



Főszerkesztő:

Gombos Péter

MATE Neveléstudományi Intézet

A szerkesztőbizottság tagjai:

Balázs Géza

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi
Kar, Partiumi Keresztény Egyetem*

Fűzfa Balázs

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel
Pedagógusképző Központ, Szombathely*

Józsa Krisztián

MATE Neveléstudományi Intézet

Juhász Valéria

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar*

Kopházi-Molnár Erzsébet

MATE Neveléstudományi Intézet

Milbacher Róbert

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Perjés István

MATE Neveléstudományi Intézet

Steklács János

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Szinger Veronika

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Z. Kovács Zoltán

MATE Neveléstudományi Intézet

IV. évfolyam 1. szám

2021

Nyelvi lektor:

Kopházi-Molnár Erzsébet

Korrektor:

Gombos Luca

Honlap:

<http://journal.uni-mate.hu/index.php/akk>

TARTALOM

PAP KINGA

A nyelvi agresszió
kutatásának aktualitása
és társadalmi jelentősége
3–19.

PAP KINGA

A nyelvi agresszió formai
és funkcionális jellemzőinek
empirikus vizsgálata
az osztálytermi diskurzusokban
20–44.

UNGER-KIRÁLY TÜNDE ERZSÉBET –

VASS DOROTTEA

A mesélő nyelvi közeg hatása a hat-nyolc éves
tanulók aktív és passzív szókincsére
45–56.

GOMBOS PÉTER

A keresztény gyermekirodalom és a humor
57–64.

Kiadó

MATE Neveléstudományi Intézet

A kiadó székhelye

7400 Kaposvár, Guba S. u. 40.

Felelős kiadó

Józsa Krisztián intézetigazgató

ISSN 2063-2991 (online)

Információ

gombos.peter@uni-mate.hu

Az *Anyanyelvi Kultúraközvetítés* évi két alkalommal,
online megjelenő, tudományos folyóirat.
A folyóiratot a CrossRef, a Matarka és az MTMT indexeli.
A cikkek archiválása a REAL repozitóriumban
történik.

PAP Kinga

Garay János Gimnázium Szekszárd
ORCID: 0000-0002-4109-5312
mozsika2001@yahoo.com

A nyelvi agresszió kutatásának aktualitása és társadalmi jelentősége¹

A nemzetközi kutatások fényében állíthatjuk, az erőszak körébe tartozó jelenségek és ezek hatása legérzékenyebben a gyermek- és fiatalkorúakat érinti. Az erőszakos magatartás, a zaklatás, az agresszív beszéd legkülönbözőbb formái jelen vannak az intézményes nevelés közösségeinek, szereplőinek életében. Ugyanakkor az is tény, hogy szavakkal jóval gyakrabban bántják egymást az iskola szereplői, mint tetteleg. Hatásukkal, következményükkel éppen ezért számolni kell. A középiskolás-korúak nyelvi agressziójának interdiszciplináris keretekben mozgó nyelvészeti leírása ezért nélkülözhetetlenné vált. Ennek elméleti bevezetőjét tartalmazza ez a tanulmány.

Kulcsszavak: közvetlen, közvetett és rejtett nyelvi agresszió, ugratás, konstruktív nyelvi agresszió, interdiszciplináris megközelítés, középiskolás-korúak, diszfémia

„A 21. század legfontosabb kérdése, hogy tudniillik hogyan lehet ránevelni a földkerekség tízmilliárdnyira becsült lakosságát arra, hogy békében éljen egymással és a környezettel, alapvetően nyelvi kérdésként fogható fel.”
(Kassai Ilona 2002: 7)

Bevezetés²

Az emberi élet megjelenése az anyaméhben a társas jelenlét elsődlegességét bizonyítja, azt, hogy előbb vagyunk társas lények, mint individuumok, selfek.

Ez a társas jelenlét minden későbbi kapcsolat prototípusa, legtökéletesebb formája, melyben a két test közötti sejtszintű „kommunikáció” a megfogással egyidőben jelentkezik. Az emberi élet társas igénye, az egymásra utaltság kényszerűsége nem múlik el az élet előrehaladásával, hanem átalakul, szimbólumok segítségével is megélhetővé, verbalizálhatóvá válik. Amikor lezárul az anyához fűződő intim kapcsolat időszak, onnantól az ember élete végéig dilemma elé kerül, melyben sorsa és életben maradása a tét. A csecsemőszintű fizikai intimitás fennmaradásának társadalmi, pszichológiai és biológiai

¹ A kutatás eredményei teljes egészében a Pap Kinga: *A nyelvi agresszió természetrajzához*. Savaria University Press, Szombathely, 2021. kötetben olvashatók.

² *A nyelvi agresszió formái és funkcionális jegyei a középiskolás korúak spontán társalgásában és az osztálytermi diskurzusokban* című kutatás a TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

erők állják útját, ugyanakkor soha nem adjuk fel törekvésünket annak elérésére. Az esetek többségében kompromisszum születik, az ember megtanulja, hogyan érje be rejtettebb, sőt akár jelképes gondozási formákkal is, ugyanakkor szemernyit sem csökken a fizikai kapcsolat iránti eredeti szükséglete. Berne különös megfogalmazásában olvashatjuk: „ha nem simogatják a gerincagyadat, kiszikkad” (Berne 1987: 18). Vagyis a nyelvhasználat, a kommunikáció úgy elégíti ki társas igényünket, hogy miközben a nyelvi érintkezéssel közvetítjük értékrendünket, a világ számára megjelenítjük önmagunkat, aközben részt veszünk az emberi közösség építésében, fenntartásában, és a kultúra konzerválásában (Aitchison 1996; Bańczerowski 2010). A nyelv tehát elsősorban nem szétválaszt, hanem összeköt bennünket, az ember számára legfőbb jóként kínálja magát, nem véletlen, hogy a nyelvi nevelés a létfenntartási műveletek begyakorlásával egy időben, gyakorlatilag a születéssel kezdődik. Ezzel szemben a nyelvi agresszió nem pusztán stigmatizált nyelvváltozat, hanem a nyelvnek egy olyan sajátos használata, mely nyelvi határsértésként fogható fel, mely éppen a társalgásban részt vevő partner személyét támadja meg, ezzel pedig a társas mivolt szükségességét ássa alá, ennek kiélését lehetetleníti el. Ebben a kudarcban ragadható meg a nyelvi agresszió vizsgálatának társadalmi jelentősége, és ez indokolja, hogy a nyelvi agresszió eseteit a társas szükséglet szélesebb kontextusában vizsgáljuk.

Kutatásunkban a Szilágyi N. Sándor által képviselt nyelvtudomány-értelmezéshez térünk vissza, mely szerint a nyelvtudománynak két viszonylag önálló fajtája lehetséges. Ezeket a kutatás tárgya alapján lehet szétválasztani. Az egyik a *beszédtevékenység nyelvésze*, amely a beszédmű létrehozásának és/vagy megértésének folyamatával foglalkozik, így szoros kapcsolatban van a szociálpszichológiával, a pszicho- és neurolingvisztikával, a kognitív tudományokkal és más hasonló tudományágakkal. A nyelvtudomány másik fajtája a *beszédmű nyelvésze*, amelynek tárgya a hangokban vagy betűkben megjelenő beszédmű, a kész termék, célja pedig a beszédmű belső összefüggéseinek, viszonyainak azonosítása, ami aztán lehetővé teszi azt is, hogy pontosan megjósolhassuk, mi az, ami az adott nyelvű beszédművekben nagy valószínűséggel várható, mi az, aminek elég valószínűtlen a megjelenése, illetve mi az, ami teljességgel ki van zárva (Szilágyi N. 2004: 47).

Ennek az elvnek megfelelően a kutatás célja a középiskolások formális³ és informális⁴ közegben elhangzó nyelvi agressziójának több szempontú (*formai és funkcionális*) bemutatása, elemzése volt, melyet a szociolingvisztikában jól ismert kumulatív elv⁵ alapján dolgoztunk fel a diskurzuselemzés,⁶ a szociolingvisztikai interjú és a kérdőívvel történő adatgyűjtés segítségével. A nyelvet az interakcióban lévő nyelvhasználóval szoros összefüggésben, a nyelvhasználó biológikumával, pszichikumával kiegészítve próbáltuk megragadni. Mindezt azért tettük, hogy a nyelvi agresszió formai és funkcionális elemzése által hozzájáruljunk a homo sapiens rendkívül bonyolult „*viselkedési etogramjának*” (Szilágyi N. 2004: 44) megalkotásához.

³ A beszédünkre több figyelmet fordítunk, nagyobb eséllyel választjuk egy nyelvi változó formális (hivatalos, szabályszerű) változatát.

⁴ Oldottabb nyelvhasználat, a beszédre figyelés mértéke csökken, ilyenkor nagyobb eséllyel választjuk egy változó informális (kötetlen, a szokásokat nem szabályszerűen követő) változatát.

⁵ Halmazott, csoportos, együttes.

⁶ A társadalomtudományokban és a pragmatikában használt sajátos kutatási módszer, mely segítségével a természetes módon létrejövő szövegeket vizsgálhatjuk/beszédvizsgálat.

A kutatás problémafelvetésének társadalmi aktualitása

A legkülönbözőbb forrásokból származó köztapasztalat alapján azzal szembesülünk, hogy az élet minden területén változatos formában (Bagshaw 2004: 180) jelentősen erősödik az agresszió. A nemzetközi kutatások fényében állíthatjuk, az erőszak körébe tartozó jelenségek, történések, és ezek hatása, következménye legérzékenyebben a gyermek- és fiatalkorúakat érinti (Figula 2004: 223; Brochu 2002; Rex 2006, Walsh 2006).

Az empirikus adatokból származó kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy az agresszív viselkedés, az erőszakos magatartás, a zaklatás legkülönbözőbb formái, eszközei jelen vannak az intézményes nevelés közösségeinek, szereplőinek életében, hatásukkal, következményükkel éppen ezért számolni kell (Buda 2005, 2008; Olweus 1999). Hazai nagy mintán történő alapos és körültekintő szociológiai vizsgálat alapján Hajdu Gábor és Sáska Géza arról számol be, hogy szavakkal jóval gyakrabban bántják egymást az iskola szereplői, mint tettleg (2009: 2), ezért a nyelvi agresszió interdiszciplináris keretekben mozgó nyelvészeti leírása nélkülözhetlenné vált, ez a kutatás ezt a hiányt is igyekszik pótolni.

A kérdés jelentősége két okból is figyelemre méltó. Egyrészt az oktatás a második legnagyobb társadalmi alrendszerünk, legalább három és fél millió embert érint. Olyan kötelező közszolgáltatás, amelyből a tankötelezettség miatt nem lehet kilépni. Ezért kiemelten fontos, hogy ebben az alrendszerben biztosított legyen az oktatási szereplők életének, testi és lelki épségének, illetve biztonságának maximális védelme.

Másrészt, mivel a nyelvi agresszió mint tanult viselkedési forma markánsan jelen van a gyermekek és fiatalkorúak nyelvhasználatában, agresszorként és áldozatként egyaránt érintettek, ezért az agresszióval való megküzdés kérdése kiemelten fontos területe a jelenség kutatásának, hiszen a probléma éppen az életkori sajátosságból adódik, a gyermek- és fiatalkorú ugyanis még nem rendelkezik kiforrott önképpel, mely az agresszióval való megküzdés nélkülözhetetlen feltétele. A nyelvtudományi eredmények viszont hozzájárulhatnak egy olyan élőnyelv-pedagógia megszületéséhez, mely tevékeny részt vállalhat abban, hogy a diákokban kialakuljanak a megfelelő készségek, kognitív, metakognitív tartalmak a nyelvi agresszióval való megküzdéshez.

Ahogy a technika és a civilizáció, ugyanúgy a mindennapi élet dinamikája is változott, a környezetünkben élő emberekkel összekötő kapcsok pedig fokozatosan egyre összetettebbek és személytelenebbek lettek, azonban az elutasítás és a kirekesztés lehetősége még mindig mindenütt jelen van a társadalomban, még mindig alapvető része társas létünknek (Kipling–Forgas–Hippel 2006: 27). A kapcsolatok átalakulásának leképeződése, hogy a gyermek az (nyelvi) agresszió megélésében, feldolgozásában gyakran egyedül marad, ez pedig súlyos fiziológiai és pszichológiai következményekkel járhat (Jay 2009b: 84; McDate–Cacioppo–Hawkey 2006.).

A gyermekek korai „*magukra hagyottsága*” (Pap 2014: 8–10) a kulturális evolúció következménye. „Korábban a személyiség a globális és lokális reprezentációk révén harmonikusan illeszkedett a csoporthoz és a csoport kultúrájához. Most nincs mihez illeszkedni, a szocializáció nem biztosítja az ellentmondásmentes ideák átvételét, a lelki békét és a harmóniát. A gyermeket nemcsak a család neveli, hanem a szomszéd gyerek, az iskola, a televízió is. Értékei a globális reprezentációkból átvett, sokszor egymásnak ellentmondó összevissza komponensek. Ebben a helyzetben hirtelen megnőtt a lokális reprezentációk szerepe. Kialakult egy új evolúciós alrendszer, a modern személyiség, amely ha nem túlságosan rosszul indul, valamennyire képes saját maga kiválogatni azokat a kulturális komponenseket, amelyek a saját elméjében, a saját lokális reprezentációs hálózatában ellentmondásmentes rendszert, valódi jelentést hozhatnak létre” (Csányi 1990: 10).

A kialakult folyamatban az iskolának mint második otthonnak felértékelődött a jelentősége, nemcsak a korszerű és életképes tudástartalmak átadásának területén, hanem a

variabilitással jellemezhető társas érintkezés helyzeti normáinak közvetítésében és fenntartásában, a tudatos nyelvhasználóvá nevelésben is, melyet elsősorban az élőnyelvi kutatási eredmények alapján újragondolt komplex anyanyelv- és irodalompedagógia vállalhat fel.

A középiskolások nyelvhasználatában jelentkező nyelvi agresszió kutatásának tudományos jelentősége

Ennek a mintakutatásnak a tudományos jelentősége több szempontból is megvilágítható. Maga az agresszió, ezen belül pedig a nyelvi agresszió kutatása igen fiatal, de annál több eredményt felmutató terület, melyen a vizsgálatok az etológia felől indultak, ezt követték a szociálpszichológiai, neurológiai, szociológiai vizsgálatok. A nyelvi agresszió nyelvészeti leírása, a 20. században meghonosodó nyelvészeti pragmatika a diskurzuselemzés térhódításával egyidős, hiszen ez a nyelvészeti irányzat és módszer teszi lehetővé a változatokban megvalósuló és folyamatként létező társalgás szabályszerűségeinek lejegyzését. Mivel azonban a nyelvész általában azt a fajta emberi viselkedést tanulmányozza, amikor a beszélők éppen szót értenek egymással (Szilágyi N. 2004: 47), ezért az élőnyelvi kutatások között sokkal kevesebb azon vizsgálatok száma, melyek az egyet nem értéssel, ezen belül is az egyet nem értés társadalmilag stigmatizált esetével, a nyelvi agresszió különböző változataival foglalkoznának. Az adatok kis száma mellett további nehézséget jelent a kutatási téma szempontjából, hogy a különböző nyelvtudományi iskolák álláspontja a kérdésben nemcsak a jelenség fogalmi tisztázatlansága miatt nem hozható közös nevezőre, hanem azért sem, mert ezen heterogén jelenségből a különböző nyelvtudományi utak más-más szubsztanciális jellemzőt tudnak tematizálni, és azt más-más kiterjedésű rendszerben helyezik el. Ezt megfontolva az értekezésben a nyelvi agresszió nyelvtudományi fogalmának szétszalazása mellett vállalkozunk a jelenség definiálására.

A vizsgálat nehézsége az elméleti háttér hiányosságain túl éppen a nyelvi agresszió stigmatizált voltával függ össze, hiszen az élőnyelvi kutatások kiindulópontja az empirikus adatgyűjtés, viszont az adatközlők nem szívesen vállalják – még tudományos célból sem – a társadalmilag megbélyegzett beszédműveiket, továbbá nem szívesen nyilatkoznak, formálnak véleményt e kérdésben saját nyelvhasználatukról.

Az empirikus adatgyűjtés sajátos terepmunkát igényel, hiszen a középiskolás korúak adatközlése az etikai szabályok figyelembevételén túl különböző engedélyektől is függ, ezért kevesen vállalják a tanórai videofelvételek készítését, illetve spontán beszélgetéseket rögzítő adatok gyűjtését. A nyelvi agresszió hazai vizsgálatában többnyire televíziós műsorok beszédeseményét (Batár 2004, 2007; Dede 2008), illetve egyetemi hallgatókkal rögzített interjúkat és a középiskolás időszakokra visszaemlékező kérdőíveket használnak a kutatók. Osztálytermi diskurzusok vizsgálata esetén pedig általában a tanári beszédprodukciónak nagyobb hangsúlyt (Antalné Szabó 2006; Albertné Herbszt 2011), velük készültek szociolingvisztikai interjúk, kérdőívek. Jelen kutatás azonban a diákok nyelvi produkciójára fókuszál, azt kívánja elemezni, ennek érdekében a hazai kutatások szintjén jelentékeny nyelvi korpuszt halmozott fel. Ennek köszönhetően nem közvetve, hanem közvetlenül vizsgálja a beszédteljesítményt, vagyis a középiskolások nyelvi produkciójában vizsgálja a nyelvi agressziót, a nyelvhasználatra vonatkozó metakognitív, illetve attitűd jellegű tartalmakat pedig a diákokkal készült szociolingvisztikai interjúk és kérdőívek segítségével tárja fel. Mindezt a hagyományos (leíró nyelvészeti) és a legmodernebb nyelvleírási módszerrel, diskurzuselemzéssel igyekszik megragadni. A kutatás további jelentősége, hogy bár egy sajátos életkori csoport körében vizsgálja a nyelvi agressziót, mégis fontos következtetésekkel szolgálhat a nyelvi agresszió formai és funkcionális működésének tekintetében az egész beszélőközösség szempontjából.

A nyelvészeti felismerések a problémaegyüttes interdiszciplinaritása miatt nem maradnak meg pusztán a nyelvészeti eredmények körében, hanem a társtudományokat is megtermékenyítik, az anyanyelv- és irodalompedagógia innovációja számára pedig közvetlen hasznosulást jelenthetnek.

Az emberi kommunikációban határátlépésre szolgáló nyelvi agresszió diskurzuselemzéssel történő vizsgálata széleskörű társadalmi összefüggésekre mutathat rá, olyan kognitív, metakognitív, pszichikai folyamatokra, melyek önmagukban nem vizsgálhatók, a nyelvhasználat szabályszerűségében azonban tetten érhetők.

A nyelvi agresszió és az agresszió kapcsolatának kérdése

Kutatásunk egyik sarkalatos kérdése összefügg a nyelvészetnek azzal a jelentős problémafelvetésével, hogy milyen helyet foglal el a verbális agresszió az agresszív viselkedés mintázatában. A kérdésfeltevés több szempontból is jogos, főleg azért, mert a nyelvészet álláspontja az, hogy a verbális agresszió egy sajátos és specifikus kategóriája a beszédcselekvéseknek, amely bizonyos esetekben önmagában is képes az agresszió megvalósítására, más esetekben pedig a cselekmények sorában valamely fizikai agressziófajta kísérőjelenségeként valósul meg (Jay 1999; Kegyesné 2008: 65; Batár 2009).

Napjainkban egyfajta paradigmaváltást figyelhetünk meg a nyelvi agresszió megítélésével kapcsolatban. Freud gondolataitól – „Kezdetben volt a tett, s később jött a szó, amely bizonyos feltételek közepette kulturális haladást jelentett, s a cselekvést szóvá szelídítette. A szó eredetileg varázslat, mágikus aktus volt, de még sokat megőrzött eredeti erejéből. A szó lépett a durva tett helyébe, ami előrelépés az emberi fejlődésben” (1940: 214) – hosszú út vezet Kinney kísérletekkel is igazolt állításáig: „Az énkép elleni támadások potenciálisan lehetnek károsabbak, mint a test ellen elkövetett fizikai támadások”. Illetve „a verbális agresszió sokkal finomabb és komplexebb formában jelentkezik, mint a fizikai tett” (1994: 213). Dela Margaret Bagshaw átfogó kutatásában pedig arról beszél, hogy a verbális bántalmazás redukcionista, leírása azért problematikus, mert „szerves része egy komplex, változó, kaleidoszkópszerű, vagy más néven mozaikszerű erőszakmintázatnak. A különböző formájú visszaéléseket nem lehet elválasztani a verbalitástól, mert ezek egyrészt egyszerre jelentkeznek, és szerves kapcsolatot mutatnak. Ebből a szempontból a verbális bántalmazás bonyolult módon kapcsolódik az olyan visszaélési formákhoz, mint a szociális, kapcsolati, szexuális, pszichológiai, fizikai és gazdasági hatalom erőszakos gyakorlása” (2004: 180). Szintén erre vonatkozik Ney empirikus vizsgálatokból származó felismerése, mely szerint a gyermekek esetében a verbális agresszió hatásának megítélése azért kulcskérdés, mert számukra a nyelvi agresszió mindig valamilyen más fizikai agresszióval összekapcsolva jelentkezik. Az esetek kevesebb mint 5%-ában tapasztalták a gyerekek csupán a fizikai bántalmazást, a testi vagy az érzelmi elhanyagolást és szexuális visszaélést verbális bántalmazás nélkül (Ney 1987-es vizsgálati eredményeit idézi Jay 2009b: 86). Ez a fajta komplexitás és a nyelvi agresszió érzékelésében mutatott egyéni különbségek megnehezítik az agresszió azonosítását, megértését és szublimálását, az énkép vele való megküzdését. A megküzdés viszont elkerülhetetlen, ugyanis ennek hiányában a nyelvi agresszió olyan láthatatlan lelki károkat okozhat, mely előbb-utóbb pszichikailag és fiziológiailag is jelentkezhethet (Bagshaw 2004: 180).

