesztette: Hózsá Éva, Horváth Futó Hargita. BTK, Újvidék, 2007

A kötet előszavában olvashatunk létrejöttének körülményeiről. A köztársasági Tudományügyi és Környezetvédelmi Minisztérium pályázatának keretén belül egy héttagú munkacsoport öt évre szóló kutatási lehetőséget kapott a *Kód, irodalom, kultúra, régió* témakörben. Olyan területek kutatása a cél a vajdasági magyar irodalom, művelődéstörténet, nyelvészet területén, melyek alapján komplex kép alkotható egy-egy jelenségről.

A könyv az egyes témakörök szerint több fejezetre tagolódik. Az első rész a *Nyelvi kód* címet viseli. Itt olvashatjuk Silling István *Nyugat-bácskai (Dunatáji) magyar nyelvveltség munkálatok* című munkáját. Silling azokat a XXI. század elején használt nyelvi sajátosságokat kutatja, melyek a vegyes etnikumú Nyugat-Bácska magyar nyelvű lakosainak nyelvét jellemzik. Bemutatja a régiót és településeit. Központja Zombor, s öt nyugat-bácskai falu tartozik hozzá: Bezdán, Doroszló, Szilágyi, Kupuszina és Gombos. A falvakról és betelepítésükről egy-egy rövid leírást ad. „A vizsgált interkulturálisnak nevezett nyugat-bácskai kontaktzónában interaktív helyzetben élő magyar nyelvjárások léteznek. Mindig is ilyen volt a helyzetük, mert itt a magyarral együtt élt a német, a szerb, a bunyevác, a sokác, a roma, a szlovák.”(17) A kérdőíves vizsgálat, amelyre a kutatás épül, több részvizsgálatból áll. Ezek: *Az ember és rokonsága, Az ember és környezete, Ruházat, Ételek, Növényvilág, Állatvilág, Emberi cselekvések, Melléknevek, Nyelvtani lapok.*

A *Nyelvi kód* című fejezetben kapott helyet *Todor Manojlović A centrifugális táncos című darabjának fordítása* címmel Andrić Edit tanulmánya is. A Manojlović-művet Csuka Zoltán fordította magyarra. Munkájában a fordítástól független eltérések mutatkoznak, például a központozásban. Grammatikai eltérésekből eredő hibákat, lexikai tévedéseket, szintaktikai és jelentésbeli különbségeket vizsgál a tanulmány szerzője.

A második fejezet a *Kultúra, oktatási kultúra, régió* címet viseli. Káich Katalin dolgozata alkotja bevezető szövegét. Címe: *A verseci magyar színjátszás hagyományai 1920-ig*. Versecet Herczeg Ferenc szülővárosaként tartják számon. Részletes beszámolót kapunk a város mozgalmas történetéről. A 18. század első évtizedében lakosságának egynegyede német volt. A színjátszás nehezen indult el, a lakosság nem mutatott nagy érdeklődést iránta. Az 1857-es esztendő kiemelkedik a sorból, ugyanis a helyi magyar nyelvű színjátszás kezdetét jelenti. Enyedi Sándor Várnay Fábián társulatának verseci vendégszerepléséről ír beszámolót a *Werschetzer Gebirgsboté*-ban.

Fontos megemlíteni a színjátszás eseményeiről és jelenségeiről tudósító lapokat. Várnayék vendégszerepléséről nyilatkozott még a *Színészet Évkönyve*, a *Torontál*, a *Grossbetschkereker Wochenblatt*. A tanulmány közli a Versecen járt társulatok részletes jegyzékét.

Horváth Futó Hargita munkájának címe: *A nemek reprezentációja a vajdasági magyar általános iskolai olvasókönyvekben*. Dolgozatában a tankönyvek szerepére és jellegére világít rá. A tankönyvek szerepét a nemi szocializáció, családi sztereotípiák kialakítása szempontjából vizsgálta. Kiderül, hogy az olvasmányok irreális képet festenek a világról. A férfiak dominálnak a munka világában, a nők csak varrónők, szövönők lehetnek. Ezek a békés családmockok nem mutatják meg a valóságot, csupán megerősítik a gyermekekben kialakult hamis képeket. Az olvasmányokban az anya a gyermekekhez közelebb álló fél, míg az apa távolabbi. A szövegek szereplői általában férfiak, sőt férfi perspektívából láttatják a dolgokat: „Az esélyegyenlőséget, a nemek egyenjogúságát illetően szükség van az olvasókönyvek szemelvényanyagának revíziójára, az oktatási és nevelési célok újradefiniálására.”