Azt már korábban is észrevették, hogy a gondolkodásban a fizikai és a társas fájdalom megnevezése azonos fenomenológiai és idegi alapokon működik, hiszen ugyanazokat a szavakat, metaforikus képeket használjuk a fizikai és a társas sérülések leírására: *eltörik a csontunk, összetörik a szívünk, hasfájás, szívfájdalom*. Később neurológiai vizsgálatok arról számoltak be, hogy a társas fájdalom átélésekor megnövekedett az agy cinguláris agykérgi aktivitása, ami a fizikai fájdalom átélésekor mutat nagy aktivitást (Nelson–Panksepp

1998: 438; Kipling–Zadro 2006: 32). Vagyis az átélt társas kirekesztést követő fájdalom átfedésben van a fizikai fájdalom idegrendszeri folyamataival (McDate–Cacioppo–Hawkley 2006: 376). Ezen felismerések pedig elvezetnek ahhoz a következtetéshez, hogy bár megjelenésében és megvalósulásában a nyelvi és fizikai agresszió különbözik egymástól, hiszen a nyelvi agresszió egyes formái szimbólumokból és szabályrendszerből álló kód segítségével közvetve okoznak sérelmet – ugyan a beszélt változatban a fizikai testnek, a metakommunikációnak, benne a proxemikának és a szupraszegmentális elemeknek jelentéshordozó, olykor jelentésmódosító szerepe is van – mégis a biológiai, vagyis érzelmi és fiziológiai háttérmechanizmusa minden tekintetben a fizikai agresszióval azonos az agresszor és az áldozat részéről egyaránt.

A nyelvi agresszió neurológiai, pszichológiai és szociológiai megközelítésben

Az agresszív beszéd egyértelműen nem csupán nyelvi kérdés, hanem egy emberi, társadalmi jelenség nyelvi vetülete, így a verbális agresszió vizsgálata a nyelvészetten kívül több tudományághoz (pszichológia, szociológia, szociálpszichológia) is kötődik. „Amit a társalkodók a beszédaktus közben tapasztalnak, az megfelel az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának” (Griffin 2001: 558).

A nyelvi agresszió változatos világa a maga teljességében és kellő jelentőséggel az ember társas szükséglete felől közelíthető meg. Az ember számára ugyanis a társas kapcsolat ugyanolyan szükséglet, mint a víz vagy a levegő. Gondolkodó, szellemi lényként életben maradásának záloga a társakkal való együttműködés megvalósulásában rejlik, melynek legjellegzetesebb és leggyakoribb kifejezési formája a verbális kommunikáció. A nyelvi interakció tehát belső szükséglet, melyben a beszélő valamiképpen mindig önmagát adja, önképét jeleníti meg, melyen nyomot hagy az ember érzelmi, fiziológiai homeosztázisa és annak hiánya is. Éppen ezért a nyelvi bántalmazás, ami tulajdonképpen az áldozat önképe elleni támadás, azt a célt teszi semmissé, amire az egész emberi psziché szerveződik, vagyis, hogy az egyik személy a másik személlyel kiegyensúlyozott kapcsolatba kerüljön. Azonban a nyelv nem csupán az érintkezés, a tudás eszköze, hanem hatalmi eszköz is, hiszen az ember nemcsak azért beszél, hogy megértsék, hanem azért is, hogy higgyenek neki, engedelmeskedjenek neki, tiszteljék, megkülönböztessék (Bourdieu 1978: 6).

Az interakcióban a személy önképének verbális felmutatása része a személyes diszpozicionálásnak, a tagok közötti rend felállításának. Ez pedig a társadalmiság megélésének alapvetése, mely nem létezik rangsor, rend nélkül (Gerlai 1986: 135). Ez a rangsor pedig interakciónként a résztvevők megegyezésének eredményeként jön létre, mely folyamatot együttműködés vagy konfliktus jellemezhet. Vagyis a beszédpartnerek belső stabilitásától és szándékától, akaratától függően az interakció aktusai explicite vagy impliciten irányulhatnak egymás önképének, verbálisan megjelenített homlokzatának⁷ megbecsülésére, kölcsönös védelmére, vagy a másik kárára történő agresszív hatalomszerzésre. Az

⁷ A nyelvészeti pragmatika *arculat/homlokzat* fogalma a szociálpszichológiából került át az interdiszciplináris kapcsolatokon keresztül Brown és Levinson udvariassági elméletének köszönhetően, később innen terjedt el a pragmatikairodalomban. A fogalom először Goffman írásaiban jelent meg, és képzete szorosan összefonódott a társas viszonyok dramaturgiai modelljével. Nézete szerint nyilvános szerepléseink a színi előadásokra emlékeztetnek: begyakorolt „forgatókönyvek” biztosítják a zökkenőmentes interakciót, van lehetőség a „kellékek” előkészítésére, a „színpadra lépést” megelőző „próbára”. A legnagyobb hangsúlyt pedig a homlokzat/arc (face) megmunkálására fordítjuk, amely a kontextusnak megfelelő (általában pozitív) társadalmi értékek bemutatását célozza (Goffman 1981: 109–11). A magyar szakirodalomban a face-t többféleképpen fordítják: Síklaki (2008) következetesen a *homlokzat*, Nemesi (2009) pedig az *arculat* kifejezést alkalmazza. A pragmatikai arc-fogalom az eredeti megfogalmazás szerint az én (self) mások számára verbálisan felmutatott nyilvános képe: pozitív társadalmi értékeket tartalmaz, amelyekre egy személy eredményesen támaszthat igényt a neki utalt szerep jogán. Olyasvalami, amibe érzelmileg befektetünk; ami sérülékeny, de megvédhető és javítható, s amire éppen

indulatból származó nyelvi agresszió mindig ínségből/instabilitásból fakad, annak a vélt vagy valós felismeréséből, hogy a társas lét iránt támasztott rend igénye nem elégül ki az interakció során. Ilyenkor maga a társasság és benne a személy sérül – legalábbis a személy akként való elfogadása, ahogyan ő felkínálta magát –, ez pedig visszahat az önmegjelenítésre, zavar támad benne, ez vészreakció formájában fiziológiailag, érzelmileg jelentkezik, fájdalmat okoz, és a sérülés intenzitásának megfelelően – amit sok tényező befolyásol – cselekvésre ösztönöz, egyfajta cselekvési energiaként jelentkezik. A nyelvi agresszió során létrejövő konfliktusban nem csupán a cselekvés szabadsága ütközik akadályba, hanem az interakcióban részt vevő személy önreprezentációjának (nyelvi önmegjelenítésének) szabadsága is sérül, ez pedig egzisztenciális probléma.

Ha stabil önképpel, kiforrott személyiséggel rendelkezik a konfliktusban álló személy, és van elköteleződése az együttműködés mellett, akkor meg tud küzdeni ezzel a vészreakcióval, és a partnerrel együttműködve vissza tudja állítani a kapcsolat homeosztázisát, ezáltal pedig saját önbecsülését. Ha azonban nem rendelkezik kiforrott személyiséggel, vagy rossz mintákat követ a kommunikáció során, és kizárólag a saját stabilitásigényének kielégítése érdekli, nem az interakcióé, akkor agresszióval, egyfajta nyelvi „csalással” – az agresszor önmagát a valósághoz képest dominánsabbnak tünteti fel, hamis önképet mutat fel, vagyis az instabilitást felnagyított stabilitás mögé rejti – vissza tudja ugyan szerezni a saját hatalmát/státusát a másik kárára, de le kell mondania társas igényének kielégüléséről. Vagyis a nyelvvel kifejezett bántalmazás gyökere tulajdonképpen instabilitásból fakadó „önvédelem”, mely úgy állítja helyre az agresszor státusát, hogy a partnert támadja meg a nyelvi határlépés eszközével, kivitelezése csak látszatmegoldás, hiszen a verbális erőszak ideig-óráig visszaállíthatja az egyén homeosztázisát, de nem állíthatja vissza az interakció egyensúlyát, ezért az agresszor mint társas lény megbukik, kudarcot vall, és ez újabb instabil állapothoz vezet.

Az együttműködés választása, megvalósítása is visszahat az interakció résztvevőire, még nagyobb harmóniához vezet, amely növeli az egyén komfortérzetét. Ez az állapot, amikor az ember tisztán lát, nyugodt, önmagát teljes egésznek és autonóm lénynek éli meg. Ez az állapot belső biztonságot ad, ilyenkor az ember önmaga ura, és anélkül is harmóniában van önmagával, hogy másokon uralkodna. Ha két, egymással kapcsolatban álló ember ebben az állapotban van, az állapot felfokozódik, életörömmé válik (Evans 2004: 62). Összefoglalva tehát: a társas igény kielégítésekor a nyelvi agresszió azért nincs értelme, mert semmi köze sincs a problémamegoldáshoz, nem megoldja, hanem egzisztenciális szinten mélyíti el a konfliktusokat, valójában a társas igény ellen hat, és a kirekesztés, elidegenedés érzetét kelti.

A gyerekek esetében ezen konfliktusok agresszív megoldása azért is problematikus, mert nem rendelkeznek kiforrott személyiséggel, a nyelvi bántalmazás átélése pedig súlyos károkat okozhat személyiségük fejlődésében. Timothy Jay idézve Neyt (1987) cikkében arról számol be, hogy a szóbeli bántalmazás (például káromkodás, fenyegető, megálázó megnyilatkozások) nagyobb valószínűséggel fog közvetlenül hatni a gyermek világnézetére, és benne saját önérzékelésére, mint a fizikai agresszió. Jay úgy gondolja, hogy a verbális erőszak azért okoz nagyobb kárt gyermekkorban, mint felnőttkorban, mert a gyermek nem tudja megvédeni magát/homlokzatát a verbális támadástól (2009b: 86–87). Ez elsősorban azt jelenti, hogy a verbális támadással nem tud megküzdeni, nem tudja önképébe beépíteni, és nem pusztán azt, hogy agresszív támadás esetén nem tud agresszív magatartással válaszolni.

ezért állandóan figyelniünk kell az interakció során (a hétköznapi fogalmak közül az önbecsülés, önérzet közelíti meg leginkább a jelentését). Az egyén érzelmileg kötődik az arcához, vagyis közvetlenül érinti annak akár pozitív, akár negatív irányú változása.

Van olyan szituáció, amelyben az agresszió adaptív válasz a felmerülő konfliktusos helyzetre, ilyenkor az agresszor nemcsak és nem elsősorban a saját dominanciáját védi, és nem a bántalmazás a tulajdonképpeni célja, hanem a közösséget, továbbá a partnert, a tulajdonképpeni áldozatot segíti abban, hogy felismerje viselkedésének antiszociális voltát. Ezt célozza meg a konstruktív agresszió, mely a kiközösítés, illetve a kiközösítés/kirekesztés révén vészreakcióként hat az áldozatra – a keletkező fájdalom azt a célt szolgálja, hogy jelzést adjon a társas viselkedés szabályozására (MacDonald–Kingsbury–Shaw 2006: 90) –, és arra ösztönöz, hogy a visszafogadás érdekében változtasson viselkedésén, proszociálisabb és jobban alkalmazkodó legyen. Kutatások bizonyítják, hogy ha a visszatérés esélye nem biztosított az áldozat számára, az nem segíti a proszociálisabb viselkedés megvalósulását, hanem éppenséggel ellenkező hatást vált ki, és növeli az antiszociális viselkedés esélyét (Baumeister–DeWall 2006: 76). A nyelvi agresszió ezen szélső esete, a kiközösítés a halálbüntetéssel ér fel, a kirekesztéstől való félelem a halálfélelemmel rokon. Úgy vélik, a kiközösítés bepillantást ad a célszemélynek abba, milyen lenne, ha ő már nem lenne (Kipling–Zadro 2006: 29). Ilyen értelemben tehát az agressziót arra is használjuk, hogy mások viselkedését befolyásoljuk, szabályozzuk – ez az úgynevezett konstruktív nyelvi agresszió –, ennek lehetősége pedig azzal az egyszerű magyarázattal függ össze, hogy a szeparáció distresszt ('aggódás, szorongás') vált ki az áldozatból, a társak újbóli közelsége pedig komfortérzéssel tölti el.

A nyelvi bántalmazás prototipikus esetének, a közvetlen nyelvi agresszióknak a jellemzése az elkövető szempontjából

A nyelvi agresszió kialakulása az agresszor belső instabilitásával, önértékelési zavarával függ össze, a létrejövő agresszív nyelvi folyamat pedig annak – általában kognitív szabályozás nélküli – következménye. Ez közvetlenül azt jelenti, hogy egy interakciós kapcsolatban az egyik fél vagy mindannyian a saját életük feletti uralom/hatalom megbicsaklását, a személy belső integritásának elvesztését észleli(k), mely fiziológiai, érzelmi és (kognitív) ítéletekben válik valósággá számára. Vagyis az agresszor először is szenvedő alanya az interakciónak, és nem domináns szereplője.

A nyelvi agressziót tehát a szervezet vészreakciója váltja ki, mely érzelmi, fiziológiai együtthatókkal is jellemezhető, ezek az érzelmi arousallal együtt járó fiziológiai változások következményei, többségükben a vegetatív idegrendszer szimpatikus ágának aktivizációjából származnak, és olyan külső jelekben manifesztálódnak, mint a kitágult pupilla, gyorsabb levegővétel, izzadás, arc elvörösödése (Oatley–Jenkins 2001; Schild 2012: 379). Az agressziót kiváltó érzelmi és fiziológiai együttes, arousal azt a vészreakciót adja tehát a szervezetnek, hogy a személy elvesztette kontrollját önmaga fölött, nem ura önmagának. Nyelvi agresszióról azonban onnantól beszélünk, amikor az agresszor az elvesztett integritásból fakadó dühét – a személyes egyensúly visszaállításának érdekében – az interakciós partner homlokzatának rombolására fordítja. Ennek nyelvi megvalósulása – miként a nyelvi agressziót kiváltó okok is – rendkívül nagy változatosságot mutat.

A verbális (és minden) erőszak mögött az a meggyőződés áll, hogy az instabilitásból származó fájdalom oka a másikban keresendő, és ebből következik, hogy az illető büntetést érdemel, ilyenkor divinizálódunk. Holott a düh kiváltó okát saját gondolkodásunkban találhatjuk meg. „A düh olyan életidegen gondolkodásmód eredménye, amely nincs kapcsolatban a szükségleteinkkel, mert tulajdonképpen a társas szükséglet kielégülésével szemben hat. Minden dühkitörés magja egy kielégítetlen szükséglet, úgynevezett frusztráció. Miközben a düh lehetne hasznos vészjelző számunkra abban a tekintetben, hogy jelenlegi gondolkodásunk és erre épülő döntéseink nem oda vezetnek bennünket, ahova kellene, ehelyett – mivel a racionális gondolkodás mintegy háttérbe szorul ilyenkor – a

düh korlátozás nélküli kiélésével, a nyelvi agresszió megvalósulásával megakadályozzuk az interakció s benne önmagunk egyensúlyának visszaállítását” (Evans 2004: 120).

Az agresszor dühe tehát saját hatalomvesztéséből fakad, dühkitörésének oka pedig a kognitív funkciók kikapcsolására vezethető vissza, a nyelvi agresszió ugyanis legtöbbször észszerűtlen és haszontalan, általa az agresszor magamagát is félrevezeti, becsapja, hiszen ennek kiélését különféle „áleredményhez” köti, melyben az elsődleges (vélt) jutalom a megkönnyebbülés, az euforikus feldobottság, mely a düh, a felgyülemlett feszültség kien-gedését követi, a másodlagos jutalom, hogy általa újra megerősítette hatalmi pozícióját, ráadásul ezek még azzal a téves következtetéssel is járnak, hogy a dühkitörés, az erőszak legitim (használható) konfliktusmegoldó technika, az egyensúly visszaállításának egy le-hetséges, kézenfekvő módja, de ez álságos mód, ugyanis a valóságban nem oldja meg a problémát. A társas szükséglet nem elégül ki, éppen ezért az interakciós partnerek mind-egyikére rossz hatással van. Közvetlenül rombolja az áldozat önképét, benne frusztrációt kelt, és megindíthatja az agresszió láncreakcióját, másrészt rombolja az agresszor önké-pét is, hiszen a nyelvi agresszió kiélése miatt társas lényként kudarcot vall, kiegészítve mindezt azzal a veszteséggel, ami a másik elítélésével együtt jár, vagyis csökken az inter-akció eredeti szükségletének kielégítési esélye, főleg ha annak kielégülése a másiktól füg-gött (Rosenberg 2001: 123).

A nyelvi bántalmazás prototipikus esetének, a közvetlen nyelvi agresszióknak a jellemzése az áldozat szempontjából

Az agresszív interakció modellezésének legkülönösebb felismerése, hogy az áldozati és agresszori szerepek a biológiai háttérmechanizmusok tekintetében nem választhatók szét élesen egymástól, hiszen a nyelvi agresszió kiélése az áldozat szempontjából ugyanazt a frusztrációs helyzetet teremti meg, mint amit az agresszor észlelt az agresszió kezdetén. A nyelvi agresszió az áldozatban tehát – mivel az áldozat homlokzatának összeomlására irá-nyul – ugyanazt az arousalt eredményezi, melynek érzelmi, fiziológiai jellemzői az agresz-szor előbbi leírásával megegyeznek. Vagyis az agresszori és az áldozati szerep elsősorban a cselekvés megvalósulásának, sorrendjének szempontjából, és a cselekvés irányulása fe-lől különböztethető meg, arról nem is beszélve, hogy a nyelvi agresszió mint láncreakció során a szerepek váltakozhatnak, cserélődhetnek, ez pedig a társalgásban megjelenő köl-csönös jelleg fenntartását sugallhatja:

1. *agresszor*: az (ön)uralom sérülésének megítélése/frusztráció/düh/fiziológiai egyensúly-talanság – düh kiélése/(verbális) agresszió – (vélt)megkönnyebbülés/(interakciós ku-darc)/frusztráció

2. *áldozat/agresszor*: (ön)uralom sérülésének megítélése/frusztráció/düh/fiziológiai egyensúlytalanság – düh kiélése/(verbális) agresszió – (vélt)megkönnyebbülés/(interak-ció kudarca)/frusztráció– algoritmikus mintázatát mutathatja.

Az áldozat kétféle módon ronthatja le a nyelvi agresszió mechanizmusát, egyrészt:

a) az agresszió terepén maradván kiléphet belőle, megszüntetheti az interakciót, ebben az esetben nem bonyolódik bele az interakcióba, vagy:

b) nem fogadja el az agresszor játékszabályait, és szavakkal nem „üt vissza”, hanem kog-nitív stratégiák alkalmazásának segítségével a problémamegoldás korábban említett lé-péseit követi.

Ez utóbbi lehetőség választása azért rendkívül nehéz, és főleg begyakorolt mintaköve-tés esetén működik zökkenőmentesen, mert a nyelvi agresszió sajátos nyelvi tulajdon-sága, hogy hatására az áldozat önképe/arca/homlokzata sérül, amely azzal a következménnyel jár, hogy megbomlik a személy belső egyensúlyállapota, ösztönösen saját ma-

gára irányítja figyelmét, és minden kognitív kapacitását saját egyensúlyának visszaállítására fordítja, holott a megoldás éppen a másik ínségére való figyelés mechanizmusán keresztül valósulhatna meg, ráadásul az agresszió interpretálásához köthető arousalnövekedés a racionális gondolkodás deficitjével jár együtt, mely az agresszió láncreakcióként való kibontakozását segíti (Huszár–Makra et al. 2010: 532–533).

Fontos tehát olyan stratégiákat elsajátítani, melyek a nyelvi agresszió aktusait az ösztönös érzelmi, indulati meghatározottságából a kognitív szférába tolják át. Éppen ezért tudatos figyelmet kell fordítani a mások által bennünk keltett érzésekre. Ez pedig azt jelenti, hogy az, amit kivált bennünk a másik nyelvi agressziója, elsősorban nem (de legalábbis nemcsak) a másiktól, hanem a saját igényeinktől is függ!

A nyelvi agresszió fogadására Marshall Rosenberg szerint négyféle út áll rendelkezésünkre:

1. magunkra vesszük, mert jogos kritikának tartjuk, vagyis elfogadjuk, és magunkat hibáztatjuk, ennek aztán az önbecsülésünk látja kárát, büntudatot, szégyent és levertséget érzünk,

2. a beszélőpartnerünket hibáztatjuk, ilyenkor haragot érzünk, ez vezet leginkább a dühkitöréshez, a nyelvi agresszió láncreakciójához,

3. a tudatosság fényét saját érzéseinkre irányítjuk,

4. a tudatosság fényét a partner érzéseire irányítjuk (Rosenberg 2001: 57). Minden verbális interakcióban az a természetes állapot, hogy nemcsak ráhangolódunk a partnerre, de át is adjuk neki magunkat. A személyek pszichikai kapcsolódása mellett azonban megmarad a személyiség kontúrja, annak mindenkor elfogadása és tiszteletben tartása, igénye a társas szükséglet legvégső értelme, ezért a nyelvi agresszió tulajdonképpen olyan határsértés, mely a másokra való ráhagyatkozás bizalmi viszonyát rontja le. A nyelvi agresszió miatt a partnerhez való viszonyulásban azért támad zavar, mivel az egész agresszív esemény tulajdonképpen oka az agresszorban van, az áldozat számára a folyamat valójában kiszámíthatatlan, nem lehet rá „lelkileg” felkészülni, ezért (tévesen) nagyon gyakran vállalunk felelősséget mások dühéért (Evans 2004: 70). A szóbeli erőszak kiszámíthatatlansága folytán az áldozat fejében minden egyes esemény elszigetelődik. A zavarodottság annak tudata, hogy egy adott konfliktusnak lehet egy pillanatnyilag még fel nem ismert megoldása. Ellentmondásos érzései összezavarják az áldozatot, ám mivel nem látja át a helyzetét, nem képes érzései feloldására, értelmezésére, nem tudja tudatos szintre vinni az élményeit. A belső konfliktus akkor múlik el, ha tudatosodik benne, hogy bántalmazták.

A szóbeli bántalmazást követően az áldozatban a gyomorfájdalom, hátfájás, émelygés, fejfájás, levertség, fáradtság tünetei keletkez(het)nek (Evans 2004: 82). Sokszor nem a szavak értelméből, hanem a testi jelekből ismerjük fel, hogy nyelvi agresszió áldozatává váltunk. Matsuda és mtsai. (1993), valamint Sullaway (2004) szerint a rendszeres nyelvi agresszió pszichológiai és fiziológiai következményei hasonlóak a poszttraumás stressz tüneteihez (PTSD): pánik, félelem, szorongás, rémálmok, tolakodó gondolatok, megfélemlítettség érzése. A rövid távú következmények közé az önértékelési zavart, a félelmet, a szégyent és a pánikot sorolják. Állandó érzés a harag, az undor és a félelem (Jay 2009b: 83–84).

A nyelvi agresszió megélésének összetett fiziológiai és pszichikai következményei miatt is érdemes vizsgálni az ifjúság nyelvhasználatát, hiszen nemcsak elszenvetői, hanem használói is a nyelvi agresszióknak. Érthető módon az ember éppen az átmeneti időszakban (például serdülőkor) éli meg leginkább az önpozicionálást, a hatalom birtoklásának, lényegében egy magasabb státusba való átkerülésnek az igényét. A középiskolás korúak

pedig rendelkeznek azzal a pragmatikai, szociálpszichológiai, reflektálatlan háttértudással, hogy a nyelv lehet a hatalom eszköze, hogy a nyelvi agresszió a hatalom erőszakos kinyilvánításának a módja, a csoporton belüli rangsor rendezője. Ezért érdekeltek a nyelvi agresszió használatában.

A nyelvi agresszió gyakori használatával viszont hozzászoktatják egymást és önmagukat ezen aktusok elviseléséhez, vagyis kioltják a nyelvi agresszió zavart okozó mechanizmusát. Ennek megvalósítására szolgál az ugratás, mely formai szempontból a nyelvi agresszió családjába tartozik, viszont funkcionális szempontból az erőszakra ráépülő, azt felülíró szerepe van, éppenséggel az összetartozás nyelvi kifejezője lesz – mely jelenség nyelvi/ nyelvhasználati szinten jelentésváltozással, a jelentés elhomályosulásával magyarázható –, kiszorítva sok másfajta, a szolidaritás kifejezésére szolgáló konvencionális nyelvi megoldást.

A nyelvi agresszió rendszerezési kísérlete

A nyelvi agresszió nyelvészeti kategóriaként nem tekinthető homogén nyelvhasználati jelenségnek, éppen ezért a megnevezés csak gyűjtőkategória-névként alkalmazható, és önmagában nem tartalmazhat értékítéletet –, még ha a hétköznapi használat negatív jelentést tulajdonít is neki. Az ilyen nyelvi jelenségekről formai sokféleségük és funkcionális változatosságuk miatt nem mondható ki szabályként, hogy a nyelvi agresszió mindig rossz vagy jó, hogy stílusában csúnya vagy szép, helyénvaló vagy helytelen, destruktív vagy konstruktív. Ezek közül a dichotomikus értékparaméterek közül csak mindig egyenként, az adott esetre vonatkoztatva, a szituáció, a téma, a beszédpartnereket összekapcsoló dominancia viszonylatából reagálhatunk. A szókészlet bármely elemét érintheti, illetve az egy nyelvet beszélő közösség minden tagját érinti, nem kapcsolható egyetlen rétegnyelvhez sem, hiszen jelen van az egyházi szóhasználatban (vö.: átokszóltárok) éppúgy, mint az orvosok, tanárok, az ifjúság nyelvhasználatában. Nagymértékű különbségek a nyelvi agresszióhoz felhasznált szavak megválasztásában, az áldozatra irányulásban és az agresszív beszédcselekmény funkciójában figyelhetők meg. A nyelvi agresszió fogalmi kategória alulspecifikált jellege miatt nem azonos a diszfemisztikus szavakkal létrehozott szándékos nyelvi bántalmazás esteivel, ez utóbbi annak egy aletesete, úgynevezett alapesete (Habermas 1979, 2001: 234; Domonkosi 2002: 68–69), funkcionális szempontból prototipikus megjelenési formája, mely nyelvhasználati formákra és funkcióra egyéb (a társas normák szempontjából gyakran legitim) társas funkciók és módosult formák épültek rá.

A nyelvi agresszióról általánosságban az mondható el, hogy a nyelv társas használatával együtt járó határátlépés, tanult viselkedésformákat ölel fel, melyeknek cselekvésértéke funkcionális szempontból a lelki károkozástól a társas kapcsolatok fenntartásáig, a verbális kirekesztéstől a csoportidentitás kifejezéséig terjedő, meglehetősen széles skálán mozog.

A magunk rendszerezési, definíciós kísérletét szociopragmatikai és leíró nyelvészeti szempontok érvényesítésével valósítjuk meg, melyben szerepet játszik: az agresszori és áldozati szerepek szétválasztása, az agresszor részéről az agresszív intenció szándékos nyelvi kiélése, melynek formája függ az agresszió áldozatra való irányulásától – mely grammatikai szinten ragadható meg –, továbbá szerepet játszik az áldozat részéről az okozott sérelem észlelése. Végül a rendszerezésben számolunk a nyelvi agresszió funkcionális sokféleségével, illetve a funkció megvalósításának összefüggésében az aktuális társalgásban választott stílusstratégia normasértő, szerephez nem illő, vagy szerephez illő, legitim voltával.

Ezen szempontok figyelembevételével megállapítható, hogy a nyelvi agresszió olyan nyelvi határsértés, mely funkcionális szempontból háromféle lehet: a károkozás/hatalomszerzéstől a szolidaritás/feszültségoldás/humoron át, a nevelésre/kizökkentésre szolgáló konstruktív nyelvi agresszió széles skáláján mozoghat. Formai szempontból szintén háromféle lehet a nyelvi agresszió, attól függően, hogy az agresszív szándék hogyan irányul az áldozatra – ez alapján lehet közvetlen, közvetett és rejtett. Összességében elmondható, hogy a nyelvi agresszió terminus technikus alá olyan beszédeseményeket is besorolunk a formai jellemzők alapján, melyek funkcionális szempontból nem a károkozásra, az erőszakra irányulnak, ugyanakkor működésük során határsértést valósítanak meg, csak hogy az áldozat részéről ez a határsértés baráti gesztusnak vagy nevelői szándéknak értelmeződik.

A nyelvi agresszió alaptípusa, melyhez képest a további nyelvi agressziós formákat viszonyítani és értelmezni fogjuk, a *közvetlen nyelvi agresszió*, mely mindenkor direkt formájú, és mindig destruktív. A közvetlen nyelvi agresszióban az agresszori és áldozati szerepek jól elkülönülnek: az agresszor számára a társalgásban megvalósuló beszédcselekmény az agresszív indulat kiélésének verbális eszköze lesz, mely közvetlen dominancia-szerzéssel, ugyanakkor az áldozat arcának szándékos lerombolásával, illetve az áldozat részéről az arc összeomlásának érzékelésével jár együtt, célja a nyelvi bántalmazás megvalósítása.

A nyelvi agresszió ezen eseteiben az agresszív intenció az áldozatra közvetlenül ráirányul, melyet a grammatikai megformálás biztosít, az áldozat(ok) ugyanis leggyakrabban E/2., T/2., T/1., autoagresszió esetén E/1. személyként artikulálódik, melyet a mondat szintjén az igei személyrag és a birtokos személyjel jelöl. A társalgásnak ebben a formájában kölcsönösség/reciprocitás lehetséges, de az együttműködés lehetetlen, teljességgel hiányzik, ezért támad zavar a kommunikációban, mely csak együttes erőfeszítés eredményeként hozható helyre, ennek hiányában pedig kudarcba fullad. A közvetlen nyelvi agresszióban az agresszív szándék megjelenhet tartalmi, nonverbális szinten, illetve a beszédjog erőszakos kisajátítása szempontjából, viszont az agresszió áldozatra irányulása mindig explicit, maga az agresszió tartalmi összetevői lehetnek implicitek, kontextustól, helyzeti normáktól függőek. A nyelvi cselekmény megvalósulhat diszfemisztikus, stigmatizált kifejezések használatával – mely a bántó/agresszív funkciónak megfelelően a társalgásban megvalósuló dekódolás automatikusságának köszönhetően is elegendő ahhoz, hogy az áldozatot arra kényszerítse, hogy olyasmire gondoljon, ami számára fájdalmat okoz, vö.: Huszár T.– Makra E. et al. 2010: 526; Hinojosa, J. A. et al. 2012 – vagy anélkül, kontextuális implikátúra segítségével.

Tehát a közvetlen nyelvi agresszió eseteiről általánosságban elmondható, hogy olyan nyelvi határsértések, melyek mindig károkozásra/destruktivitásra irányulnak, mindenféle státusviszonyban előfordulhatnak, a nyelv bármely elemét érinthetik – nemcsak szavak egy csoportját –, és mindig normasértő tevékenységnek számítanak, annál az egyszerű oknál fogva, mert ellentétesek azzal, amire a kommunikáció egzisztenciális értelemben szerveződik.

A közvetlen nyelvi agresszió egyik ellentéte az *ugratás*, mely a közvetlen nyelvi agresszióhoz képest egy lényeges összetevőben tér el, abban, hogy a nyelv használata funkcionálisan nem a károkozásra, a bántalmazásra, hanem egyfajta nyelvi vetélkedésre irányul, melynek célja a csoportszolidaritás, a „negatív presztízs” kifejezése. A funkcionális különbség következménye, hogy az ugratás a gyakorlóközösség helyzeti normáinak megfelelően legitim nyelvhasználati stratégiának minősül. A kölcsönösségen/reciprocitáson túl együttműködés is jellemzi. Azonos státusban lévők közti beszédstratégiának számít.

Nyelvi megvalósulása mindenben hasonlít a közvetlen károkozásra irányuló nyelvi agresszióhoz, az agresszor részéről hiányzik viszont az indulati elem, az áldozat részéről pedig az agresszióként való értelmezés, a vetélkedés inkább a nyelvi leleményesség, az egyre „nagyobbat mondás” területére tolódik át.

A közvetlen nyelvi agresszió másik ellentéte a *konstruktív nyelvi agresszió*, mely bizonyos konfliktusos helyzetek adaptív megoldási stratégiája lehet. Ez is funkcionális szempontból különbözik a közvetlen nyelvi agressziótól, hiszen célja túlmutat a nyelvi bántalmazás destruktív jelenségein, ezen beszédcselekmények jellemzően a státusban eltérő felek társalgásaiban az interakció domináns szereplőjének beszédére jellemző stratégiák, céljuk az áldozat nevelése, kizökkentése, fegyelmezése, kritizálása. A helyzeti normák tekintetében legitim nyelvhasználatnak minősül, bár pedagógiai, pszichológiai megítélése sokat változott az utóbbi időkben. Megvalósulásának feltétele, hogy a bántalmazottság érzésének felismerésén túl az áldozat maga is ne csupán károkozásnak, hanem konstruktív nevelési aktusnak tekintse a jelenséget, ennek pedig egyik fontos feltétele, hogy az agresszor a visszafogadást, az áldozat státusának visszaállítását a normasértő magatartás megszűnése esetére kilátásba helyezze.

A közvetlen, destruktív nyelvi bántalmazás tehát mindig normasértő tevékenység, ezért társadalmilag stigmatizált. Vagyis az indulatok a másik kárára pusztán a károkozás kedvéért, legitim módon nem élhetők ki direkt formában, éppen ezért alakulhatott ki a *közvetett nyelvi agresszió* gyakorlata, mely nyelvhasználati stratégia révén közvetlen károkozás nélkül élhető ki az agresszív indulat. Ez jól illeszkedik Konrad Lorenznek a fizikai agresszióról tett megállapításához, miszerint az agresszió a leginkább hajlamos arra, hogy póttárgyakon kielégüljön. Ezt a nyelvhasználatra úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a nyelvi agresszió alkalmas arra, hogy az áldozat jelenléte nélkül pótszituációkban kielégülhessen. Vagyis a közvetett nyelvi agresszió eseteiben a diskurzusban az áldozati és az agresszori szerepkörökön túl számolnunk kell a diskurzus címzettjével, aki nem azonos – grammatikai szempontból sem – az áldozattal. Az agresszor diskurzusainak tehát nem az áldozat a címzettje, hanem valaki más, az áldozat grammatikai értelemben E/3., T/3. személyként szerepel. Ez a nyelvhasználat csupán az áldozat szempontjából (de nem a beszédpartner, nem a címzett szempontjából) destruktív, ugyanakkor az agresszor önpozicionálásának helyreállítására, arcának megerősítésére, feszültségoldásra szolgál. Éppen ezért ezekre a társalgásokra jellemző a felek reciprocitásán túl az együttműködés, az agresszió kiélésével egy időben nem támad zavar a kommunikációban, hanem éppen ellenkezőleg, gyakran nagyobb intimitás jellemzi a diskurzust, a felek legitim stratégiának fogadják el az indulatok kiélésére használt agresszív nyelvhasználatot, mely diszfemisztikus kifejezésekkel és implikaturákkal egyaránt megvalósulhat. A közvetett nyelvi agresszió eseteinek társadalmi megítélése azonban megváltozhat, amint a jelenség nyilvánosságot kap, hiszen onnantól kezdve a harmadik személy/ek ellen elkövetett nyelvi bántalmazás jogi következményekkel járhat.

Az osztálytermi diskurzusok elemzése során a közvetett nyelvi agresszióknak kifejezetten erre a közegre jellemző sajátos és tipikusnak mondható formájával is találkoztunk. A tantermi kommunikációban a közvetett nyelvi agresszió ugyanis általában a laterális beszéd megvalósításának egy fajtáját jelenti azokban az esetekben, mikor mind a címzett, mind az áldozat jelen van a diskurzusban, a közvetett formát csak formai értelemben alkalmazza az agresszor, mely egyértelműen a társalgás viszonyrendszerében a formális szituációval összefüggésben az arcunka szempontjából számít jelentős nyelvhasználati stratégiának.

A nyelvi agresszió kiélésének sajátos esete a *rejtett nyelvi agresszió*, mely azáltal jön létre, hogy a közvetlen nyelvi agresszió gyakorlatára jellemző diszfemisztikus nyelvhasználatból kimarad az áldozat tematikus és grammatikai megjelölése. A rejtett nyelvi agresszió a beszédhelyzet formalitásától függően általában kétféle lehet, informális közegben az aktuális gyakorlóközösség helyzeti normáinak megfelelően az identitás, a csoport-szolidaritás, a kreativitás, a humor, a fokozás vagy a feszültség levezetésének nyelvi eszköze lehet.

Ezek közül kizárólag ez utóbbi esetben számolhatunk valóságos indulattal, amikor is az agresszor kimondván a kimondhatatlant, megnyugszik, a tabu, vagyis a társadalmi tiltás alatt álló kifejezés kimondása ugyanis önmagában felszabadító lehet, a korlátlan szabadság élményét adhatja, ezért alkalmassá válhat a homeosztázis visszaállítására, miközben az agresszor az adott helyzetben legitim nyelvhasználati stratégiát alkalmaz. Formális szituációban viszont a rejtett nyelvi agresszió kiválóan alkalmas destruktív szándék indirekt kiélésére, ilyenkor egyértelműen az indulatok levezetését célozza, amikor a helyzet formalitása miatt a feszültségoldásra más (direkt) mód nem áll rendelkezésre. Ezekben az esetekben az indulat iránya implicit marad, és arra szolgál, hogy az agresszornak a társalgásban felmutatott arcunként a társalgáshoz (benne: a partner, téma, szituáció) való viszonyulását jelölje, ugyanakkor a nyelv használatával arra kényszeríti áldozatát, hogy olyasmire gondoljon, ami számára fájdalmat okoz, s mivel a nyelvfeldolgozás automatikus, ezért az agressziós szándék interpretálása bekövetkezik, és hatással lesz az áldozat interakciós pozíciójára, ezen keresztül pedig magának a szituációnak a formális jellegére. Ez a nyelvhasználati stratégia általában indulatból fakad, célja a nyelvi bántalmazás, a formális szabályoknak megfelelően pedig normasértésnek minősül, státusban azonos és különböző felek között egyaránt létrejöhet. A rejtett nyelvi agresszió sikerülési feltétele két tényezőhöz van kötve, egyrészt a diszfemisztikus kifejezések használatához, másrészt az áldozat személyének implicit (be)kódolásához.

Irodalom

- Aitchison, Jean (1996): *The Seeds of Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albertné Herbszt Mária (2011): *A tanári beszédviselkedés jellemzői*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYPK
- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Bp.: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bagshaw, Dale Margaret (2004): *Verbal abuse and adolescent identities: marking the boundaries of gender*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Bañcerowski Janusz (2010): A nyelv szerepe az emberi valóság megalkotásában. *Magyar Nyelv*, 106(2), 129–145.
- Batár Levente (2004): A Heti hetes című műsor elemzése a nyelvi agresszió szempontjából. In: Kassai I. (szerk.) *Etűdök alkalmazott nyelvészetre*. Pécs: Pécsi Egyetem pp. 68–85.
- Batár Levente (2007): A beszólás mint beszédaktus. *Magyar Nyelvőr*, 131(4), 451–464.
- Batár Levente (2009): *A verbális agresszió hatásmechanizmusa*. [doktori disszertáció] Pécs: Pécsi Tudományegyetem
- Baumeister, R. F. – DeWall, N. (2006): A társas kirekesztés belső dimenziója: intelligens gondolkodás és önszabályozás elutasított személyeknél. In: Kipling D. W. – Forgas, J. P. – von Hippel, W. *A társas kirekesztés pszichológiája : Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és székálás*. Bp.: Kairosz Kiadó

- Berne, E. (1987): *Emberi játszmák*. Bp.: Gondolat Kiadó
- Bourdieu, P. (1978): A beszédtevékenység gazdaságtana. *Műhely*, 9(26), 1–45.
- Brochu, D. (2002): *Classroom Discourse Versus Casual Conversation*. [online] <URL: <http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/brochu4.pdf> [2013. 04. 25.]
- Buda Mariann (2005): *Tehetünk ellene? : A gyermeki agresszió*. Bp.: Dinasztia
- Csányi Vilmos (1990): A személyiség mint evolúciós rendszer. In: Balogh, T. (szerk.) *Személyiségkonceptiók – Tanulmányok*. Bp.: Akadémiai Kiadó pp. 9–25.
- Dede Éva (2008): Nyilvánosság, (nyelvi) durvaság és viccek a Fábry-showban In: Zimányi Árpád (szerk.) *Az agressziókutatás interdiszciplináris keretben*. Eger: AAPA Nova Series Tom. XXXV. Sectio Linguistica Hungarica pp. 88–99.
- Domonkosi Ágnes (2002): *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: A Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79.
- Evans, P. (2004): Szavakkal verve... Szóbeli erőszak a párkapcsolatokban. Bp.: Háttér Kiadó – NANE Egyesület
- Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 223–228.
- Freud, S. (1940; 1990): *Totem és tabu*. Bp.: Göncöl
- Gerlai Róbert (1986): Az agresszió genetikája. In: Csányi Vilmos (szerk.): *Agresszió az élővilágban*. Bp.: Natura pp. 135–155.
- Goffman, E. (1981): *A hétköznapi érintkezés szociálpszichológiája*. Bp.: Gondolat
- Griffin, P. – Hugh, M. (2001): Értelmi rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Bp.: Osiris pp. 541–565.
- Habermas, J. (1979, 2001): Mi az egyetemes pragmatika? In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Bp.: Osiris 228–259.
- Hajdu Gábor – Sáska Géza (2009): *Iskolai veszélyek*. Bp.: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Hinojosa, J. A. – Méndez-Bértolo, C. – Pozo, M. A. (2012): High arousal words influence subsequent processing of neutral information. Evidence from event-related potentials. *International Journal of Psychophysiology* 86(2), 143–151. DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2012.06.001
- Huszár T. – Makra E. et al. (2010): A tabuszavak hatása lexikális döntési helyzetben. *Psychiat Hung* 25(6), 525–537.
- Jay, T. B. (1999): *Why we curse. A neuro-psycho-social theory of speech*. Amsterdam: John Benjamins. P. C.
- Jay, T. B. (2009): Do offensive words harm people? *Psychology, Public Policy and Law*, 15(2), 81–100. DOI: 10.1037/a0015646
- Kassai Ilona (2002): Előszó. In: Réger Zita: *Utak a nyelvhez. nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Bp.: MTA
- Kegyessné Szekeres Erika (2008): Verbális agresszió és nemi In: Zimányi Árpád (szerk.) *Az agressziókutatás interdiszciplináris keretben*. Eger: AAPA Nova Series Tom. XXXV. Sectio Linguistica Hungarica. pp. 59–88.
- Kinney, T. A. (1994): An Inductively Derived Typology of Verbal Agression and its Association to Distress. *Human Communication Research* 21(2), 183–222. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1994.tb00345.x
- Kipling, D. W.– Zadro, L. (2006): Kiközösítés: a korai indiszkriminatív detekciós rendszer. In: Kipling D. W. – Forgas, J. P. – von Hippel, W.: *A társas kirekesztés pszichológiája : Kitalasztás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*. Bp.: Kairosz Kiadó. Budapest. 25–41.