*Az irodalmi kód átalakulása* című fejezetben Csányi Erzsébet *Az elvont világ leföldelése. A költői kód átalakulása Sziveri János költészetében* című tanulmányában a költő *Szabad gyakorlatok* című kötetét veszi górcső alá. Csányi kiemeli, hogy Sziveri elvonatkoztatva önnön körülményeitől, egy egyetemes léthelyzet mibenlétéről nyilatkozik meg, a világról, mely nélkülünk is működik. Az „őscsend”-ből indul, ezért első versének címe: *Emberi hang*. A teremtés-érzet megragadására tesz kísérletet ugyanúgy, mint második kötetében, a *Hidegpróba*-ban. Ezekben a versekben már – Füst Milánhoz hasonlóan – az öreg bölcs hangján szólal meg. E két kötet mellett a *Dia-dalok*at vizsgálja a tanulmányíró. Ebben a kötetben az előzőhöz képest idegen, elcsépelet dalokat éneklő hang szólal meg.

A *Szóródás* című Deák-regénnyel Hóza Éva foglalkozik, *Család-kódoltság és kortárs vajdasági magyar irodalom. (Családbomlás)* cím alatt jelent meg munkája. A regény központi jelentései az emlékezés és az identitás kérdésköre. Kenedi Lázár késztetést érez saját régiójának, a Bánság, a Bácska és Magyarország vidékeinek felderítésére. Fontos motívuma a műnek a csomag, mely vala-

mi újat rejt magában, s a helyváltoztatás, a költözés kapcsolódik hozzá. Hózsza Éva a családtémán belül vizsgálja még Németh István *Házioltárát*, amelyben a nemi szerepek sztereotipikusan fordulnak elő. Lovas Ildikó *Kijárat az Adriára* című regényében a felbomlott családok, a megváltozott környezetek képe jelenik meg.

Ispánovics Csapó Julianna munkája, *A jugoszláviai magyar irodalom 2001. évi bibliográfiája. A bibliográfia módszere és nehézségei egy sorozat vonatkozó tárgyévének tükrében* című munkája zárja a fejezetet és a kötet tanulmányosorozatát.

## ÖNMEGALKOTÁS ÉS RÁLÁTÁS

A projektum második kötetének kutatási beszámolója ugyancsak több fejezetet alkotnak. Az első rész a *Vizuális (ön)megalkotás* címen formálódott egésszé; ebben a témakörben Csányi Erzsébet *Arca az arcomra égett (A másságok felporgetése Tolnainál)* címen értekezik. A cím az élet groteszk mivoltára mutat rá. Az argentin arcát nem ismerjük meg közelebbről, ez kettősséget jelent. A vers a múltba invitál, egy letűnt kort, családot, rokonságot reprezentál. Különleges atmoszférát teremt, az otthonosság hangulatát kelti. Régi szavak jelennek meg: szérú, ángyó, pitvar, bátyó, köpölyöz, pöndöl. Egy sajátos világ tárul fel, melyben fontos kérdéssé válik az identitás, a letűnt világ keresése. Ez maga után vonja a régióknak mint kulcsszónak a szerepeltetését. A versnek földrajzi vonatkozásai is vannak: kérdésessé válik a regionális hovatarozás, az én és a másik közti határ kérdése. A bácskai régió központja Martonos, mint a legfontosabb helyhez való kötődés tere. A távolról érkezettekhez bűn tapad, mellyel együtt kell élni, s ebből az egybeolvadásból ered a cím kettőssége, az arca égett arc, mint identitások egymásba olvadása.