- In: Kipling D. W. – Forgas, J. P. – von Hippel, W.: *A társas kirekesztés pszichológiája : Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*. Bp.: Kairosz Kiadó pp. 287–303.
- MacDonald Kingsbury, G. – Shaw, R. S. (2006): Sérülés sérülés után : a társas fájdalom elmélete és a kirekesztésre adott válasz. In: In: Kipling D. W. – Forgas, J. P. – von Hippel, W.: *A társas kirekesztés pszichológiája : Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*. Bp.: Kairosz Kiadó pp. 81–94.
- Matsuda, M, et al (1993): *Words that wound: critical race theory, assaultive speech and the first amendment*. New York: Routledge
- McDate, T. W. – Hawkey, L. C. – Cacioppo, J. T. (2006): Psychological and behavioral predictors of inflammation in middle-age and older adults? The Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychosomatic Medicine* 68(3), 376–381.
DOI: 10.1097/01.psy.0000221371.43607.64
- Nemesi Attila László (2009): *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Bp.: Loisir Kiadó
- Nelson, E. E. – Panksepp, J. (1998): Brain substrates of infant–mother attachment; Contributions of opioids, oxytocin and norepinephrine. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 22(3), 437–452. DOI: 10.1016/S0149-7634(97)00052-3
- Ney, P. (1987): Does verbal abuse leave deeper scars: A study of children and parents. *Canadian Journal of Psychiatry*. 32(5), 371–378. DOI: 10.1177/070674378703200509
- Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Bp.: Osiris Kiadó.
- Olweus, D. (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*. 8(4), 717–739.
- Pap Kinga (2014): A középiskolás-korúak nyelvi attitűdjének nyelvi agresszió szempontú vizsgálata. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány 2014/XIV/1–2.*; 45–66.
- Pap Kinga (2021): *A nyelvi agresszió természetrajzához*. Szombathely: Savaria University Press.
- Rex, L. (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. *Iskolakultúra* 16(10): 58–70.
- Rosenberg, M. (2001) *A szavak ablakok vagy falak – erőszakmentes kommunikáció*. Budapest: Agykontroll Kft.
- Schild Marianna (2012): A latens és a manifest érzelmi erőszak felismerésének jelentősége és az ellene való védekezés lehetőségei a védelmi szférában. *Hadmérnök* 7(2), 377–394.
- Síklaki István (szerk.) (2008): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Bp.: Typotex
- Szilágyi N. Sándor (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület
- Sullaway, M. (2004): A gyűlölet-bűncselekményekről szóló törvények pszichológiai perspektívái. *Pszichológia, közpolitika és jog*, 10(3), 250–292.
- Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge

SUMMARY

The relevance and social significance of the research of language aggression

In the light of international research we can state that the phenomena falling within violence and their effects come the hardest on children and teenagers. Violent behavior, harassment, the different forms of aggressive speech are present in the lives of the communities, actors of institutional education. At the same time, it is a fact that the actors of schools hurt each other with words more frequently than physically. That is why their impact and their consequences have to be taken into account. So the linguistic description of the language aggression of the secondary school age group within interdisciplinary frameworks has become indispensable. This study contains its theoretical introduction.

Keywords: direct, indirect and hidden language aggression, teasing, constructive language aggression, interdisciplinary approach, secondary school age group, dysphemia



PAP Kinga

Garay János Gimnázium Szekszárd
ORCID: 0000-0002-4109-5312
mozsika2001@yahoo.com

A nyelvi agresszió formai és funkcionális jellemzőinek empirikus vizsgálata az osztálytermi diskurzusokban¹

Kutatásunkban a középiskolás-korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agresszió jelenségét a társas kapcsolatok, a kommunikáció szükségszerűségéből kiindulva közelítettük meg, hangsúlyozva, hogy a nyelvi agresszió nem a nyelv, hanem a nyelvhasználat része, melynek feltárására a pragmatika és a szociolingvisztika módszereit alkalmaztuk.

Definiáltuk a nyelvi agresszió fogalmát, majd az empirikus adatokból kiindulva elvégeztük ezen heterogén nyelvhasználati jelenség funkcionális és formai szempontokra is reagáló rendszerezését, mely rendszerezéssel a középiskolás-korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agresszió minden fajtája megragadhatóvá vált.

Kulcsszavak: diszfemisztikus kifejezések, ugratás, sértés, laterális beszéd, autoagresszió, fenyegetés, dominancia, normatív nyelvhasználat, státuskülönbség

*„A nyelvészeti és általában a társadalomtudományi kutatások egyik lehetséges célja, hogy a szabályok tudatosítása, illetve a velük kapcsolatos attitűdök megváltoztatása révén bizonyos cselekedetek változtathatók legyenek.”
(Szabó 2012: 15)*

Anyag és módszer

A kutatásban részt vevők bemutatása

Kutatásunkban 261 középiskolás korú adatközlő vett részt, akik közül 122 fő fiú, 139 lány, 15 éves 48 fő, 16 éves 62 fő, 17 éves szintén 62 fő, 18 éves 89 fő. A 18 évesek azért vannak többségben, mert van, aki a szakképzést érettségi után kezdte el, vagyis a mintánkban szerepel olyan kilencedikes diák, aki 18 éves. Az adatközlők iskolatípus szerinti besoroláskor ötféle kategóriával dolgoztunk – vizsgálatunkban ugyanis különbséget teszünk gimnáziumi és „elit gimnáziumi” diákok között –, mely kategorizálás nem azonos a közoktatás hivatalos felosztásával.

A mintánkban szerepel egy 21 fős speciális feltételrendszer alapján összeválogatott osztály, akik az Arany János Kollégiumi Program növendékei², halmozottan hátrányos helyzetű diákok, mindegyikük valamilyen területen jó, illetve kiváló képességekkel rendelkezik, nemzetiségi hovatartozás tekintetében is különleges csoportnak számít, hiszen

¹ A kutatás eredményei teljes egészében a Pap Kinga: *A nyelvi agresszió természetrajzához*. Savaria University Press, Szombathely, 2021. kötetben olvashatók.

² Lásd bővebben: <http://www.ajkp.hu/digitalcity/news/latestNews.jsp?dom>

közöttük a roma származás, illetve a vegyes házasságból való származás aránya jelentős, mintegy 80%-os, ennek pedig sajátos kulturális hozadéka van.

A kutatásban szereplő diákok közül 96 fő kilencedikes, 49 fő tizedikes, 64 fő tizenegyedikes, 54 fő pedig tizenkettedikes.

A kutatás vizsgálati módszerei

Az eredeti empirikus kutatás³ a szociolingvisztikából jól ismert kumulatív elv alapján szerveződött, ami azt jelenti, hogy egyazon nyelvi jelenség különböző megnyilvánulási formáinak funkcionális és formai leírására, illetve a nyelvhasználat mögött álló egyéni és társadalmi okok feltárására többféle módszerrel gyűjtött anyagot használtunk, továbbá az adatok feldolgozása során is különböző módszereket alkalmaztunk. A jelenség megragadásának nehézsége folytán az eredményeket a módszerek viszonylatában értékeltük, értelmeztük. Ezen módszerek pedig a diskurzuselemzés és a statisztikai mérések.

Kutatási célként tűztük ki, hogy a középiskolás korúak nyelvhasználatára jellemző nyelvi agressziót informális és formális, illetve félformális beszédhelyzetben is vizsgáljuk annak érdekében, hogy iskolatípusonként, nemenként, esetleg életkori tényezőnként is jellemezni tudjuk aszerint, hogy a különböző beszédhelyzetekben milyen formában, milyen közléscéllal jelenik meg, illetve mennyire tudatos vagy éppen nagyon is önkéntelen, automatikus az illető nyelvi jelenség használata. A különböző módszerrel gyűjtött adatokat (kérdőíves felmérés, szociolingvisztikai interjú, spontán élőnyelvi társalgások és osztálytermi diskurzusok rögzített digitalizált formái) kétféle elemzési módszerrel vizsgáljuk, egyik a már említett matematikai statisztikára épülő, a társadalomtudományokban honos SPSS 20 program kvantitatív méréseinek módszere, a másik a szociolingvisztikában jól ismert kvalitatív módszer, a diskurzuselemzés.

Elemzésünkben elsősorban a vizsgálat mintakutatás jellege miatt nagyobb hangsúlyt fektetünk az adatok kvalitatív jellegű mikroelemzésére, ez a módszertani megfontolás elsősorban a mintavétel demográfiaiailag nem reprezentatív jellege miatt indokolt (vö.: Laihonen 2009).

Terjedelmi okokból ebben a dolgozatban az empirikus kutatásból kizárólag az osztálytermi diskurzusok adataiból és azok elemzéséből mutatunk be néhányat.

Az osztálytermi diskurzusok jellemzése

A kutatás legfontosabb korpusza a mintegy 50 tanóra osztálytermi diskurzusának video-felvételre rögzített anyaga, melyből 46-ot úgynevezett transzkripcióval jegyeztünk le. A tanórák hosszúsága átlagosan 45 perc, három esetben másfél óra. A transzkripció során létrejövő korpusz becsült terjedelme 746531 n.

Felvételeket készítettünk a gimnázium, az AJKP, a szakközépiskola és a szakiskola különböző tanóráin, illetve félformális közegnek minősülő szakmai, illetve speciális foglalkozásain. Így az elemzés során a tanórák között a formalitás mértéke szerint is különbséget tudunk tenni, hiszen a félformális tanórán a beszélgetés normái lényegesen kevésbé rögzítettek és szabályozottak, mint egy átlagos tanórán, ide soroljuk a műhelyórákat, pl.: szakács és asztalos gyakorlati órákat, illetve idesoroljuk még a drámaórát, melyen a diskurzus lényegesen kötetlenebb formában valósult meg.

A formálisnak mondható tanórák keretében rögzítettünk magyarórát, fizikaórát, művészettörténet-órát, németórát, informatikaórát. A tanórák nyelvi anyagának összehasonlíthatósága érdekében felvételeket készítettünk minden iskolatípusban, vagyis órákat rögzítettünk AJKP-s osztályban, szakiskolában, szakközépiskolában, gimnáziumban 9. és 11. osztályban, illetve egy gimnáziumi osztály esetében 12.-ben is.

³ lásd: Pap 2021: 69–276.

Az osztálytermi szövegek elemzésének előkészítésében nagy szerepet játszott a felvett anyagok transzformálása, mely a beszélt nyelv mulandóságából az írás tartósabb, konzer-vált állapotába való átültetést jelenti. Hogy a lejegyzés során a szöveg ne veszítse el szup-raszegmentális jellemzőit, s emellett az átfedések, mondatátszövődések, közbeszólások és együtt beszélések megjelenítése, majd későbbi elemzése is lehetővé váljon, szükséges volt egy ezek jelölésére alkalmas transzkripció rendszer kidolgozása⁴.

A diskurzuselemzés mint a formális és informális szövegek mikroelemzésének kvalitatív módszere

A diskurzuselemzés az etometodológiai konverzációelemzésből és a beszédetnográfából nőtte ki magát, mely interdiszciplináris módszer a hétköznapi beszéd rendezettségének, a beszélgetőpartnerek viselkedési, reagálási stratégiáinak vizsgálatára specializálódott. A kutatások célja – röviden összefoglalva – annak elemzésére irányult, hogy hogyan állítják fel az interakció résztvevői a kommunikációban létrejövő lokális rendet, milyen verbális és nonverbális jelzésekkel hozzák ezt létre, hogyan értelmezik saját és partnerük viselke-dését ennek a rendnek a szempontjából, illetve hogyan juttatják kifejezésre ezt az értel-mezést.

Elméleti szinten a diskurzuselemzés metodológiája nem kanonizált, módszerei kölcsö-nös összefüggésben állnak tárgyával, hiszen azok a vizsgálatok elválaszthatatlan alkotó-részt képezik (Bergmann 1988: 5–6). Csak bizonyos beszédelemző hagyományról vagy kompetenciáról (vö.: uo. 7), illetve mentalitásról beszélhetünk (Schenkein 1978: 1–6; Kallmeyer 1988: 1101), amellyel a beszédelemzőnek előre megadott metodikai szabályok ismerete helyett rendelkeznie kell. A szociális események intuitív megértésére törekszik, mely olyan általános interaktív kompetenciák hétköznapi cselekedetekbe való beágyazó-dását jelenti, amellyel maga a kutató is rendelkezik. Elemzésével pedig mindenestül a be-széd változó folyamat-jellegéhez alkalmazkodik, megtartva a létrejöttéhez szükséges ke-retfeltételeket (Iványi 2001: 86). Tehát a beszédelemző vizsgálatok olyan egyszerű meg-figyelésekből indulnak ki, melyek megtételére a társadalom bármelyik tagja képes minden különösebb előismeret nélkül.

Az elemzés három lépésben zajlik: először a rendszerességet kell felfedezni a társal-gásban, illetve annak a módját, ahogyan az adatokban rejlik, interaktív módon létrehozott rend szervezetté és szabályszerűvé válik. Másodsor: fel kell tárni azokat a problémákat, amelyeket a beszélgetés résztvevői a közösen létrehozott struktúraegységek alkalmazá-sával megpróbálnak megoldani, s ezáltal megfigyelhető rendezettséget hoznak létre. Har-madsorban le kell írni azt a módszert, amelynek segítségével ezeket a problémákat meg-oldják vagy elmélyítik. Az elemzés során tehát azokat a rendszerelemeket kell feltárni, melyek tárgyát természetes, figyelemre sem méltó jelenségek képezik, melyek ismétlődő, visszatérő modelleket alkotnak. Ezek gyűjteménye képezi a vizsgálat tulajdonképpeni adatbázisát (Bergmann 1988: 37; Kallmeyer 1988: 1104). Végül a nyelvhasználati modell mögötti személyes és szocializációs okokat kell kikövetkeztetni a kontextus és az implicit tartalmak segítségével.

Az elemzés hagyományos szempontjai:

- a belebonyolódási és kihátrálási stratégiák
- a beszélőváltások mechanizmusa
- a szekvenciális rendezettség
- a fordulók hossza
- háttércsatorna-jelzések (nonverbális kommunikáció, szupraszegmentális jelenségek vizsgálata)
- a hibajavítások diskurzusszervező szerepe (ön- és küljavítás, stigmatizáció)
- a társalgás jellemző stratégiái (együttműködő, versengő vagy agresszív)

⁴ A videókat átírási szabályait lásd a Pap 2021., 313-314.

- az énmegjelenítési technikák (integráció, hatalom gyakorlása, involválódó, távolodó, határozott, bizonytalan)
- diskurzusjelölők szerepeltetése (határozottság mértékének ábrázolásában, távolságtartás, énmegjelenítés, pragmatikai enyhítés),
- az egyéni stílus (ezen belül a lexikai és morfoszintaktikai megformálás, a pragmatikai és lexikai eszközhasználat vizsgálata a kontextushoz való alkalmazkodás függvényében).

Elemzésünk során tehát a nyelvi korpuszt úgy szemléljük mint interaktív, rendezett nyelvi aktivitást, melynek szerkezete szabályokból, szabályrendszerekből és konvenciókból épül fel (Kallmeyer–Schütze 1976: 13; Schenkein 1978: 2–3), melynek gyakorlati megvalósulása mögött összetett társadalmi, szociokulturális és egyéni (érzelmi, kognitív, fiziológiai) tényezők működnek.

Az osztálytermi diskurzusok elemzése

Az agresszió iskolai jelenléte társadalmi szintű, többdimenziós problémaegyüttes, melynek tudományos feltárása és az orvoslási lehetőségek, stratégiák kidolgozása kizárólag a jelenséget érintő tudományok inter- és transzdiszciplináris szemléletével lehetséges. Kutatásunkból kiderül, hogy a nyelvi agresszió az iskolai életnek szerves velejárója, mely jelen van a szünetekben és a tanórákon alkalmazott kommunikációs stratégiáikban, érinti a diák–diák és a tanár–diák interakciókat egyaránt. A diákok egyszerre alkalmazói és elszenvedői a nyelvi agresszióknak, melynek a személyiségük fejlődése, a nyelvi tudatosság, a társas kapcsolattartás és a pedagógikum tekintetében is jelentős szerepe van.

A nyelvi agresszió osztálytermi jelenléte sem egyoldalú, hiszen a tanórai beszélgetésekben egyszerre artikulálódhat témaként és gyakorlatként. Témaként előjöhethet az irodalmi szövegek értelmezésekor, illetve a nyelvhasználati gyakorlat szankcionálása során, vagy jobb esetben előjöhethet anyanyelvi tartalomként, problémaként. A nyelvi agresszió az osztálytermi társalgásokban tehát egyszerre jelen lehet nyelvhasználati stratégiaként, és problematizált nyelvi valóságként, érintve és értelmezve a különböző interakciók tartalmi, stratégiai és normatív szintjét.

Ebből a megfontolásból kiindulva mondhatjuk, hogy a tantermi társalgások elemzése azért is jelentős, mert a módszer segítségével vizsgálhatóvá, összehasonlíthatóvá válik a formális és félformális nyelvi közegben megvalósuló nyelvi agresszió jelensége mint téma és stratégia egyaránt. Továbbá az is előre jelezhető a gyakorlat tükrében, hogy a diákok spontán társalgásainak helyzeti normái hogyan hatnak a formális osztálytermi (egymás közötti, és ezen keresztül a tanárral folytatott) társalgásokra, hogy az alkalmazott nyelvi stratégiák milyen attitűdöket közvetítenek, és ezen gyakorlaton keresztül hogyan változik társadalmi szinten az osztálytermi kommunikáció helyzeti normája.

A nyelvi agresszió formái és funkcionális jegyei az osztálytermi diskurzusokban

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusainak elemzése során a formális közegnek megfelelően – ellentétben a spontán társalgások elemzésével – a nyelvi agresszió definíciójára használt szempontok mindegyikét alkalmazzuk. A közvetlen, a közvetett és a rejtett nyelvi agresszió mellé a konstruktív nyelvi agressziót is felvesszük, melynek beemelése az elemzési szempontok közé a műfaj jellegéből adódik, hiszen az osztálytermi diskurzusokban a tanári megnyilatkozások egyik jellemzője a konstruktív nyelvi agresszió stratégiájának az alkalmazása, melyre az adatok között számtalan példát találtunk.

A közvetlen nyelvi agresszió tartalmi elemzése mellé felvettük a nonverbális jegyek (ilyenkor a beszédhez kapcsolódó szupraszegmentális és paralingvisztikai jelenségek

hordozzák az agressziót) és a beszédjog (közbevágás, kérdés válaszra sem méltatása, beszédjog átadásának megtagadása, a beszédjog erőszakos megszerzésére irányuló törekvések stb.) szempontjából megnyilvánuló agresszió kategóriáit is, mely kiegészítés az adatgyűjtés módszerével, a videofelvételek adta lehetőségekkel függ össze, hiszen ez biztosította a nonverbális jelzések rögzítését és lejegyzését, továbbá közvetlen megfigyelését.

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő közvetlen nyelvi agresszió (A) típusai

A) A közvetlen nyelvi agresszió vizsgálatánál a diskurzus közegének formális jellegéhez igazodva három fő szempontot érvényesítünk az alapján, hogy mi hordozza az aktus agresszív jellegét, ennek megfelelően beszélünk tehát *tartalmi (Ta)* agresszióról és azok változatairól, illetve a *nonverbális jelzésekhez (NvJ)* és a *beszédjoghoz (BeJ)* kapcsolódó agresszív közlésekről.

Az osztálytermi diskurzusokban szereplő nyelvi agressziót a spontán nyelvi vizsgálatokhoz hasonlóan funkcionális szempontból csoportosítjuk, és a *sértés, a visszautasítás/kirekesztés, az átok, a fenyegetés, a káromlás* beszédcselekmény-típusainak kategóriáihoz rendeljük azzal a különbséggel, hogy külön vesszük a tanár, és külön a diáktárs elleni aktusokat.

Ta/A/1.⁵ A sértés

A sértés formái és funkcionális jegyeinek indulat szerinti csoportosítását a potenciális áldozatok (diák, tanár) státuskülönbsége miatt az osztálytermi diskurzusokban csak korlátozottan alkalmazhatjuk, hiszen a tanár ellen elkövetett közvetlen nyelvi agresszió esetei (sértés, káromlás, átok stb.) nem értelmezhetők ebben a tekintetben, éppen az aszimmetrikus viszony miatt, mert minden sértésre irányuló aktus az agresszor indulati tényezőjétől függetlenül valódi, destruktív agressziónak számít. Tehát a tanár ugratása a státuskülönbségek és a formális helyzet miatt nem ugratásnak minősül, hanem sértésnek, fenyegetésnek stb. Viszont a sértés aktsaiban alkalmazott stratégiák alapján három kategóriát is létrehoztunk: *i)* a tanár státusának direkt támadásai; *ii)* a tanár státusának indirekt támadásai: a tantárgyon, a tanórai feladatokon, illetve a tanári kompetencia leértékelésén keresztül; *iii)* implicit sértések: ezek a stratégiai szempontból direkt vagy indirekt, illetve

⁵ Az adatok feldolgozása során a kategóriákat a következő jelzések alá rendeztük:

A jelölésben szereplő nagybetű a nyelvi agresszió formái megnyilvánulására utal, arra, hogy az indulat milyen formában explicitálódik az áldozatirányulás szempontjából, az *A* jelöli a közvetlent, a *B* a közvetett, a *C* a rejtett nyelvi agressziót. A nagybetű előtti jelzés arra vonatkozik, hogy a megnyilatkozásban mihez kapcsolódik az agresszív intenció, miben válik nyilvánvalóvá az agresszív szándék, *Ta*) a tartalomhoz, *NvJ*) a nonverbális jelzésekhez, *BeJ*) a beszédjoghoz. A nagybetű (A; B; C) utáni arab szám (pl. 1; 2; 3) azt jelzi, hogy az illető A; B; C kategórián belül funkcionális szempontból miféle beszédaktustípusok különíthetők el, például átok, fenyegetés stb.; az arab szám utáni kisbetű az osztálytermi diskurzusokban szereplő áldozatok státus alapú megkülönböztetésére szolgál, az *a* jelöli a diákot (áldozatot) a *b* a tanárt (áldozatot). A kisbetűhöz járuló *i* jelzések pedig a kategórián belüli osztályozást hivatottak mutatni, hogy pl. a tanár státusának megtámadása során ugyanannál a formánál és funkcionál milyen összetevőkre vonatkozhat a leszólás, vagyis a direkt támadásokon belül különbség van abban, hogy a tanár személyét, külső megjelenését, tudását vagy a tantárgyat, illetve szakmai kompetenciáját szólják-e le. A *''* jelzés pedig arra vonatkozik, hogy az illető kategória nem számít valódi agressziónak, nyelvi játék, humor, csoportdinamikai, vagy önpozicionálási eszköz, hiányzik belőle az agresszív indulat.

implikált támadások minden esetben az osztálytermi társalgás aszimmetrikus státusainak az átprogramozására irányultak, melyet a tanár státusának megsértésével, lerontásával, figyelmen kívül hagyásával igyekeztek elérni a diákok.

Ta/A/1/a) Az osztálytárs ellen elkövetett valódi sértés

A sértés aktusainak vállalása formális környezetben többféle okkal magyarázható, ezek jellemzően konfliktusmegoldási technikák, melyeknek többnyire a tanár vet véget. Félformális közegben, gyakorlati órán a közvetlen nyelvi agresszió nem ritkán fizikai agresszióba csap át, ezek az esetek azonban kizárólag a fiúk viselkedésére jellemzők. A konfliktusok megoldására ők szívesen használják a diszfemisztikus kifejezéseket, mellyel úgy jutnak státusnövekedéshez, hogy a partner arcát rombolják le, ugyanakkor előfordul, hogy a tanár–diák viszonylatban ők maguk is arcot vesztenek, de az önértékelés szempontjából – mint ahogy ez az interjúkból és a kérdőívekből világosan kiderült –, csoportdinamikai szempontból az osztálytárral való verbális megküzdés még a tanári szankcionálás ellenére is kifizetődő. A lányok is élnek a sértés adta verbális státusnövelés lehetőségével, de azt általában közvetett módon érik el, például visszautasítással és a rejtett nyelvi agresszió adta nyelvi lehetőségekkel.

1. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

D110⁶: Hallgassál! T: Elég!

D111: De beszólt zzz AGR D112: *Anyád!*

AGR D113: A tiedé, te faszszopó geci! (A példából jól látszik, hogy az indulatból elkövetett sértés emocionális jellegű, a morfoszintaktikai megformálás tekintetében elliptikus szerkezetű, a tőmondatok használata jellemző, a mondandó tartalmi kiegészítése a nonverbális jelzésekkel, illetve a kontextusból történik. A stratégiára jellemző a lexikonhasználat szintjén a diszfemisztikus kifejezések választása, mely az arcunka része, hiszen a tabuszóval való megnevezés kimeríti a leszidás kategóriáját, mellyel a méltóság elvesztésével együtt járó, közvetlen homlokzatsértő aktus is megvalósul, ezzel az agresszor pozíciót nyer. A példa tulajdonképpen spontán nyelvi közegben is elhangozhatna, a tanár leszerelési kísérletei kudarcot vallanak, egyértelműen azt az attitűdöt tükrözi, hogy az adatközlők számára elsősorban a műhely a spontán társalgás színhelye, és nem köti őket semmilyen formális norma az egymás közti diskurzusokban sem. A gyakorlati órák nyelvhasználati szokásait nem tartják a kulturálisan elfogadott társadalmi szerepek begyakorlásához szükséges eszköznek.

D114: (D: Júúj!) (1,06,50mp) (Az adatközlők között van, aki érzékeli az agresszív intenció mértékét.)

T: Na, most már elég lesz! (A tanár retorikailag felerősíti előbbi leszerelési kísérletét.)

2. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D2 Vérzik a kezem buzigyerek, megszórtál vésővel te faszszopó geci. ZZZ Vérzik a kezem. Kurva anyját. (1,24,45 mp) (A nyelvi agresszió a fizikai agressziót kíséri, ahogy a nonverbális jelzések a verbálist, ez mintegy oldja a sérülés miatti feszültséget. A tabuszavak elhomályosult jelentésben társadalmi érvénnyel szerepelnek, a 'semmirekellő ember' jelentésben ragadhatók meg, amit a deviáns nemi szerepek emlegetésével ér el az adatközlő. Azzal, hogy *buzinak* és *faszszopónak* minősíti partnerét a testi sérülés ellenére

⁶ A diákok beszédlepeseit a D betű jelzi, a tanárét T, a betű utáni számok a megnyilatkozás sorszámát jelöli

tudniillik a birkózásban ő a vesztes, legyőzte ellenfele, viszont verbálisan meg ő a támadáson keresztül megpróbálja visszaszerezni arcát.)

3. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

D1: Tanárnő, mennyi 03.50. mp

AGR (D2: *Kussoljál Z!*) Nem segít neked senki. (A fiú egy számára előnytelen eseményre reagál a sértéssel, ugyanis dolgozatírás közben padtársa látványosan, többször is segítséget kért, a tanár előzetes tiltása ellenére, ezért a fiú, úgy igyekszik menteni a tanára előtt az arcát, hogy leszólja padtársát – nonverbális és tartalmi agressziót alkalmazva.)

ZZZ

T: F! 04.00. mp ZZZ (A tanár nem a leszólt fiút figyelmezteti, hanem aki nyelvi agressziót követett el, elutasítva ezzel státusszerzési kísérletét, arc munkáját.) AGR D1: De ne *szopass!* ZZZ (Mivel a tanár legkedvesebb barátját szólította meg a neki szánt sértés miatt, ezért ő is normát sért, azonosulva padtársával, és ezáltal üzenve a tanárnak a csoporthoz tartozását, és azt, hogy ők ketten tulajdonképpen egy oldalon állnak, ugyanakkor ezzel a beszédléppel a padtárs felé közli, hogy szüksége van a segítségére. A *ne szopass* fogalmi jelentése nagyon alulspecifikált és tág, a metaforikus képzettársítás pedig azzal a sajátos társadalmi előítéllettel függ össze, hogy az orális szexben a passzív fél szerepe megalázó, vagyis segítséget kértem tőled, te pedig a tanárnak szóltál ahelyett, hogy súgtál volna, ebben áll az esemény megalázó jellege.)

'Ta/A/1/a' Az osztálytárs ellen elkövetett ugratás

A lányok és a fiúk nyelvhasználatában nem a tabusértés tekintetében van igazán jelentős különbség – hiszen a lányok indulatos helyzetben épp úgy használnak diszfemisztikus kifejezéseket, mint a fiúk, mi több, ezekben az esetekben éppen a férfi regiszterre jellemző lexikont használják, agresszorként pedig verbálisan gyakran a férfi szexuális szereppel azonosulnak –, hanem abban, ahogyan az agresszív intenciót kifejezésre juttatják. A lányok ugyanis kerülnek a nyílt konfrontálódást, alig használnak közvetlen sértést, viszont gyakran alkalmazzák a visszautasítást és az átkozódás stratégiáját.

A sértő szavakat többnyire vagy közvetett agresszióként – például a tanárnak mondva, de a diáknak intézve, vagy éppen fordítva, a diáknak mondva, de a tanárra értve – vagy rejtett nyelvi agresszióként alkalmazzák a lányok, amelynek lényege, hogy az ilyen stratégiával létrehozott beszédaktus az indulatot ugyan kifejezi és levezeti, de benne az agresszív szándék közvetlenül nem explikálódik, ezért kiválóan alkalmas a fiúkkal szembeni verbális agresszió kiélésére, a státusharcba való belebonyolódásra, hiszen mivel nem közvetlen támadás, a (fiú) beszédpartner nem tud visszatámadni, ha pedig a diskurzus áldozata a nyelvhasználatot magát minősíti, stigmatizálja, az inkább számára jelent súlyos arcvesztést.

Míg az ugratás során a fiúknál megvan a revans, a nyelvi kihívás iránti vágy, a lányok ezen a téren a szocializáció során közvetített nemi sztereotípiáknak engedelmessé válnak, és természetesen a józan észnek, hiszen egy nyelvi konfliktus nagyon gyorsan át tud csapni fizikai konfliktusba, amelyben egyértelműen vesztes pozícióban vannak, tehát az indirekt támadások egyszerre válnak az önkifejezés eszközeivé úgy, hogy egyidejűleg önvédelmi munkának is számítanak.

Az iskolatípusok összefüggésében elmondható, hogy a szakiskolától felfelé csökkenő tendenciát mutat a tanórai ugratás jelenléte, mely összefügghet az óra formális-informális jellegével, hiszen a szakiskolások és szakközépiskolások gyakran végeznek úgy órai tevékenységeket, hogy kiesnek a tanár közvetlen ellenőrzése alól, ezért a nyelvi ugratásba való

belebonyolódás esélye a spontán nyelvi társalgásokéhoz hasonló, így egy-egy ilyen diskurzus 20-25 fordulónyi hosszúságú is lehet. Ezzel szemben a gimnáziumban leggyakrabban két fordulóig jut el, maximum háromig, a tanár ugyanis csírájában folytatja el az ilyen típusú nyelvi kezdeményezéseket. Érdekesége még a jelenségnek, hogy félformális tanórán a tanár hiába szólítja meg közvetlenül a diákot nyelvhasználata miatt, hiába figyelmezteti, nem történik stílusbeli váltás, kódváltás, mely azzal az attitűddel is magyarázható, hogy a szakiskolás és szakközépiskolás tanulók azonosulnak azzal a sztereotípiával, hogy a szakiskola és a szakközépiskola gyakorlati órái kizárólag a szakma átadására és nem a társas viselkedés normáinak a közvetítésére valók.

4. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

AGR D2: Volt is *faszfej*.

AGR D3 *Faszszopó*. (1,15,40 mp) {A satuval játszanak.} (1,15,40–1,16,15) (Az ugratás elve érvényesül abban a tekintetben is, hogy az adatközlő úgy fejezi ki partnerével szemben összetartozását, hogy olyat mond, ami nyilvánvalóan hamis és nyilvánvalóan udvariatlan (Leech 1983: 144).) AGR D1 *Tekerjél még geci*.

AGR D2 Olyan szoros *geci*, hogy ki se lehet engedni. (1,16,25 mp){Két tanuló a Tejföl nevű diákot cukkolja.} D1 Várj ne arra. Segítek. ! (1,17,10 mp)

D2 Nem tudod kinyitni? Én se. Én húztam meg neki. (1,17,20 mp) AGR D3 Jön az osztályfőnök te *faszszopó!* (1,17,35mp)

D4 Jó napot kívánok.

T Jó napot.

AGR D1 Na, de *csicska* vagy *bazdmeg*. (1,17,45 mp) (A jelenet a spontán társalgás és a formális közti átmenetet érzékelteti a diákok a tanár nélkül dolgoznak a műhelyben egymást ugratják, majd ez játékos verekedésbe megy át. Amint tanár lép a műhelybe, a szituáció formális keretet kap, azonban a nyelvhasználat nem követi azt kódváltással, a tiszteletteljes köszönés után a korábbi agresszív diskurzus átmenet nélkül folytatódik, ez pedig a tudatos nyelvhasználat deficitjét, a kontroll alkalmazásának hiányát jelöli.)

5. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 34 fő

T: Nem köszönöm. (A diák mogyoróval akarja megkínálni tanárát, a visszautasítás után a másik diák erővel el akarja venni.)

AGR D2: Ez az enyém *geci*, add már ide. (A spontán megnyilatkozás előtt, az előbbi, familiáris gesztus nyitotta meg az utat, és az, hogy a tanár nem szólította fel a diákot, hogy a mogyorót azonnal tegye el, így a lehetőség adott volt a nyert pozíciók továbbvitelére, ami nyelvi úton folytatódott.) T: Csss. ☹ ! ZZZ (22:39 mp – 22:45 mp)

6. szakiskola, gyakorlati óra, kizárólag fiúk, tizenegy fő

AGR D1 *Adjál még kaját, te faszgeci*. (37,45 mp) (A kéréssel összekötött leszólás az arc-munka része, többszörösen kifizetődő, hiszen egyrészt a kérés miatti arcfenyegetettség ellen véd, másrészt kifejezi a csoportidentitást.)

Ta/A/1/b/i) A tanár elleni sértés direkt formái

Ezek a nyelvi megnyilvánulások a tanári státust általában olyan módon rontják le, hogy nem az aszimmetrikus viszonynak megfelelő udvariassági és kihátrálási technikákat alkalmazzák a kommunikációban, hanem olyan direkt stratégiákat, amelyek az aszimmetrikus kapcsolatok normáival ellentétesek. Az adatok között egyetlen olyan esetet sem táltunk, amelyben az adatközlő tanára közvetlen sértését trágár kifejezéssel, szitokszóval valósította volna meg, ez az eredmény pedig egybevág a kérdőívek eredményeivel, amely

szerint a diákok csak nagyon ritka esetben merik diszfemisztikus kifejezéssel megsérteni tanáraikat, mely jelenség egyértelműen a formális helyzet, és az aszimmetrikus viszony nyelvi következményeivel magyarázható. Az osztálytermi diskurzusokkal kapcsolatban azonban számot kell adnunk arról a fontos észrevételünkről, hogy a formalitásnak megfelelő nyelvhasználat csak a tanár–diák kapcsolatban értelmeződik, a diák–diák kapcsolatok a formális közeg ellenére gyakran a kiegyenlített viszony értelmében az informális közegre jellemző nyelvhasználati stratégiákban valósulnak meg.

A tanár elleni nyílt diszfemisztikus nyelvhasználattal megvalósuló sértések helyét a diskurzusokban tehát általában a státusnak nem megfelelő közlések veszik át, melyek nagyon gyakran formális agresszióként jelentkeznek, vagyis az arcmunka során a diák saját státusát nem (csak) verbálisan, hanem nonverbális jelzésekkel jeleníti meg.

7. gimnázium, németóra, kilencedik, koedukált, 15 fő [zajongás, az egyik diák dúdolni kezd] (26.50mp)

AGR D141: >> *Tanárnő, hallotta, csengettek.* <<[gúnyos vigyor] (Az implikált jelentést, 'fejezzük már be az órát' gúnyos megjegyzéssel közli úgy, hogy egy evidenciára kérdez rá normasértő módon.)

8. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 15 fő

D1: de meg sem szólaltam

T: de megszólaltál, és ha azt mondom, hogy figyelj rám, akkor figyelj rám.

D1: azt csináltam, he... (A spontán társalgások fordulatainak beszüremkedése a szövegbe az aszimmetrikus viszony átprogramozását célozza.)

T: nem érdekel, K. P., ma két egyest kaptál

AGR D1: mer??? [fölkényes, gúnyos arckifejezés] (a nonverbális jelzések célja a tanár státusának leértékelése)

9. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 12 fő

D1: De azt mondta, hogy írunk.

T: Írsz, igen. Írni fogsz. Jó.

AGR (D1: ... jó fej...) (A tanár minősítése félhangosan, szintén az aszimmetrikus viszony kiegyenlítésére vonatkozik, az arcmunka része.)

(D2: ...aha...)

D3: Főleg, mikor csinál ZZZ D4: Fújj.

D5: eee [hányást imitál] (A tanár nonverbális elutasítása, a tabusértés nem verbálisan, hanem a gesztusok, mimika révén valósul meg.)

10. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

T: Azt akarom mondani, hogy sokan azt mondták, benn voltam a tanáriban, és szegény osztályfőnökök... hát itt mindenkire azt mondták, hogy hát a tizenegy cé...4,32 mp

AGR D6 És akkor mi van Tanárnő? Megint megy a tanáriba, mi? !!!! (A *mi van* kérdés-t formavezérelt udvariatlansági implikációnak tartjuk, mely retorikai kérdés önmagában véve tükrözi az agresszív intenciót, hiszen már a feladás pillanatában nem vártak rá választ, egyetlen célja az arcfenyegetés, a tanárhoz való viszonyulás explikálása.)

Ta/A/1/b/ii) A tanári státus megsértése a tanár tevékenységének és a tantárgynak a leértékelése révén

Ezekben a diskurzusrészletekben az adatközlők az aszimmetrikus viszonyt nem a tanárra irányuló normasértő beszédaktusok révén valósítják meg, hanem közvetett módon leszólnak minden olyan pedagógiai értéket, amelyet ebben a közegben a tanár jelenít meg vagy képvisel. Ez arra az attitűdre enged következtetni, hogy a tanárnak járó tisztelet elsősorban nem a személyének, hanem annak a státusnak szól, amelyet betölt, amelyet képvisel, amelyet megjelenít, ezzel összefüggésben tehát a státushoz kapcsolódó tevékenységek leszólása magának az aszimmetrikus viszonyt az egzisztenciális megkérdőjelezését jelenti. A leszólás irányulhat a tananyagra, annak értelmetlenségére, hasznosíthatatlanságára, a tanár véleményének leértékelésére, figyelmen kívül hagyására, a fegyelmi intézkedéseinek be nem tartására, illetve a leértékelés történhet máshoz való viszonyításban. Ezekben az esetekben – mivel az agresszió nem közvetlenül a tanárra, hanem a státust létrehozó elemek egyikére irányul –, a sértés gyakran szitokszóval is történhet, erre is találunk példát az adatokban.

11. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

T: és a k micsoda? D96 jel D97 Többes

(D97 szám jele.)

(T Többes szám)

T: jele, nagyon jó. Ügyesek vagytok.

AGR D98 Húúú. [főlényes, cinikus arckifejezés] [Az osztálytárs sikerét és a tanár véleményét egyaránt minősítő háttéracsatorna-jelzés, a válaszadásban alulmaradt fél önvédelmi mechanizmusaként értelmezhető.]

12. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

AGR D5: >>Én leszárom az egészet.<<[mérges, indulatos tekintet, melyet a hang megemlése is kísér] (A *leszárom* tabusértés nemcsak a tantárgy, a jegy, a kudarc leértékelésére vonatkozik, hanem a tanári státus eljelentéktelenítése is egyben, hiszen formális közegben eleve nem lehet tabuszót használni.)

13. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 33 fő

T: Házi feladat. Jó. Elemezni hangtanilag a következő szavakat.

AGR D1: *Istenem, megint ilyen hülyeséget.* [lekezelő hangnem, legyintés] (A *hülyeség* egyszerre jellemzi a feladatot és azt, aki feladja, a szó itt elhomályosult jelentésben szerepel, nem betegségnévként, hanem 'értéktelen, lényegtelen' jelentésben.)

Ta/A/1/b/iii) A tanári státus megsértése a tanári kommunikáció implikaturáinak visszautasítása révén, vagy szándékos félreértelmezés segítségével

Ez finomabb, általában humoros célzattal történő normasértéstípus, mely nagyon gyakran a kétértelműség adta lehetőséggel él, illetve a tanár által közölt nyelvi implikaturát szó szerint értelmezi, tehát sérti a relevancia maximáját.

14. gimnázium, németóra, kilencedik, koedukált, 12 fő

D22: Tanárnő, kimehetek a mosdóba?

T: Nem mehetsz ki a mosdóba.

AGR D23: *És a WC-be?* [cinikus arckifejezés] (4.10mp)[zajongás] ! (A cinizmus a *mosdó* és a *wc* szavak implikálta jelentések, illetve a spontán és a választékos formula közti lehetőségek kihasználásában rejlik, illetve abban, hogy a diák feltételezi a tanár olyan szellemi szinten van, hogy nem érti a mosdó kifejezését, kódváltásra van szükség. D23 beszédlépése tulajdonképpen azt jelenti, hogy ha azt mondom, hogy a *wc-re akarok kimenni*, akkor

érted a célzást? Vagyis közvetve a tanár szövegértését kritizálja, ezzel a tanár kompetenciáit értékeli le.)

15. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

D172: Rossz hatással van rám. T: K.

D173: Tessék.

T: Fejezzétek be! (22.10 mp)

AGR D174: Mit? [cinikus arckifejezés] (A kérdés azért arcfenyegető aktus, mert egy bevett nyelvi gyakorlatot nem akar értelmezni, evidenciára kérdez rá.) T: A beszélgetést.

16. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: Akinek eddig nem volt feladata

AGR D183: Ezután se lesz. (23.30 mp) [nevetést imitálva] (Befejezi a mondatot, a tanár státusába helyezi magát, és helyette éppen a tanári intencióval ellentétes szöveget konstruál, ez az arcmunka része, a csoporton belüli önpozicionálás eszköze, egyszerre vicces, és rombolja a tanár arcát.)

17. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

D2 Az érettségim majd szépen írok Tanárnrő.

T: öhm, éppen ezt beszéltük most a kilencedikkel, hogy ez alapvető probléma, az írásképe az embernek szoktatás útján alakul ki. 3,33 mp ZZZ

ZZZ AGR (D3 *szoptatás*, mi?) (A félrehallás, szándékos félreértés révén egy tabusértést adna a tanár szájába, és megismétli, hogy jól hallottam, a tanárnrő tényleg erre gondolt, egyértelműen a tanár arcának fenyegetésére és a nevetés kierőszakolására irányult a beszédaktus.) AGR D4 Jajj, de vicces volt.