Hózsza Éva *Önéletrajziság és függönyhatárok (A közvetítés „Ladik Katalin”-látványai)* című dolgozata Ladik Katalin (*Élhetek az arcodon*, Bp., 2007) könyvével foglalkozik. Ladik igyekszik konzerválni az önéletrajzi regény konvencióit, azonban el is távolodik tőle. Fontos a mulandóság-elv, valamint kulcsszóként szerepel benne a nagytakarítás. Tehát az emlékezés fontos szerepet játszik, ezért a kötetben képi intertextusok, paratextusok, szövegképi alakzatok erősítik az önéletrajzi olvasatot. Az emlékekben lerakódott a mozi, az utca képe. Az ezekre való emlékezés valamiféle nagytakarítást jelent az emlékező émben. A múltban harmóniát, tonális szigeteket keres, mivel az atonalitással küzd. A helyhezköthettség jelképeként a fa motívum kap szerepet. A kötetben fontos térjelenység Újvidék, Szabadka, Budapest, valamint az arc, mint „önmaga” meghatározása.

A következő rész a *Nyelvhasználat és iskolai rálátás* cím alatt összegyűjtött tanulmányokat foglalja magában.

Silling István a nyugat-bácskai magyar nyelvállapot feltérképezése céljából kérdőívet készített, mely 238 kérdést tartalmaz. Munkájának eredményeit *A nyugat-bácskai magyar nyelvátlasz kérdőívének nyelvi korpusza* című tanulmányában összegezte. Kilenc csoportra osztotta a kérdőíveket az élet különböző területeihez kapcsolva. A kérdőívet kupuszinai, szilágyi, bezdáni, doroszlói és gombosi lakosok töltötték ki, feleletet adva ezzel a kutatót érdeklő tájnyelvi kérdésekre.

Bene Annamária kutatásának célja *három vajdasági gimnázium magyar tanulóit által használt nyelv sajátosságainak a feltárása* volt. A tanulmány a Vajdaságban élő, magyarul tanuló gimnáziumi tanulók kognitív kompetenciaszintjét vizsgálja. A munkát egy nyelvhasználati kérdőív és egy pszichoszociolingvisztikai teszt segítségével 2005-ben és 2006-ban végezte. A megkérdezett gimnázisták az egész Vajdaságot reprezentálják, mivel a legtöbb bácskai, bánáti magyar lakta településről sikerült tanulót bevonni a felmérésbe. Fő kérdése a kutatásnak, hogy milyen mértékben áll fenn a külső és a belső nyelvcsere, melyik nyelv élvez társadalmi presztizst. Kiderül, hogy a megkérdezettek lokálpatriótáknak érzik magukat, vajdaságinak, s csak utána magyarnak.

Horváth Futó Hargita *Az iskola rejtett hatásrendszere* című dolgozatával járult hozzá a kötet témáinak változatosságához. A rejtett tanterv–hidden curriculum a nem tervezett, implicit módon elsajátított tantervet, normákat jelenti. A kutató a rejtett tanterv és a verbális kompetencia viszonyát vizsgálja. Azok a tanulók, akiket több intellektuális inger ér, jobb eredményt érnek el. Vizsgálat tárgya volt a városi, kisvárosi, falusi diákok szókincse is. A falusi gyerekek szókincse jóval szegényesebb, mint a városiaké, kisvárosiaké. Az iskola latens hatásrendszerével foglalkozik a szakirodalom: hogyan, milyen módon viszonyulnak a diákok a közeghez. Az oktatáshoz való viszonyulás a család szociális státusától is függ.

A következő egység a „közvetítettség” jegyében íródik

Káich Katalin a *Magyar színészet Nagyikindán 1848-ig* című dolgozata a 19. században bekövetkező kulturális fejlődés jellegéről, valamint az abból következő színésztársulatok lehetőségeiről számol be. 1834-ben megjelenik az első magyar vándortársulat Nagyikindán. A lakosság műveltségi színvonala egyszintű volt. A magyar színjátszás tehát szerb nyelvű területen folyik. Ügyeltek a darabválasztásra, néha több szerb dalt is énekeltek. Jánosi János truppja 1834 februárjában érkezett Nagyikindára. A játszóhelyek esetenként változtak. Három hónapig vendégeskedtek itt, nagy szerepe volt ebben Ippi Bideskúty Lajosnak. A társulatnak több problémával kellett megküzdenie: díszletek beszerzése, jelmezek megfeleltetése. A publikum néha zajos, zavaró magatartású volt.

Andrić Edit munkája Jovan Sterija Popović *A felfuvalkodott tők* című darbjának fordításáról szól. A mű 1830-ban íródott. Hangulatát az archaikus vajdasági népi beszéd határozza meg. Több probléma jelenik meg a fordításban.

Például a címből hiányzik a névelő. Szerb névalak jelenik meg magyar helyesírással: Évica. Évice. Az Ancsica név esetében a magyar helyesírás és szerb forma jelenik meg. A fordításra vegyes megoldás jellemző. Interferencijelenségek is felfedezhetők a szövegben. A fordító sokszor él az ún. fordítói szabadsággal, nem tükrözi az eredeti mű hangulatát.

Az *Archívum*-egységben Ispánovics Csapó Julianna munkája jelent meg: *A jugoszláviai magyar irodalom 2002. évi bibliográfiája. Egy sorozat újabb tárgyévének módszertani, tartalmi áttekintése. A jugoszláviai magyar irodalom 2002. évi bibliográfiája kéziratának módszertani, tartalmi, szerkezeti jellegéről számol be.*



Ivanović Josip

## PROFESSZIÓK – ETIKÁK – RELÁCIÓK

*Professions – Ethics – Relations*

A tanulmánykötet a pécsi ERFO Kiadó gondozásában jelent meg 2007-ben, dr. Bertók Rózsa, dr. Barcsi Tamás, Bécsi Zsófia és Lénárt Imre szerkesztésében; válogatás a 2006-ban és 2007-ben, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megrendezett Szaketikák I. és II. konferenciák anyagából.

Dr. Bertók Rózsa a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Filozófiai Tanszékének etikatanára volt az, akinek az az eredeti ötlete támadt, hogy egy nemzetközi konferenciasorozatot indít el, amely a szaketikák problémáival foglalkozik. Csapatával 2006-ban meg is szervezte az elsőt, majd 2007 májusában a második tanácskozást is. Térségünkben, azaz Közép-Kelet-Európában az utóbbi tíz évben hasonló jellegű konferenciát nemigen rendeztek. De a kezdeményezés jelentősége abban a körülményben rejlik, hogy épp ebben a térségben van igazán szükség ilyen és hasonló témák megvitatására, hiszen még alig ráztuk le magunkról a totalitárius rendszerek terhét. A térség tranzíciós küzdelmeit vívja a mai napig, ami azzal jár, hogy újra kell értékelni az értékelemeket, újrapiíteni a mély válságba süllyedt értékrendszert. Ez természetesen azzal jár, hogy az alapoktól kell átgondolni az etikai alapelvek tételeit, de a mai korszerű világban felhalmozódott dilemmákat is, amelyek egyre dinamikusabb világunk velejárói a legkülönbözőbb területeken.

Mindkét konferencia szerveződése megfelel a fölvetett elvnek: az elméleti alapokat vitató előadások után a különböző szak-, illetve tudományterületeket érintő dilemmák értelmezései kerülnek sorra. E logika értelmében formálódott a bevezető előadás is, amelyben a konferenciasorozat ötletadója, Bertók Rózsa elénk állítja a kérdésről szóló elképzeléseit, meghatározza az etikához tartozó fogalmakat, az etikai szakkifejezések értelmét, jelentését, a fogalmakra vonatkozó disztingvációkat. Megnyitja az egyes szaketikák felé vezető diskurzust is, mint amilyenek a tudás, tudomány és etika közötti elméleti tényállás, az orvostudomány és az etika viszonyának kérdésköre, a pedagógusi, a jogi és az ügyvédi etika problémái, a gazdaság és a legtágabb értelemben vett üzleti élet etikai viszonyrendszere (14–19).

Bár bizonyos előadók mindkét konferencián részt vettek, közöttük Bertók Rózsa is, a tanulmánykötetbe csak az egyik előadásuk szerkesztett változata került. Az anyagi szempont közrejátszása miatt a megjelent kötet messzemenően szegényesebb a két konferencián elhangzottak gondolatbőségénél.

A bevezetőt követően a tanulmánykötet három részre tagolódik: a *Tudás – tudomány – gazdaság – etika*, a *Tanulás – tanítás – iskolák – eszmények* és a *Bioetikai dilemmák – kihívások – orvoscépzés – kutatás* című fejezetekre.