ZZZ AGR D5 Te maradj csöndben, és tedd le a fejed!!!

Ta/A/2. A visszautasítás/ kirekesztés esetei

Az osztálytermi diskurzusok egyik legjellemzőbb normasértési stratégiája a visszautasítás, mely önmagában véve az enyhítő, orvosló stratégiák mellett is problematikus a tanár-diák viszonylatban, ugyanis a munkafolyamatokból való kimaradás csak nagyon indokolt és nyelvi szinten csak nagyon udvariasan közölt formában lehetséges. A visszautasítás történhet az osztálytermi folyamatok egy részfeladatából való kimaradás céljából, de történhet ezen felül a tanári státus közvetett megsértésének céljából is. A személyes szabadság kiélésének eszközeként, mely egyértelműen a korlátozott státus normáival szemben hat, és a státus megemelését célozza, ezen keresztül tehát a társas jelentés kikényszerítésének az eszköze, az arcmunka része.

Ta/A/2/a) Az osztálytárs indulatból történő visszautasítása

Ezzel a nyelvi stratégiával a diákok egymás közötti társalgásában is találkozunk, mely általában az átfedő beszédből adódó akadályoztatás elutasítására, annak személyes visszautasítására szolgál, illetve a kooperáció megtagadását célozza. Az adatok között találunk olyan példát, amelyben az adatközlő a visszautasítást direkt módon, az osztálytársnak intézi rejtett nyelvi agresszió kíséretében, de akad olyan is, hogy a visszautasítás indirekt módon szól az osztálytársnak, referencialitásában vonatkozik rá, a felszíni megformálás alapján a tanárnak szól, ilyenkor maga a visszautasítás közvetett formát ölt.

18. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

AGR (D2: *Kussoljál Z!*) Nem segít neked senki. (A lány nemcsak a segítségnyújtás megtagadásával, de a *kussoljál* előrebozsított, sértő megjegyzéssel arcfenyegető aktust hajt végre. A visszautasítást egy státusrömbölés vezeti be, így megkönnyíti a nemet mondás aktusát. A *kussoljál*, mely nonverbális agresszióknak is minősül, az aktus során azért sértő a fiú számára, mert nemcsak a beszédhez való jog megvonását jelenti – ami egyébként a formális keretek és az aszimmetrikus viszony miatt kizárólag a tanár hatáskörébe tartozik –, hanem egy leszólásfajta is egyben, hiszen a lexémát eredetileg a 'kushad, lapul' jelentésben állatokra használták és használják ma is, jellemzően a kutya ugatásának elhallgattatására, mely kifejezésen keresztül a kutya jellemzőinek kulturális sztereotípiáira támaszkodva: valakit a kutyának szánt szóval illetni azt jelenti, hogy a sértés áldozatát a kutya jellemzőivel ruházzuk fel.)

19. szakközépiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

T: T, te segítesz a K-nak pakolni, jó? Amit ő eltöröl, azt te elpakolod. (8,20mp)

D24: Nem. (A visszautasítás az osztálytársnak szól, mégis közvetve – mivel a tanár utasításának a megtagadása – a tanár számára is arcfenyegető aktus.)

T: De.

D25: Nem.

T: De. Nincs olyan, hogy nem. És megmutatom, hogy hogyan, jó? (8,30mp) (A tanár nem fogadja el az orvoslás nélkül direktbe mondott visszautasítást.)

Ta/A/2/b/i) A tanárra irányuló visszautasítás esetei

Ezekben az esetekben a sértéshez hasonlóan nem választottuk szét az indulatból és az indulat nélkül történő visszautasításokat, bár ezt a kettősséget a példák jól tükrözik, de a normasértés, az okozott sérelem tekintetében nem közvetítenek jelentésmódosító szerepet. Vagyis a tanár indulatok nélküli normasértő, azaz udvariassági és orvoslási stratégiák nélkül történő visszautasítása az aszimmetrikus viszony értelmében szerephez nem illő, normasértő tevékenység. A visszautasítás a tanóra minden összetevőjére vonatkozhat (tanár, tananyag, fegyelmi intézkedés, figyelem megtagadása), megvalósulhat verbálisan és nonverbális jelzésekkel, illetve ezek kombinációjával. Jellegzetes esete a tanári diskurzussal egyidőben zajló diákok közti magánbeszélgetés, melyet átfedő beszédnek is szokás nevezni. Célja a figyelem indirekt módon történő visszautasítása. Ez a tanórák egyik legjellemzőbb normasértési gyakorlata, mely az aktusban részt vevők számától függően a tanórai munka ellehetetlenüléséhez is vezethet, és nyílt konfrontálódásban végződhet, megindítva a közvetlen nyelvi agresszió láncreakcióját. Ezen eseteket részletesebben a beszédjog megsértésének esetei között tárgyaljuk.

20. gimnázium, művészettörténet, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

T: Figyelj

(T: Cs!)

AGR. (D10: *Nem érdekel*) (A figyelem megtagadása a tananyag elutasítására vonatkozik, de ez valójában a tanár elutasítását jelenti. A megnyilatkozás az aszimmetrikus viszony értelmében és a tanóra egzisztenciális értelmében is normasértésnek minősül, az arc-munka része, mely egyszerre jelenti a tanár arcának fenyegetését és a saját arc pozicionálását.)

T: Nem azzal van gond, a másik meg az, hogy az egy dolog, hogy téged nem érdekel, attól még ne más munkáját tegyed tönkre.

21. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 30 fő

AGR T: Lássam. És szégyelld magad. (A diák normasértő viselkedését, a tanár a diák homlokzatának lerombolásával (*szégyelld*) utasítja vissza, az arcfenyegetésre arcfenyegetéssel válaszol.)

AGR D16: Hát nem szégyellem. (Magát az utasítást utasítja vissza a diák, tehát az arc védelmét a tanári intenció semmibe vételével valósítja meg, ez által azonban a tanár egész személyét minősíti. A fordulóban szereplő *hát* diskurzusjelölő azért is jelentős a megnyilatkozás szempontjából, mert azt az illúziót kelti, hogy a válasz tulajdonképpen magyarázkodás eredménye, vagyis logikus kapcsolatot feltételez a kérdés és a kérdés elutasítása között, ezzel mintegy fel is erősíti a *nem* relevanciáját, így a visszautasítás még sértőbb.)

22. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 30 fő

T: Oké. És akkor házi olvasmány. Tessék felírni. Házi olvasmány.

D1: Az egész 45 oldal?

AGR D2: Még olvassak is? (A kérdéssel való visszakérdezés példája, az indirekt visszautasítás jellegzetes stratégiája. A kérdés önmagában az arcvesztés lehetőségét magában hordozza, de kevésbé arcfenyegető, mint a tanári intenció nyílt visszautasítása. Tehát a kérdéssel való reagálás az arcunka része oly módon, hogy látszólag nem nyílt visszautasítást fogalmaz meg, de a kérdés helyénvalóságának a hiánya jelzi az ellenszegülést, viszont így elérhető, hogy a tanár a kérdésre válaszol, és nem a normasértésre, miközben a társas jelentés megkonstruálása során ez a tanár státusának meggyengítéséhez járul hozzá, hiszen a tanári instrukció relevanciáját kérdőjelezi meg, illetve azt, hogy ezt komolyan gondolja-e.)

T: Igen. (1:17:23)

Ta/A/3. A fenyegetés esetei

A fenyegetés a közvetlen nyelvi agresszióknak azon eseteit képezi, amikor egy konfliktus megoldását az egyik fél valamilyen szankció kilátásba helyezésével igyekeznek lezárni. A fenyegetés sikerülési feltétele, hogy a fenyegető rendelkezzen azokkal a kvalitásokkal és jogokkal, amelyek a szankció megvalósulásához elengedhetetlenek (pl. hatalom, erő, stb.)

Ta/A/3/a) Az osztálytárs indulatból történő fenyegetése

Erre a nyelvi stratégiára az adatok között nem találtunk példát.

'Ta/A/3/a' Az osztálytárs indulat nélkül történő fenyegetése

Az indulat nélkül történő fenyegetés általában az ugratás kísérőjelensége, és a humor forrása. A lányok gyakran élnek a fiúkkal szemben ezzel a nyelvi lehetőséggel, amelyet azért sem vesznek komolyan a fiúk, mert a fenyegetés egzisztenciális megvalósulásának a feltétele nem adott, ezért az ugratáshoz hasonlóan csak a nyelvi formát alkalmazza az agresszor ilyenkor. A megnyilatkozás valódi referenciális jelentése pedig nem a tartalom szerinti jelentésben valósul meg, hanem implikaturaként jelentkezik, azt közölve általa, hogy 'nem fogadom el, amit mondasz', vagyis a fenyegetés a visszautasítás egyik formája, mely a nyelvi stratégia miatt az arcunka része, általa az adatközlő a visszautasítás agresszív jellegét jelzi. Ráadásul a fenyegetés a sértés direkt formáihoz képest azért is alkalmasabb a lányok számára, mert a megnyilatkozásban a fókusz nem az áldozaton, hanem az agresszoron van, ezért – főleg amennyiben a sikerülési feltételek adottak –, nem jelent arcvesztést az áldozat számára, természetesen a megnyilatkozás tartalmi ellensúlyozására az adatközlők rendszerint megfelelő, enyhítő nonverbális közléseket is használnak.

23. gimnázium, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

[az egyik fiú írás közben piszkálja az egyik lányt, nem hagyja dolgozni]

AGR D3 Figyelj, Gy., meg foglak verni! (*viccesen*) (A fenyegetés teljesüléséhez a feltételek nem adottak, ezért nyilvánvalóan a nevetés kierőszakolása a cél.)

24. szakközépiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

D89: E! Szól a T. zzz (16,12 – 16,45mp)

AGR D90: *Anyád!*

D91: Azt mondta a Tomi neked anyád! (Egy diák közvetít az ugratásban részt vevők között)

D92: Ez a gyerek leanyázott! (16,50mp) (Még egy diák beszáll tanúként, célja hogy elinduljon az ugratás folyamata, amely mindenkit szórakoztat majd.)

D93: Nem!

D94: De!

AGR D95: *zzz szájba verhetlek?* (A kérdésben érintett lány, akit „leanyáztak”, egyelőre indirekt módon fenyeget.)

AGR D96: Én is hallottam, ne hazudjál te! De hazudsz, mér hazudsz ennyit? (17,00mp)
Megmondlak apukádnak, hogy hazudtál! (Itt egyértelművé válik, hogy az egész csak vicc, játék)

D98: Ki zzz? Adok én neked! (Megváltozik a D90 agresszor célpontja, a lány helyett az egyik fiút támadja meg, az jobb partnernek bizonyul az ugratás számára, ez az arcunka része, hiszen legyőzni egy lányt az ugratásban inkább arcvesztésnek számít, mint valódi státuszszerezésnek tekintettel arra társadalmi konvencióra, hogy a fiúk férfias szereprepertoárjához az is hozzátartozik, hogy a gyengébbik nemet még szóval se bántja.) D90: Te zzz?

AGR D91: *Mindjárt leszúrlak.* (14,10mp) (A fenyegetés még mindig játékos, bár szakács gyakorlaton vannak, úgyhogy a fenyegetésben közölt tartalom adekvát, van közvetlen referencialitása.)

T: Mit csináltok? Nyugi! (14,20mp) (A tanár reakciójából is látszik, hogy mindenki tudja, hogy ez csak egy „játék”.) D92: Karatézunk?

AGR D93: Nem karatézunk. *Karatézzál anyáddal.* (14,40mp)

AGR D94: *A te anyáddal.*

AGR D95: Szájba váglak, kiköpöd a fogadat! T: K?

D96: Igen?

AGR T: *A szádat befogod ugye?*

D97: Igen.

T: Jó. (14,50mp)

AGR D98: *Megalázom én!* (Itt szerepel közvetlenül egy metapragmatikai megállapítás, ami az elhangzott sértéseket és fenyegetéseket összefoglalva értelmezi.)

Ta/A/4 Az átok esetei

Az átokról a spontán nyelvi vizsgálatok alkalmával már kifejtettük, hogy a közvetlen nyelvi agresszió sajátos esete, melynek sikerességi feltételéhez a partner jelenléte nem szükséges, illetve a középiskolás korúak diskurzusaiban elsősorban autoagresszió formájában van jelen, a nyelvi önmegsemmisítés akcióiként. A legtöbb esetben azonban az ugratáshoz hasonlóan indulat nélkül, az agresszív stratégiának pusztán a formáját használják az adatközlők, annak valós referenciális jelentése nélkül, mely módosított jelentést általában a kontextus, a közös előismeret, az implikátúra és a háttérchatorna-jelzések is felerősítik.

Ta/A/4a) Az indulattal mondott átok esete

A nyelvi agresszióknak ez a típusa csak egyszer fordul elő az adatokban, egy lány alkalmazza, ami szintén azért érdekes jelenség, mert ez a közvetlen sértéshez képest kevésbé direkt forma, mely a nyelvi megsemmisítés aktusán túl védi is az alkalmazót, tehát az arcunka része.

25. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

D197: Nem leszek önző, G. barátokhatsz a M-nal. 2171,0 mp – 2181,0 mp

AGR D198: *Pusztulj már be!* (Valójában az adatközlő a kijelentést a 'fogd be a szád' értelmében használja, egy visszautasítási formulát egy átokformulával kontaminál, így az áldozat bármelyik értelemben befogadhatja, értelmezheti a megnyilatkozást.)

'Ta/A/4a' Az indulat nélkül mondott átok esetei

Ez a beszédaktusforma kizárólag egymás közötti kommunikációra jellemző, illetve az autoagresszió kifejezésének kedvelt, humoros eszköze. Ezekben az átok fogalmi jelentése és az aktus valódi értelme teljességgel elhomályosult, az aktus pusztán formailag van jelen.

26. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

AGR D1: Azt álmodtam, hogy furulyáztam, *haljak meg!* Hozd ide, fújok bele egyet. (A *haljak meg* közbevetés a 'komolyan' fogalmi jelentéssel, a komolyság argumentumaként, annak fokozására vonatkozik.)

D2: Én meg azt, hogy ettem...(26:30 – 26:40mp)

D1: ... de olyan jót! ZZZ

27. gimnázium, tizenegyedik, koedukált, 31 fő

D107: **Úristen** (21.20mp)

T: Tehát a közhelyre a legjobb példa majd ha...

D108: »**Mi**« ZZZ (21.30mp) [Az egyik diák a füzetével üti a másikat]

T: Tehát azért mondom, a közhely nem egy pozitív töltésű ZZZ a közhely

(21.40mp)... A közhely az azt jelenti, hogy olyan elcsépelet kifejezéseket használ, aminek ... **F azt jelenti, hogy** (21.50) ... olyan elcsépelet kifejezéseket használ és ZZZ semmi értelme (Láthatóan a tanári narratívum kifejtését megzavarják az átfedő beszélgetések, amelyek egyáltalán nem a témához kapcsolódnak, egy részük halkán, érthetetlenül, az indulatosabb elemek azonban kihangosítva belekerülnek az osztálytermi diskurzusban.) D109: »Így is többet ér, mint egy Republic«

T: Tessék (A kihangosított átfedő beszéd megakasztja a tanári narratívát, ezért átadja a szót, mely elsősorban azt a célt szolgálja, hogy kiderüljön, lelepleződjön a diákok normasértő tevékenysége, és nem azt, hogy valóságosan bekapcsolódjanak, esetleg ők fejezzék be a tanár narratívumát.)

D110: Miről beszélsz? AGR *haljál már éhen* (22.00mp) ! ZZZ (22.10mp) (A megszólítottsgot figyelmen kívül hagyja az adatközlő, a *tessék* felszólítást úgy értelmezi, hogy kihangosíthatja a társával folytatott személyes konfliktusát, így ez a diskurzus leváltja az óra korábbi témáját, ez kerül a figyelem középpontjába. Az agresszív nyelvhasználatnak és benne az átokformulának még nagyobb hatása van, hiszen az egész osztály előtt hangozhat el, amely a jelen diskurzusban nem elsődleges jelentésben, hanem diskurzusjelölői funkcióban szerepel, és az interakciós partnerek viszonyának a beállítását célozza, az arcunka része, a másik feletti a közvetlen hatalomgyakorlás verbális eszköze.) D111: Most kihoztad belőle az *állatot* (A diskurzusba más is beszáll, és az áldozat viselkedését minősíti, implicit módon őt teszi felelőssé a történetekért, tehát ebben az esetben is azt látjuk,

hogyan az átokformula egy korábbi verbális vagy fizikai agresszió kivédésére használatos stratégia, mely a szavak mágikus erejének képzetét felhasználva a nagyotmondás, a fokozás lehetőségét teremti meg a diskurzusban.)

D112: Kiből (Mintha az áldozat nem is érzékelte volna az átokformulát, azzal, hogy úgy tesz, mintha nem rendelkezne az előbb csak utalásként jelentkező előismerettel, amelynek közvetlen résztvevője volt.) D113: Igen (22.20mp)

Ta/A/5. A káromkodás

A spontán társalgásokhoz hasonlóan a káromkodással mint a nyelvi agresszió speciális funkcionális és sajátos formával jellemezhető megnyilvánulás fajtával az adatokban nem találkoztunk sem a diákok, sem a tanárok megnyilatkozásaiban.

NvJ/ A nonverbális jelzésekhez kapcsolódó nyelvi agresszió

A nonverbális agresszió általában nem önmagában jelentkezik, hanem a tartalmi agresszióval együtt, azt kiegészítve. Legfőbb funkciója pedig a nyelvi agresszió jelentésének pontosítása. Amennyiben a közlés indulatból származik, a nonverbális jelzések ezt felerősítik a hang megemlése, a térköszabályozás, a fenyegető gesztusok, az ingerültséget jelképező mimika által.

Amennyiben azonban az adatközlő az illető nyelvi agressziót csak formai szempontból használja agresszív intenció nélkül, valamilyen csoportdinamikai okból – a nevetés kieroszakolása vagy fokozás céljából –, olyankor is a nonverbális jelzések hordozzák a jelentésmódosító funkciót, ilyenkor ebből tudjuk meg, hogy a közleményt nem szó szerint kell értelmezni. Ezt általában nevetés, kacintás, félrenézés, integetés jelöli a beszédaktusban. A nonverbális kommunikáció viszont önmagában verbális közlés nélkül is lehet normasértő éppen a tantermi diskurzus aszimmetrikus jellegéből fakadóan, hiszen általa is kifejezhetővé válik a figyelem megvonása, a tanár közvetlen elutasítása, az aktuális diskurzus negatív, destruktív minősítése.

28. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: Házi feladat. (16.00 mp) D144: Fúj.

AGR: [az egyik fiú dobálja az előtte ülő lányt]

D98: Mit csináltál (14, 00 mp)

AGR: [továbbra is dobálóznak és beszélgetnek dolgozatírás közben]

AGR: ZZZ (15, 30 mp – 16,00) [az egyik fiú zacskót húzott az előtte ülő lány fejére]

T: Ezért arra kérek mindenkit, hogy hétfőig

[kettő piszkálják egymást a padban, egy lány rágóból fúj lufival a szájában hadonászik a padtársa felé] (ezek a nonverbális jelzések az órai munkából való teljes kivonódást közlik, kizárólag a nonverbális jelzések segítségével.)

29. gimnázium, magyaróra, tizenegyedik, koedukált, 32 fő

[A tanárnő elveszi az egyik gyerek telefonját]

D2: Tanárnő, hadd lépjek ki a játékból, mert le fog merülni. AGR [az asztalra csap, amikor nem léphet ki.]

BeJ/A beszédjoghoz kapcsolódó nyelvi agresszió

A beszédjog erőszakos kisajátítása mint az agresszív intenció kiélésének lehetséges esete azért is jelentős az osztálytermi diskurzusok tekintetében, mert kifejezetten a közeg formális jellege minősíti, teszi jelöltté ezen nyelvhasználati törekvéseket, hiszen az aszim-

metrikus jelleggel összefüggésben a tanárnak korlátlan joga van a beszédhez, a diák azonban csak tanári felszólításra, utasításra léphet be egyáltalán a diskurzus folyamatába. A jelenlegi osztálytermi diskurzusok valóságos alakulása szempontjából éppen a tanár beszédhez való kizárólagos joga akadályozza leginkább a tanulók szabadságtörekvéseit, ezért a legkülönbözőbb stratégiákkal direkt és indirekt formában, implikaturaként, verbálisan és nonverbálisan egyaránt gyakran megsértik, leminősítik az ehhez kapcsolódó szabályokat.

A beszédjog megsértése a nyelvi agresszió formái megjelenései közül a legenyhébbnek számít, jelentőségét az interjúk és a kérdőívek alapján a diákok is rendszerint alulértékelik. A megoldás érdekében az adatközlők a tanár–diák státuskülönbség normáját újraértelmezve magát a formális helyzetet igyekeznek az informális viszony felé elmozdítani, hiszen abban a közegben a társalgásba való belépés joga már alanyi jogon jár, ez pedig a többi cselekvésformák autonómiájára is hatással lehet. A beszédjog önkényes kisajátítása elsősorban nem az indulatok explikálásában érhető tetten – illetve nem csak ekként valósulhat meg –, egyáltalán agresszióknak abban az értelemben tekinthető, hogy az agresszor nem vesz tudomást az osztálytermi diskurzusok sajátos szabályozásáról, amely nem az egyén, hanem a csoport érdekeit védi. Ezzel egyrészt az osztálytermi diskurzusok szerveződése szempontjából sérti a társalgás domináns szereplőjét, mert partnerként elutasítja, a társalgás fenntartásának elvi lehetőségét is kizárja – hiszen a beszédbefogadás a percepció oldalán fizikai szempontból korlátozott –, de valójában a tanulóhoz mint társalgási folyamathoz való „elsődleges” jogát cseréli le másfajta társas tevékenységre. Vagyis amire maga a diskurzus szerveződött, az válik értelmetlenné, sokszor kivitelezhetetlenné, mely körülmény elsősorban a mellékdiskurzusok számától függ. Továbbá a felvételekből azt látjuk, hogy ez affajta nyelvhasználat a társak részéről is szankcionálódik, az osztálytermi konfliktusok jellemző forrása, a közvetlen nyelvi agresszió láncreakciójának egyik leggyakoribb kiváltó oka. Az adatközlők az interjúkban és a kérdőívekben egyaránt beszámolnak erről a normasértő viselkedésről, a benne részt vevők arányát tekintve általában osztályonként 30%-kal számolva, ami egy harmincfős osztály esetén kilenc-tíz embert érint. A felvételekből egyértelműen lázlik, hogy a magándiskurzusok indítása a tanórai diskurzusok állandó velejárója, vagyis a helyzeti normák átalakulása e tekintetben nemcsak az attitűd, de a gyakorlat szintjén is adathozható.