Barcsi Tamás a tudást mint értéket vizsgálja a posztmodern korban. A tudás értékesíthető mivoltát már sokan vizsgálták, de ennek etikai vetületével már sokkal kevesebben foglalkoznak. Amellett, hogy a szerző megvilágítja a tudás humánetikai értékeit, történeti görcsön át is követi a jelenség fejlődését: a tudásérték/ értékelés-felfogásának alakulását az ókortól a posztmodern korig (23–28 o.).

Tanulmányában Hrubos Ildikó az európai egyetemi képzés jövőjét vizsgálja az etikai értékek szemszögéből. Az akadémiai professzió csökkenő presztízsét emeli ki, majd az egyetemi autonómia kérdését járja körül új szempontok értelmében. A megoldást az európai felsőoktatási intézményrendszer reformjában látja: az új társadalmi szerződés megkötése által létrehozott új európai egyetem létrehozásában (29–35).

A Gervai Pál–Trautmann László szerzőpáros az egyetem szerepéről számol be részletesen, szembeállítva a felsőoktatást és a tudásalapú társadalom szükségleteit (36–43. o.).

Bertók Rózsa a témabevezetőn kívül arra is vállalkozott, hogy a magyar iskolák modernizációjának akadályait és lehetőségeit elemezze, felállítva ezzel ismét egy terminológiai alapot, amelyet e témakörben szükség volt tisztázni (44–48).

Laki Ildikó egy igen ritkán felmerülő témát boncolgat: a diszkrimináció kérdését a felsőoktatásban. Felállítja a diszkrimináció fogalmi rendszerét a fogyasztékkal élők szemszögéből (49–53).

Török Attila egy rendkívül kényes kérdést vetett fel: az üzleti etika és a gazdaságon túli értékek viszonyáról számol be igen érdekes módon, szembeállítva a hipotetikus és a kategorikus imperatívusz kategóriáit élethű és korszerű módon (54–58).

Szabó Gábort a globális felelősség ügye foglalkoztatja, figyelmét a globális és tranzíciós folyamatok elszenvédőire irányítja, vagyis felveti a súlyos szegénység enyhítésének dilemmáit (59–63).

Tóth I. János a környezeti biztonság fejlesztésére tesz etikai szemszögéből javaslatokat. Egy nagy környezetvédelmi katasztrófa (az Aurul SA által okozott cianidszennyezés) részletes elemzéséből indul ki, rámutatva arra is, hogy az ökológiai katasztrófának nemcsak természeti vonatkozású, hanem társadalmi jellegű kárai is keletkeznek. Végiggondolva egy vállalkozást/beruházást a mindenkire – a bankoktól a kivitelezőkhöz – kiterjedő felelősséget hangsúlyozza (64–69).

Kia Golesorkhi érvényességi vizsgálat alá helyezi az etikát és a felelősségteljes gazdaság értékét a piaczgazdasági orientáltságú rendszerekben, mégpedig teszi ezt a magyarországi egészségvédelem problémáinak példáján (70–77).

A kötet második fejezete Karikó Sándor *Európaiság és nevelés* című tanulmányával indul, megkísérli definiálni az európaiság fogalmának igen gazdag tartalmát. Az európaiság tartalmi körében vizsgálja a nevelés jelenségkörét is, de nem azért, hogy a közöttük levő diszkrpanciát (amely egyébként minden elmélet és gyakorlat között természetesen létezik) megállapítsa, hanem az összefüggések feltárása érdekében (81–86).

Érdekes jelenséget állít elénk Galicza János, aki sajátos inverziót hajt végre, és nem a tudás, hanem a nem-tudás felelősségének kérdését veti fel, aláhúzva eközben a nevelők felelősségének jelentőségét (87–91).

Horváth Ágnes a kihívások és elvárások etikai vonatkozásait taglalja oly módon, hogy részletes analízis alá helyezi a deliberatív kommunikációt a pedagógiai etikában (92–97).

Orbán Józsefné a konferenciák témáját a konkrétság vonzatkörébe helyezi azáltal, hogy kivizsgálja a kooperatív tanulás szerepét a proszocialitásra való nevelésben. Előterjesztve részletesen a fogalmi kategóriákat, elmélyed a lehetőségek számtalan konkrét megvalósítási módjának értékelésében (98–104).

Bécsi Zsófia írása a pedagógus szerepének válságára irányítja figyelmünket. Elmékedése egészen a pedagógus-szerep hiányáig vezet, hogy rámutasson a problémákra e téren, amelyek igen komolyak. Javaslatot tesz a szerepek át gondolására az elkötelezettség és hűség kritériumai alapján (105–112).

Hodossi Sándor egy egész más szemszögből közelíti meg a témát, vizsgálva az etikai szempontok megjelenését a felnőttképzés mai formáiban. A hitoktatás (esetleg: a hittérítés) megcélzott csoportja itt a felnőttek világát jelenti (113–118).

Ivanović Josip rámutatott a pedagógus-etika másságára a többi szaketika-közösségekhez viszonyítva. Ugyanis amíg minden szaketika esetében a különböző társadalmi viszonyokba kerülő emberek etikájáról esik szó, a pedagógus-etika mássága abban áll, hogy a pedagógusok fő feladata az erkölcsi értékek befogadására való nevelés. Nemcsak az etikai értékek (viszonyok) gyakorlásáról, hanem az etikai értékek átörökítéséről is szó van. Ennek fényében a középiskolások értékrendszerét vizsgálja egy kutatás eredményei alapján (119–126).

Lénárt Imre kutatási eredményeit mutatja be: a Római Katolikus Egyház és az Európai Unió megítélését vizsgálta Magyarországon. Ugyanakkor: ilyen széles kérdéskör kutatását nem lehet kevés számú helyen szabályosan levezetni, még abban az esetben sem, ha a kutatás témája csak az egyik alany lenne (az EU vagy az RKT Egyház). Ezért kétséges, hogy mindkét eredményt (és az esetleges összefüggéseket is) be lehet mutatni elfogadhatatlan redukálások nélkül (127–140).

Francois Boudreau egy örök emberi témát vetett fel – az emberiség morális problémájának eredetét: a bukást. A történelem során ezt a témát kihívásként élte meg egy seregnyi gondolkodó, de a szerző egy biztosabb utat választ; ab-

szolút forráshoz, erkölcsstanhoz – a Bibliához fordul, hisz benne megtalálható minden válasz (141–142. o.).

Szabó Csaba a már felvetett örökös témát próbálja taglalni oly módon, hogy a filozófusok és teológusok egész sorozatának elméletét gondolja újra, korszerű dilemmák elé állítva így bennünket: kozmopolitizmus és/vagy patriotizmus? S ezzel egy újabb teológiai és filozófiai kísérletet tesz, hogy közelebb jussunk a bűn eredetének megértéséhez (143–147).

A tanulmánykötet harmadik részében Kapocsi Erzsébet nagyon színvonalas módon mutatja be a modern orvosi etikát (bioetikát), mint hivatásetikát és mint szaketikát is, s ezzel bevezeti az olvasót a konferenciasorozat egyik meghatározó témakörébe, az orvosi etikába. Nagyon tanulságos módon részletezi a hivatás fogalmát, különösen az etikai vetületeit (151–155).

Bóta László az elméleti síkról áttér nemcsak az orvosi etika gyakorlati szintjére, hanem egy lépéssel tovább (ötvözve az orvosetikát a pedagógusetikával): megkísérel az orvosképzés pedagógiájáról elmélkedve elénk állítani egy példaképet, egykori tanárát. Romhányi professzor emlékét felvillantva, az új nemzedék elé állít követhető példát (156–159).

Elemezve a természetgyógyászat főbb jogi és etikai kérdéseit, Varga Orsolya egy igen kényes témát vetett fel. Közhely a hagyományos orvostudomány és a történelem folyamán állandóan (talán a mai időben még nagyobb mértékben is) jelen levő alternatív gyógyítási technikák, eljárások közötti ellentét. A szerző megkísérli az utóbbiak, az alternatív gyógymódok (melyeknek egész sorát részletesen bemutatja) jogi és etikai problémáit megvilágítani (160–168).

Bitó László egy nem szívesen vitatott, de örökös témát vetett fel: a thanatoetikát. A halál fogalmának feltárásával foglalkozva, bejárja e téma múltját, jelenét és felvázolja lehetséges jövőjét is (169–172).

Pölöskei Eszter egy nagyon sokat vitatott témával foglalkozik, az abortuszhoz való jog témájával. Elemezve ennek kapcsolatát a finn lutheranizmussal, elég részletes szocioetikai fejtegetésekbe mélyül (173–179).

A kötet záró tanulmányában Hajnal Brigitta egy érdekes okfejtéseket tartalmazó témát feszegetve felveti a személyközi kommunikáció hatékonyságának kérdését bizonyos speciális szerepekben, egyszersmind elemzi a státusról, a szerepről, a kommunikációs formákról és a relációk torzulásairól alkotott példákat és elméleteket (180–184).

Aki ezt a tanulmánykötetet kézbe veszi, elolvassa és eltöpreng rajta, feltétlenül sok kérdéssel szembesül. Az a dilemma is felvetülhet az olvasóban: vajon az elmélkedések egész sora után lezárhatónak minősíthetjük e témát? Erre viszont rácsófol az a tény, hogy 2008 májusában lezajlott a III. Szaketikák konferencia is. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulmánykötetnek is lesz folytatása. Európa e térségében a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara lehet a szaketikák legkülönbözőbb problémái kutatásának legismertebb műhelye

## SZERKESZTŐSÉGI KÖZLEMÉNY

A Létünkben napvilágot látott tanulmányok közlését a 2008/3-as számtól kezdődően ún. szakmai lektorálás előzi meg: minden tudományos cikkhez két recenzió kapcsolódik. A véleményezést a szerkesztőbizottság tagjai, illetve az általuk felkért szakemberek végzik. 2008-ban a következők vettek részt e munkában:

Dr. Andrić Edit  
Dr. Barótiné dr. Gaál Márta  
Dr. Bertók Rózsa  
Dr. Bence Erika  
Csorba Béla  
Dr. Hózsa Éva  
Dr. Kartag-Ódri Ágnes  
Dr. Mészáros Szécsényi Katalin  
Miskolczi József  
Németh Ferenc magiszter  
Dr. Ózer Ágnes  
Dr. Rajsli Ilona  
Dr. Takács Judit  
Dr. Toldi Éva.

A Létünk szerkesztősége tisztelettel megköszöni szíves közreműködésüket.

A folyóirat 2008/4-es, a magyar mellett idegen nyelven közölt tanulmányokat is tartalmazó számának létrehozásában, a szövegek gondozásában és fordításában (a tartalommutatók jelölt fordítói mellett) a következők működtek közre: dr. Barótiné dr. Gaál Márta, dr. Bertók Rózsa, dr. Hózsa Éva, Kocsis Lenke, Janovics Mária és McConnell-Duff Márta. Munkájukért ugyancsak köszönettel tartozunk.

A Létünk 2008/4-es számából terjedelmi okok és tematikai különállósága miatt kimaradt Mák Ferenc folytatásokban közölt Kalapis-tanulmányának következő és egyúttal befejező része. A folyóirat 2009/1-es számában olvashatják.

*A szerkesztőség*

## E SZÁMUNK SZERZŐI

- Dr. Angyalosi Gergely kandidátus, az MTA Modern Magyar Irodalom  
Osztályának vezetője, Budapest – a DTE habitált docense, az Esztétika  
Tanszék vezetője, Debrecen
- Dr. Cseh Márta egyetemi rendkívüli tanár, Újvidéki Egyetem, BTK Magyar  
Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
- Dr. Dobrenov-Major Mária egyetemi docens, Griffith University, Brisbane  
Gaszó Hargita egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK Magyar Nyelv és  
Irodalom Tanszék, Újvidék
- Dr. Ivanović Josip egyetemi docens, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű  
Tanítóképző Kar, Szabadka
- Janovics Mária egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK Magyar Nyelv és  
Irodalom Tanszék, Újvidék
- Dr. René Kegelmann főiskolai docens, Eszterházy Károly Főiskola, Német  
Nyelv és Irodalom Tanszék, Eger
- Kocsis Lenke egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK Magyar Nyelv és  
Irodalom Tanszék, Újvidék
- Kovács Rác Eleonóra magiszter, egyetemi tanársegéd, Újvidéki Egyetem,  
BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
- Dr. Várady Tibor egyetemi tanár, Közép-Európa Egyetem, Budapest – Emory  
Egyetem, Atlanta