A beszédjog erőszakos kisajátítását a diákok különböző formában valósíthatják meg, egyrészt belevághatnak egymás szavába, mely általában konstruktív jellegű tevékenység, ilyenkor mintegy versengenek a válasz lehetőségéért, s mivel ez a tanulási folyamatokat elő is mozdíthatja, a helyzeti normák függvényében a tanár részéről támogatottá is válhatnak ezek az aktusok. Belevághatnak úgy a diáktárs releváns feleletébe, hogy az nemcsak a beszédjog, hanem tartami szempontból is sértő, vagyis magát a félbeszakított áldozatot teszi nevetségessé, ez kétszeres agresszió, hiszen akinek a szavába lehet vágni formális közegben, annak alacsony a státusa, ugyanakkor negatívan is minősíti verbális teljesítményét, vagyis ilyenkor az agresszor a tanár szerepébe helyezi magát, mintegy aszimmetrikus kapcsolatot alakítva ki társával, akit félbeszakított. A beszédjog megsértésének még stigmatizáltabb esete a tanár szavába való belevágás, természetesen ez is történhet az érdeklődés kifejeződéseként, konstruktív aktusként, de történhet éppen ellenkezőleg, szándékos tartalmi és a beszédjog szerinti agresszióként, verbális hatalomgyakorlásként.

30. AJKP, kilencedik, drámaóra, koedukált, 21 fő

T: Mehet. Csend, R. (32,40 mp) Majd ha te következel, beszélhetsz. Mehet. (Valaki elkezdte a diskurzust, de R közbevág, a tanár reagál a normasértésre, és visszaadja a szót.)

31. gimnázium, művészettörténet, kilencedik, koeducált, 31 fő

D145: Pont hogy éreztem magam, te jó isten. Háát, >>elneveti magát<< ! 1583,0 mp – 1593,0 mp D146: Magányosabbnak.

ZZZ (1584,0 mp – 1586,0 mp)

AGR T: Tsss, ő mondja. (A tanár megakadályozza, hogy az egyik diák elvegye a beszámólótól a szólás jogát.) D147: Ez jó.

[Ütögetik egymást, nem hagyják, hogy elmondja a gondolatait]

32. gimnázium, fizikaóra, kilencedik, koeducált, 31 fő

AGR T: T. Előrefordulsz. Befogod a szádat. Mindenki, D is. (A rövid tőmondatok, az egyes szám használata az elhallgattatás udvariatlan, direkt formája.)

Az átfedő beszédet maguk a diákok is szankcionálják, főleg, ha érdekeik közvetlenül sérülnek a beszédjoghöz való viszonyulás normasértő jellege miatt. A nyelvi agresszióra éppen az akadályoztatásból fakadó konfliktushelyzettel összefüggésben nagyon gyakran indulatosan, a spontán társalgásokra jellemző sértések formájában reagálnak az adatközlők, mely aktusokat nonverbális agresszió is jellemez.

33. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koeducált, 31 fő

D1: A 'sz' betű az zöngétlen?

T: Tessék?

D2: A 'sz' az zöngés?

D3: Fejezd má' be! (A spontán jelleg az artikuláció szintjén, az emocionális töltet az elliptikus szerkezeten, a hangerő megemelésén és a felszólításon egyaránt érződik, az agresszióra agresszióval válaszol, mely kívül helyezkedik a formális helyzet normáin, hiszen az agresszor maga is kívül volt ezeken a normákon, a visszautasítás az agresszorhoz igazított.)

AGR: D143: Nyughassá' má'! (A visszautasítás az előzőhöz hasonló, annyi különbséggel, hogy tartalmában nem a beszédre, hanem a normasértő beszéd kiváltó (indulati) okára reagál.)

34. AJKP, kilencedik, drámaóra, koeducált, 21 fő

T: Zene, valahogy a zene ott van az életében. ZZZ (11.20 – 11:30 mp)

(D1: Ne dumáljatok már!) T: A!

AGR D1: Kuss! (A konvencionálisan elfogadott *ne dumáljatok*-ra az agresszor nem reagál, továbbra is folytatja az átfedő beszélgetést, ezért az adatközlő kódot vált.)

(D2: Csönd van, neked is. Na!) (Az agresszor a dehonesztáló visszautasítást egy megfelelő forma alkalmazásával utasítja vissza, jelezve, hogy az előbb méltatlanul illették az állatmetaforával, ez az arcmunka része.)

(D3: Tessék?)

(D4: Mehet.)

(T: Így ne beszélj a másikkal!)

D3: Full.

D2: hehehe. [!]

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő közvetett nyelvi agresszió (B) típusai
B) A közvetett nyelvi agresszió használata elsősorban azért jellemzi az osztálytermi diskurzusokat, mert az árulkodás, a panaszkodás gyakorlata ebben a stratégiában jelentkezik. A közvetett nyelvi agresszió gyakran jogos önvédelem, gyakran azonban a harmadik fél (az osztálytárs) humoros leleplezésére irányul, egyfajta laterális beszéd.

Az órai diskurzusokban szereplő közvetett nyelvi agressziót azért is problémás közvetett agresszióként kezelni, mert a teremben jelen van az a harmadik személy, akiről a leszólást az agresszor megfogalmazza, sőt gyakran maga az áldozat reagál is a közvetett sértésre, ilyenkor a közvetett agresszió használata kizárólag formai természetű, az agresszor arcmunkájának a része, implikált jelentése pedig közvetlen agressziónak minősül. A közvetett agresszió tehát funkcionális szempontból lehet közvetlen, destruktív agresszió vagy ugratás, irányulhat jelenlévő diákra, jelen nem lévő diákra vagy tanárra, illetve jelen nem lévő egyéb személyre.

35. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 31 fő

D113: nem tudok tőle írni, mert folyamatosan beszélget (A panasz a közvetett agresszió egy sajátos esete, itt azért is, mert akire vonatkozik, maga is hallja a kijelentést, és az a saját arcmunkájától függ, hogy reagál rá, vagy figyelmen kívül hagyja.)

T: D..... 16,20 mp (a tanár elnyújtott hangon a fiú nevét mondja, figyelmeztetés céljából).

AGR: D114: A V az *nem normális*. V az *hülye*. (Ez csak formailag közvetett agresszió, bár minősíti a panaszkodót, de valójában a panasz tartalmának az eljelentéktelenítésére irányul, annak hitelességét akarja megvonni a D113 leszólásával. A *hülye* betegségnév a diskurzusban a *nem normális* szinonimájaként szerepel, annak jelentését fokozott formában ismétli meg.)

D116: De csak az igazat mondtam. (D113 lány is erre reagál, nem azt mondja, hogy 'nem vagyok hülye', hanem az elhangzott panasz referencialitása mellett szólal fel.)

36. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 31 fő

AGR<<D7: nehogy tartsunk szünetet, én mindjárt...>> (Többiek nevetnek és vitatkoznak, hogy legyen vagy se szünet) ZZZ (04:10-04:15) T: Z befejezted?

AGR <<D8: ugat nekem>> (Az önvédelem során a saját normasértő viselkedésének okát a közvetett agresszió segítségével a másik dehonesztáló tevékenységében jelöli meg, nemcsak azt állítja, hogy a társa kezdte, és piszkálja, hanem állatmetaforát használ úgy, hogy az állat jellemző tevékenységét nevezi meg, az áldozatot nem magával az állattal azonosítja. Ennek célja az áldozat közvetlen leszólása, a saját arc védelme.)

37. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált, 34 fő

T: Van az a V?, a B V.? (közben a tanárnak eszébe jut a teljes név)

D1: Igen. (Az első válasz a *van* kérdésre válaszol.)

AGR D2: <<Bokszos.>> (A második beszólás a tanár bizonytalanságára, hogy mi is a vezetőneve V.-nek, a bekiabálással a nevetés kierőszakolása volt a cél, és a lány közvetett ugratása, aki egyébként roma származású, és feltehetőleg nagyon jó viszonyban van D2-vel.)

38. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D143: Hol van ez *Patkánygeci*?

D144: Mutogatja a ZZZ a kamerába.

AGR D145: Biztos mutogatja a *faszát*. (43,05 mp) [!]

AGR D146: ZZZ egész végig ott köpködött, mondom mi van te *faszszopó geci*

ZZZ (46,05 mp){Zaj.} (46,05–46,15)

Egész nap fenn volt facebookon. (46,20 mp){Zaj.} (46,20–47,20 mp)

D147: Én is utálom. {Munkazaj.} (48,30 mp)

D148: Nem vihogni. {Munkazaj.} (Az áldozat nevet a közvetett leszóláson, ugyan nem bo nyolódik bele az ugratási folyamatba, mely így revansválasz nélkül marad, de a háttérca torna-jelzésekkel partnere tudomására hozza, hogy érti, hogy a közvetett agresszió csak

formailag volt jelen a diskurzusban, valódi funkciója nem a leszólás, hanem a csoporthoz tartozás közlése, a játékba való bevonás kifejezése volt. Az agresszor azonban, mivel az áldozat nem fogadja el a közvetett kihívást, visszautasítja egy távolító stratégiával az áldozat nevetését, ezzel jelezve, hogy a közvetett agresszió nem is az ugratásba való bevonást célozta, hanem valóságos leszólás volt, komolyan, szó szerint kell venni. Ez az arc-munka része, hiszen a közvetett kihívás nevetéssel történő visszautasítása arcfenyegető az agresszor számára.)

A következő jelenetben a tanár a téma, aki kiment az osztályból, ezért a közvetett agresszió áldozata lehet. Az indulat növekedése, az emocionális bevonódás a lexikonhasználaton, a gyors fordulóváltásokon is érződik. A közvetett agresszió a feszültség levezetését célozza, továbbá hozzájárul a tanár által megsértett státusz visszaszerzéséhez.

39. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált, 34 fő

D1: <<Most órán meg felelünk.>>

T: Igen, ma végig vizsgálunk. Mindjárt jövök, jó. (01:19-01:27) ZZZ ! (A tanár szándékosan hagyja el a termet a konfliktus legérzékenyebb pontján.)

D1: Na jól van, én megyek. (A konfliktust a teljes kivonódással igyekszik megoldani, annak közlésével, hogy engedély nélkül elhagyhatja a termet, a tanárral szemben szimmetrikus a viszonya, mintha az órai jelenlétéről szabadon dönthetne, ez az arc-munka része.) AGR

D2: Ne *baszd meg*,

AGR D3: (Persze) majd szünetben váltom meg a világot, nem. Készüljek fel szünet alatt az egész érettségire. Karácsony mellett. (01:43 – 01:52) ZZZ (A sérelem kifejtése, elismétli a tanár utasítását, a *persze* diskurzusjelölő pedig jelzi a viszonyát a tanári intencióval szemben, ami egyértelműen a gúnyos hangvétel miatt elítélő, negatív, ez is az arc-munka része.)

AGR D1: Hanem mondjuk egy verset elmondtál volna róla három mondatot, nagyon jó ötös, te meg elmondasz kétszázat, akkor se. (Az egyik osztálytárs segíti a leszólás továbbvitelét, támogatja az agresszort, neki ad igazat. Ez a közvetett agresszió használata esetén nagyon gyakori jelenség.)

D5: De hogy beszéltek. (Néhányan a tanár védelmére kelnek, ami súlyos arcvesztés az agresszor számára, az első megszólaló formai kifogással él.) D6: B az jó. (A második megszólaló viszont már tartalmi kifogással megcáfolja az agresszor véleményét.) (02:16 – 02:26) ZZZ

D1: *Töröljétek föl!* (Indulatos megjegyzés, egyszerre kilép a közvetett agresszió stratégiájából, és a partnerek direkt sértése révén egy oldalra állítja a korábbi áldozatot (a tanárt) és azokat, akik az ő pártját fogták. Az aktus tehát a közvetett agresszió folytatásaként is értelmezhető, bár direkt sértésnek számít.)

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő rejtett nyelvi agresszió (C) típusai

C) A rejtett nyelvi agresszió használata a gimnáziumi osztályok diskurzusainak jellemző megnyilvánulási formája, ez a rejtett nyelvi agresszió formai jegyeivel magyarázható, hiszen benne elhomályosul az agresszív szándék, így például a tanár ellen irányuló agresszió, mivel direkt módon nem nyilvánítható ki – a súlyos szankciók miatt –, a rejtett nyelvi agresszió segítségével könnyen kifejezhetővé válik, mely a tabuszegés aktusa révén egyrészt kimondja a kimondhatatlant, levezeti az indulatot, jelzi a csoportidentitást, ugyanakkor indirekt volta ellenére az aszimmetrikus viszonyon belül közvetlenül sérti a diskurzus domináns szereplőjének, a tanárnak az arcát.

Az agresszív szándék rejtett volta miatt a lányok épp úgy használják, mint a fiúk, évfolyamtól, a tanár nemétől, az óra jellegétől függetlenül. A leggyakrabban a humor kierőszerzése a cél, az együtt nevetés kiharcolása, mely azért is kifizetődő az agresszor számára,

mert a rejtett agresszió segítségével a csoporton belül megerősíti pozícióját, státusát, illetve lerontja az áldozat (aki lehet egy diák vagy a tanár) státusát, és közvetve mindig hat az aszimmetrikus viszony átformálására is, vagyis akár tanárnak szánja kijelentését, akár nem, közvetve mindig érinti a jelenség a tanár osztálytermi pozícióját.

C/1 A rejtett nyelvi agresszió funkcionálhat *feszültségoldás*, indulatlevezetés eszközeként, amikor kimondva a kimondhatatlant, az ember megnyugszik.

40. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

D74: Tanárnő.

D75: Tanárnő.

T: Igen. Parancsolj.

D76: Ha kettes leszek, minek felelni. (11,50 mp)

T: Hát ööö azért feleltél, hogy javítsál, hogy ne két hármastémazáród legyen, hanem... anyukádnak nem jobb azt mondani, anya, kaptam két... (12.00 mp) AGR D77: »Szerintem anya *leszarja*, azt, hogy kettes vagyok.« (A határozott, bevonódó stílust jelzi, hogy a szóátvételi pont hiányában is átveszi a szót a tanuló, indulatosan, emelt hangon beszél, mely a nonverbális agresszió jele a társalgásban, ezzel is saját dominanciáját igyekszik biztosítani, a lexikonhasználat pedig a tabuszegés révén kifejezi viszonyulását a kérdéshez, a tantárgyhoz, a jegyhez és ezen keresztül a tanárhoz. A *szerintem* diskurzusjelölő szubjektívizációs folyamat jele a szövegben, és az utána következő szövegrész véleményjellegét jelöli, a diskurzusjelölő segítségével az agresszor önmagára tudja felhívni a figyelmet, miközben más véleményét mondja ki.) AGR T: Anyukád *leszarja*, hogy te hanyas vagy magyarból?

D78: Ha mindenképp kettes leszek, akkor mit csináljak veled. (A diák orvosolja az előbbi agresszióját, és az anyára való reagálás kimaradása – amit egyébként a kérdés megkövetelt volna – jelzi, hogy az előbb elhangzott *anyám leszarja* tulajdonképpen 'én leszarom' jelentésben értendő.)

AGR T: De édes fiam, anyu *leszarja*, hogy (12,10 mp) hármast vagy négyest viszel haza.

D79: Ha úgyis kettes leszek, akkor tök mindegy. (A tanár számára nem az a gond, hogy egyet nem értés esete merült fel, hanem az, ahogyan ezt verbalizálja a diák.)

40. gimnázium, magyaróra, kilencedik, koedukált, 32 fő

T: De, leellenőrizzük a házi feladatokat, meg lehet, hogy ezt folytatjuk. Csak le vagyok fáradva már, a torkom fáj, annyit kellett hangoskodjak.

AGR (D2: *Faszom*, csöngethetnének.) (A kijelentés mikrofon mellé hangzik el, egyértelműen ironikus hangvétellel, ez a stratégia a konvenció által vezérelt udvariatlansági implikáció révén valósul meg, melynek célja a szabad cselekvésben való akadályoztatásból származó feszültségoldás levezetése, illetve a tanár arcának közvetlen megsértése.)

AGR (D3: Ez *kurva* jó!) (Az implikált jelentés a tartalmi jelentésnek éppen az ellenkezője, ami a *kurva* nélkül is udvariatlan megnyilatkozásnak számít, a *kurva* itt a jelenséghez fűződő viszony jelölésére szolgál, az önpozicionálás eszköze, az arcmunka része.)

41. szakiskola, gyakorlati óra, tizenegyedik, kizárólag fiúk, 11 fő

AGR D1: Nem jó, valaki fogja meg ezt a *kurva* asztalt. (10,05 mp) Nem jó ez az asztal. (A kudarc élménye miatti feszültség levezetésére, az önpozicionálásra használatos, hiszen az az ember, aki valamit a saját hibájából nem tud elvégezni, az saját maga előtt is arcot vesz, mondjuk, ha az asztal fog ki rajta, az akadályozza meg a sikerben, akkor azt szidja le, hogy saját státusát visszanyerje.)

T: Szépen beszéljél már, W, ne idegesíts!

D2: L, fogd már meg ezt az asztalt. (10,10 mp) T: Keress egy másikat W! Egy másik fajtát! (10,45 mp)

{Fűrészelés.} (10,45–11,20 mp)

AGR D1 De valaki fogja már meg ezt a kibaszott asztalt, mert állandóan mozog.

T: Próbáljál meg szépen beszélni W^.(11,25 mp)

D2: Fogd már meg az asztalt! (11,35 mp) ZZZ

AGR D1: Te nyomorék. (11,40 mp)

AGR D1: Állandóan folyik az orrom, *baszdmeg.* (44, 20 mp) *szar gecibe, a faszomat* (44,30 mp) (Az orrvérzés mint kellemetlen esemény, úgy hat a beszélő csoporton belüli pozíciójára, hogy a férfias státusból olyan ember státusába kerül, aki szerencsétlen, akit sajnálni kell, ez magyarázza az agresszív érzelmkifejezést.)

C/2 A rejtett nyelvi agresszió alkalmazása *fokozás* céljából is történhet, ilyenkor a tabuszegést kifejező lexéma speciális grammatikai funkciót tölt be, jelentése pedig messze eltávolodik az eredeti jelentéstől, csupán az erős érzelmi töltete, a szó értékjelentése hordozza az információt, mely az általa közvetített normasértési mechanizmus és a hozzá kapcsolódó érzelmi beidegződésen keresztül fejt ki hatását.

42. gimnázium, németóra, tizenkettedik, koedukált, 15 fő

T: Hogy álltok a tételekkel?

D30: Rosszul.

AGR D31: *Szarul.* (A *szarul* megnevezés nemcsak a 'rosszul állunk' fogalmi jelentés szinonimával történő megisméltése, egy fokozott érzelmi viszonyulás ábrázolója, mely azt jeleníti meg a partner számára, hogy a beszélő maga hogyan értékeli, hogyan viszonyul ehhez az állapothoz, a fogalmi jelentése nagyjából a 'kimondhatatlanul rosszul állunk' jelentéssel azonosítható.)

D32: *Rosszul.* (6,30 mp) (A *rosszul* megisméltése a *szarul*-lal létrehozott aktus orvoslásának számít, mely a kijelentés arcfenyegető jellegét igyekszik visszavonni, vagyis keretet hoz létre a *szarul* számára, ami azt jelzi, hogy a *szarul* egyértelműen a *rosszra* vonatkoztatva értelmezendő.)

43. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő

T: Nem megy, mert nincs benne áram.

AGR D1: *Mi a picca?* (2,39 mp) (A spontán közlések kedvelt fordulata, mely a tudáshiány felfokozott, kissé indulatos megnevezésére, a tudáshiányból fakadó arcvesztés ellensúlyozására is szolgál, hiszen a hiányzó ismeretet leértékeli.) AGR D2: *Iistenem baszzmeg...* ZZZ (A két egymással nagyon is feszültségben álló kifejezés egymás szinonimájaként értelmezhető, mely a segítő partner közvetett leértékelésére szolgál. Az említett kifejezések egy-egy a spontán nyelvhasználatra jellemző szokásos, közhelyszerű formula első részét képezik, az elliptikus fogalmazás segítségével megidézük, előhívják az egész formulát, ti. az *istenem de hülye vagy* és a *baszd meg de hülye vagy* leszólásokat.)

D3: De még van kép.

(D4: Aha.)

C/3 A rejtett nyelvi agresszió éppen a tabuszegés szándéka vagy az alkalmazás meghökentető volta miatt a *humor* (az úgynevezett vaskos humor) forrása is lehet, ez a lekedvel-

tebb agressziós forma az átfedő beszéd után, mely a nevetés kierőszakolását célozza, mindig az arcunka része, a szankcionálás ellenére is közvetlen figyelemszerzéssel, gyakran státusnövekedéssel járhat, vagyis az aktus kifizetődik.

44. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált, 21 fő

(T: Tessék nekiesni kipakolni, valaki kezdje el.)

AGR (D1: Van benn..., ha van benne egy kiló kenyér, akkor parasztgyerek.)

(T: Tessék... vegyük ki, vegyük ki...)

(D2: Szalámi meg minden.) AGR (D3: Pinák.)

45. gimnázium, németóra, tizenegyedik, koedukált, 15 fő AGR

D3: Nekem muszáj kimennem wc-re mert befolyok.

T: Tessék? (nevetnek a többiek)

D3: Muszáj innen kimennem!

T: Most?

D3: Most is kimehetek!

A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban szereplő konstruktív nyelvi agresszió (D) típusai

D) A középiskolás korúak osztálytermi diskurzusaiban markánsan jelen van egy agresszió-fajta, amely elsősorban a tanárok nyelvhasználati szokásaira jellemző, az értekezésben azért említjük meg, mert az ilyen jellegű megnyilatkozásoknak a diákok ugyan nem elkövetői, de elszenvetői, ezért közvetlenül is hat rájuk, illetve hosszú távon mintát jelent számukra, közvetve pedig attitűdjüket is befolyásolja.

A konstruktív agresszió azon agresszív megnyilatkozások gyűjtőneve, mely mögött az építő szándék, a segíteni akarás, a munkába való bevonás szándéka áll, viszont gyakran az eszköztelenségnek köszönhetően, illetve a motiváció hiánya és kizökkentés miatt is időnként előkerül ennek a nyelvi stratégiának az alkalmazása. A leszólás, a fegyelmezés történhet direkt vagy indirekt módon, kérdéssel, felkiáltással, kijelentéssel, lehet közvetlen nonverbális és beszédjog szerinti agresszió.

46. gimnázium, magyaróra, tizenkettedik, koedukált 33 fő

D1: De már elmondtam, amit tudtam.

T: Tehát ennyi?

D1: Hát még elmondja a (keservét). [Tanárnő erősen kifújja a levegőt] AGR T: *(Hát ez)

Hát ez tudod, mennyire sovány? Ez, ez valami, katasztrofálisan sovány, tehát ez szinte rosszabb, mint a T-é.* (A szlenges elemekkel kevert leszólás, az ismétléses fokozás súlyosan sérti a diák arcát, az összehasonlítás pedig megsemmisítőleg hat, a legrosszabb feleletnél is rosszabb a teljesítménye.)

AGR T: *Hát az, hogy el van keseredve, hát csókollak, hát ez tudod mi. Mi az, hogy el van keseredve.*

AGR D1: Há mé, nem. [!!!] (A diák átveszi a stratégiát, és a tanár által nyitott verbális lehetőséggel élve a spontán nyelvi szövegekre jellemző renyhe artikulációval kérdez vissza, mintegy le is értékelve az egész diskurzust. A többiek azonban kinevetik nyomorultságában, tudatlanságában, ami még kellemetlenebbé teszi a helyzetet.)

47. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált 21 fő

AGR T: MOST, Most kezdjük. Mindenki becsukja a szemét. Most-csukd-be-a-sze-med. Ennyit nem tudtok végrehajtani 16 éves korotokra. (A konstruktív agresszió eseteinél gyakori az életkornak nem megfelelő viselkedésre való hivatkozás.)

48. AJKP, drámaóra, kilencedik, koedukált 21 fő

AGR D2: Miért nem tud szólni, csak nyekeregni.

T: Miért kell leszólni a másik embert. (9,40 mp)

AGR D: Ha nekem kell valami, elkérem, nem. ZZZ (6 mp)

AGR T: Miért kellene minden embernek olyannak lennie, mint te vagy. (9,50 mp) Te tökéletes vagy, J. (Azért rója meg a tanár, mert nem tud egy másik nézőpontba helyezkedni, a diák leszólt valakit a tanár pedig implikatúraként azt bontja ki, és úgy értelmezi a diák agresszióját, hogy az státusszerzési kísérlet volt, ami azért volt lehetséges, mert magát jobbnak tartotta.)

Összefoglalás

Az elemzés alapján, az adatok tükrében elmondhatjuk, hogy a nyelvi agresszió minden formája jelen van az osztálytermi diskurzusokban, a formai különbségeik ellenére pusztán az agresszióval együtt járó sajátos izgalmi állapotnak köszönhetően többnyire határozott, bevonódó, ugyanakkor – az arousalszint növekedésével összefüggésben – erősen emocionális jellegű stratégiákban valósul meg, mely a diskurzus morfoszintaktikai megformálásában, a fonetikai hibáiban, jellemzően rövid fordulóiban, az elliptikus szerkesztésben, a tabusított lexikonhasználatban, a felszólító mód, a direktívumok használatában, az udvariassági formulák kerülésében jut érvényre.

Az is elmondható, hogy az életkor függvényében nem tapasztaltunk nagy eltérést az adatközlők nyelvhasználati szokásait illetően, hacsak azt nem, hogy a gimnáziumban az életkor előrehaladásával kevesebb az osztálytermi konfliktus, konszolidáltabb a nyelvhasználat, a nemek tekintetében és az iskolatípusok szerinti felosztásban azonban jelentős különbségeket figyeltünk meg. A szakiskolások és a szakközépiskolások tanórai keretben (feltehetően a gyakori félformális foglalkozásoknak is köszönhetően) jellemzően gyakrabban használják a nyelvi agresszió közvetlen formáját, ezek közül is elsősorban a sértést és a fenyegetést. A gimnazisták nyelvi agressziójára a rejtett nyelvi agresszió használata a jellemző, ezen összefüggésen belül pedig a lányok a fiúkhoz képest lényegesen gyakrabban alkalmazzák a rejtett és a közvetett nyelvi agresszió adta lehetőségeket, kerülnek a nyílt támadást.

Az osztálytermi diskurzusokban használt közvetlen és közvetett, illetve rejtett nyelvi agresszió lexikonhasználatának az összehasonlítása során arra a következtetésre jutottunk, hogy amennyiben az adatközlők a tanár státusát támadják meg közvetlen formában, akkor kerülnek a diszfemisztikus kifejezések, a tabuszó, a szitokszó használatát, ezzel is azt az attitűdöt közvetítik, hogy alámennek a tanár státusának, még akkor is, ha az interakció szintjén megtámadják azt. Azonban ha közvetett vagy rejtett formákat alkalmaznak, jellemző a szitokszóhasználat is, ugyanis ezekben az esetekben az agresszív szándék maga van elrejtve, vagy implicitté van téve az aszimmetrikus, formális helyzethez igazodva, ezért a szóhasználat szintjén ki tudják élni indulataikat. Ez a megállapítás összhangban van a kérdőívek és az interjúk adataival.

Az egymás közötti agresszióval jellemezhető osztálytermi diskurzusokban azonban egyértelműen a spontán szövegek nyelvi agressziós mintázatai érvényesülnek, mind a megformálás, mind a lexikonhasználat szintjén. Vagyis a formális helyzet ellenére informális jegyeket ölt az egymás közötti diskurzus, különösen, ha konfliktus merül fel, ez pedig a tudatos nyelvhasználat és a normakövetés deficitjét jelzi, melyet a tanári stigmatizáció pillanatnyilag megszüntethet, de nem oldhat meg.

Az osztálytermi diskurzusokban alkalmazott nyelvi agresszió sajátossága, hogy mindig a társas jelentésképzés, az arcmunka részét képezi, mely egyszerre két irányban is hatást gyakorol, a csoport felé jelzi az identitást, ugyanakkor éppen a formális, aszimmetrikus

viszony következtében – még ha nem is közvetlenül a tanár ellen irányul az agresszió –, közvetve mindig hatással van a tanár státusára is.

Irodalom

Bergmann, J. (1988): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurseinheit 1–3. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Iványi Zsuzsa (2001): Nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125(1): 74–93.

Kallmeyer, W. – Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1, 1–28.

Kallmeyer, W. (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, U.–Dittmar, N. (szerk.) *Soziolinguistik, Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft Halband 2*. Berlin/New York: Walter de Gruyter pp. 105–108.

Kamp, H. (1985): Context : Thought and communication. *Proceedings of the Aristotelian Society* 85, 239–261.

Laihonen, P. (2009): A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Banskában. In: Lanstyák I. – Menyhárt J. – Szabó Mihály G. (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma pp. 47–77.

Schenkein, J. N. (1978): Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In: Schenkein, J. N., (ed.) 1978. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press

Szabó Tamás Péter (2012): „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”: a javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gramma Kiadó

SUMMARY

Empirical research of the formal and functional characteristics of language aggression in classroom discourses

In our research we have approached the phenomenon of language aggression characteristic of the language usage of secondary school students based on their social interactions, the necessity of communication, emphasizing that language aggression is not part of the language but of language usage, so we have used the methods of pragmatics and sociolinguistics to reveal that.

We have defined the notion of language aggression, then, based on the empirical data, we have systematized this heterogeneous language usage phenomenon according to functional and formal points of view, with the help of which we could grasp all types of language aggression characteristic of the language usage of the secondary school age group.

Keywords: dysphemistic expressions, teasing, abuse, lateral speech, autoaggression, threatening, dominance, normative language usage, status difference.

UNGER-KIRÁLY Tünde Erzsébet

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Általános Gyógypedagógiai Intézet
ORCID: 0000-0002-6282-2785
ungerkiraly.tunde@gmail.com

VASS Dorottea

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Általános Gyógypedagógiai Intézet
ORCID: 0000-0003-1147-4917
vass.dorottea@gmail.com

A mesélő nyelvi közeg hatása a hat-nyolc éves tanulók aktív és passzív szókincsére

A kutatás célja megvizsgálni a mesehallgatás és a szókincs állapotának összefüggéseit a hat-nyolc éves, mesei élményben részesülő és mesei élményben nem részesülő tanulókkal végzett aktív- és passzív szókincs-vizsgálatok eredményeinek tükrében. Mindazok mellett, hogy a mesék fejlesztő hatással vannak a gyermekek kognitív, érzelmi, szociális és nyelvi képességeire, kiemelkedően fontos szerepet játszanak az aktív és passzív szókincsük fejlődésében is. Ezért kutatásunkban a mesehallgatásban való részesülési arány aspektusából vizsgáltuk meg a tanulók aktív és passzív szókincsét, ezzel választ nyerve a hipotézisünkre, amely szerint a kisgyermekkorú életszakaszban mesei élményben részesülő hat-nyolc éves tanulók fejlettebb szókinccsel rendelkeznek a kisgyermekkorban mesei élményben nem részesülő kortársaikhoz képest.

Kulcsszavak: 6-8 éves tanulók, mese, szókincs, Peabody-féle képes passzív szókincs-teszt, Meixner-féle aktív szókincs-próba

A beszéd anatómiai, neurológiai alapjai és pszichológiai megközelítése

A hangképzésben részt vevő szerveink az orr, a szájpadrás, a nyelv, a garat, a gégefedő, a gégefő, valamint a légcső, a kulcscsont, a mellcsont, a bordák, a tüdő, a mellüreg és a rekeszizom (Crystal 1998). Az emberben a hallás specializációja a beszédhangokra és a gyors hangok észlelése fokozatosan alakul ki. A fonémák hirtelen változásainak azonnali felfogása döntő a nyelvi jelzések megfejtéséhez, hiszen a hangok különféle információkat hordoznak (Berényi-Katona 2014). A gégeének a beszédhez megfelelő magasságba helyezkedése egy folyamat, amely általában három-négy éves korra alakul ki. Ennek a folyamatnak a fejlődése a csiga működésével és az agytörzsi pályarendszer ingerülettovábbító folyamatával kezdődik meg. Az agytörzsből helyezkednek el azok a neuroncsoportok, melyeknek az axonjai a hangadáshoz és a tagolt beszédhez szükséges szerveket beidegző idegekben mennek keresztül. A központi szürkeállomány fontos tényezője az érzelmi életnek és a kommunikációnak egyaránt. Így tehát a beszédet nem lehet egy területre lokalizálni, és kizárólagosan egy agyi területre koncentrálni. A nyúltvelőtől a nagyagykéregig felépülő, hangképzést szabályozó rendszerben számos összeköttetés alakul ki, továbbá a

kettős visceralis-szomatikus beidegzés (az automatikus irányítás felülszabályozása) akaratlagos motoros működéssé alakítja a gögicselés, gagyogás, majd a beszéd kibontakozásának folyamatát. Mindemellett a beszédhangok keletkezésekor a gégehangokat megszakítja, módosítja az ajak, az arc, az áll és a nyelv izmainak működése, azonban a beszédhez ezek tökéletes koordinációja is szükséges, amely folyamatban fontos szerepe van a motoros nagyagykéregnek is. A tanuláshoz, raktározáshoz, előhíváshoz már centrális szabályozás szükséges, amely a magasabb szintű agyi területek tevékenységét igényli. A prefrontális lebeny és a kisagy közti reciprok összeköttetés fontos része a vokalizációs motoriumnak, amely a beszéd közben bontakozik ki (Berényi–Katona 2014).

Korábbi kutatások alapján lokalizált nyelvi területeket feltételeztek, amelyek szerint a produktív nyelvi aktivitás fő területe a Broca-régió, míg a megértésre specializálódott terület a Wernicke. Mára azonban korszerűbb idegéletteni és képalkotó módszerek állnak rendelkezésre, amelyek segítségével lényegesen szélesebb körű agyi rendszereket tételnek fel a nyelvi kapacitás terén. Ezeknek a vizsgálatoknak az egyik eredménye, hogy a Sylvius-árok mentén a frontális, a temporalis és a parietális lebenyekre is kiterjednek, ugyanis MR-vizsgálatokkal kimutatható, hogy nem lokális jelenségről van szó beszéd, olvasás, kommunikáció közben az agyban, hanem szinte minden terület aktív. Így tehát a nyelvi folyamatok komplexen érintik az agyműködést: vannak természetesen kiemelt területek, amelyek egy-egy funkcióért felelősek, és ezek sérülései béníthatják, gátolhatják a kommunikációs képességeket. Azonban már azt is kimutatták, hogy bizonyos életkor alatt a beszédközpont sérülésének funkcióját más agyterület is képes átvenni (Berényi–Katona 2014; Crystal 1998).

A pszichológiát két nagy nyelvelsajátítási elmélet, a tanuláselméleti és a nativista irányzat uralta sokáig, amelyek kezdetben egymással versengő irányzatnak számítottak, míg az 1970-es években teret nyert egy, a két irányzat közötti híd, amely interakcionista magyarázat néven vált ismertté, és Miller nevéhez köthető. Ennek az interakcionista irányzatnak kognitív és kulturális megközelítése alakult ki (Cole–Cole 2006). Kiemelendő azonban, hogy a tanulás fontosságát mindegyik szemlélet elfogadta, csupán más időszakban és különböző jelentőséget tulajdonítva nekik (Berényi–Katona 2014). Mára az elméletek tovább fejlődtek, és sokkal inkább elfogadott az a nézet, hogy ezek egymással párhuzamosan, egymást kiegészítve működnek együtt a nyelvtanulásban, a beszédfejlődésében. A környezet szerepe a nevelésben, tanulásban már igen régóta foglalkoztatja a szakembereket, így ez a beszédfejlődésre is vonatkozik. A nyelv elsajátításának jelentős hányada a családban, kauzális interakciókon keresztül történik (Cole–Cole 2006). Bár a beszéd velünk született képesség, mégsem tud kibontakozni, ha nem találkozunk a megfelelő időben élő beszéddel. Egyes kutatások ennek a periódusnak a végét hétéves korra teszik a beszéd tekintetében. Remek iskolapélda erre Victor, az aveyroni vadfi, aki tizenkét éves lehetett, amikor rátaláltak. A tanítása nem hozta meg a várt eredményt. Ma már tudjuk, hogy túl volt azon a szenzitív perióduson, mikor még elsajátíthatta volna a beszédet. Tehát ahhoz, hogy elsajátítsuk a beszédet, nem elegendő csupán a genetikai adottságunk, a beszélő nyelvi közegre is szükségünk van (Cole–Cole 2006).

A nyelvi fejlődés mindenkinél egyéni, s a környezet, a szülők, az interperszonális nyelv útján alakul ki. Nyelvelsajátítási nézetektől függetlenül kimondható, hogy az idegrendszer tanulókészsége, valamint az ismétlések, próbálkozások, tévedések, módosítások nélkül lehetetlen egy nyelvet elsajátítani (Berényi–Katona 2014). A nyelv elsajátításának képessége öröklött emberi sajátosságunk, viszont nem öröklött konkrétan a nyelv, amelyet a kisgyermek megtanul. Egyedül az ember rendelkezik azokkal a biológiai és pszichikai adottságokkal, amelyek az emberi nyelv elsajátítását lehetővé teszik. Az emberrel veleszületett idegéletteni struktúrákon alapulnak az észlelés, figyelem, emlékezet folyamatai

és azon motoros készségek is, amelyek megfelelő fejlettségi szintje egyben a nyelv elsajátításának is előfeltétele. Kétségtelenül velünk született az érzelmi kapcsolódás elemi szükséglete, az eredendő társas hajlamok, szociális beállítottság, amelyek a nyelv elsajátításának legjelentősebb érzelmi és motivációs alapjait alkotják (Berko Gleason 1988 idézi Réger 1990: 14).

A mesék szerepe az anyanyelvi nevelésben

Bernstein (1996) szerint egyes társadalmi viszonyok nyílt és zárt nyelvi kódokat generálnak, amelyeket az egyén bizonyos szinten már az elsődleges nyelvi szocializációs rendszerben, a családi közösségen belül sajátít el: megtanulja azokat a nyelvi kódokat, amelyekkel találkozik környezetében, és amelyeken keresztül a társadalmi szerepeket is elsajátítja. Többek között ezek a szerepek formálják, leszűkítik vagy kibővítik a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát. A gyakori mesélés ezeket a nyelvi kódokat fejleszti spontán a gyermekekben, ugyanis „a gyakori mesélésnek köszönhetően a gyermekekbe spontán módon beépülnek a szituációtól független narratív mondat-sémák, szövegsémák, amelyek az eredményes iskolakezdés nélkülözhetetlen feltételei. Akiknek nem, vagy ritkán mesélnek, elbeszélő szövegeket csak elvétve hallanak, azok számára nehézséget okoz a közölt szövegek megértése, saját mondanivalójuk leíró/elbeszélő közlése” (Nyitrai 2010: 63). A szituatív és a narratív kommunikációfejlődés mellett a gyermeknek az anyanyelvi szókinccse is bővül, amely már az olvasástanulási készségre is nagy befolyással van (Nagy 2006; Nyitrai 2010). A mesehallgatás által a gyerekek képessé válnak megjegyezni a mesében hallott szófordulatokat, szövegrészeket, amelyeket később önálló beszédükben, mással folytatott párbeszédükben is alkalmazni fognak (Tancz 2009). Többek között a gyerekek megtanulják ragozni a szóalakokat és alkalmazni a melléknéveket, hangutánzó és indulatszavakat, udvariassági formulákat (Dankó 2005 idézi Tancz 2009). Így a nyelvi fejlettség az aktív és passzív szókinccs használatában és a tiszta artikulációban is megmutatkozik. A gyakori mesélés által spontán beépülnek a mondat-, szövegsémák, és a relációszókinccs is fejlődik, amely a sikeres iskolakezdés alapfeltétele. A mesék világa segíti az elvonatkoztatást is mind időbeli, mind pedig térbeli viszonyoktól, ami nagyban segíti a különböző viszonyrendszerek megértését, így a narratív kommunikációs szintből a prediktív kommunikációs szint is megjelenik a fejlődés tekintetében (Nagy 2009; Nyitrai 2016), így a gyakran és rendszeresen mesét hallgató gyermekek fejlődésben nagyjából másfél évvel előtte járnak a meseélményben nem vagy csak ritkán részesülő társaiknak (Nagy 2009). A mesék segítségével tehát sokkal hangsúlyosabban fejlődik a kisgyermek anyanyelve a spontán beszélgetések tükrében.

Búdi (2015) kutatásából kiderül, hogy a 30 év alatti szülők közül egyértelműen kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint idősebb társaik. Ezen túl, ha már csak a mesélőket vizsgáljuk tovább, látható, hogy közülük a fiatalabb korosztálynál a mesélés kevesebb alkalommal fordul elő, és rövidebb ideig tart. Összességében tehát egyértelmű különbségek figyelhetők meg a 40–59 év közötti szülők (az úgynevezett X generáció) és a 24–39 év közöttiek (az úgynevezett Y generáció) csoportjánál a mesélési szokásokat illetően. Az adatok ugyanis szignifikáns különbségeket mutatnak. Búdi (2015) vizsgálatából kiderül, hogy a mesélési szokások iskolai végzettségtől függetlenek, és sokkal inkább életkor-/generációfüggőek. Ennek legfőbb oka a gyermekkori meseélményekre vezethető vissza. A vizsgálati eredmények szerint azok mesélnek gyermekeiknek, akiknek rendszeresen meséltek gyermekkorukban, ők tovább viszik ezt a folyamatot. Velük ellentétben azok a szülők, akik nem részesültek gyermekkorukban mesei élményben, szülőként is kevesebbszer mesélnek, és ezek az alkalmak rövidebb ideig is tartanak.

Egy, a magzati tanulásra vonatkozó 1986-os kísérlet keretében Anthony DeCasper és Melanie Spence (1986) mutatott rá az ismerős szöveg jelentőségére a csecsemők viselkedésében. A vizsgálat alapját képezte, hogy tizenkét várandós nő a szülést megelőző hat hétben naponta kétszer olvasta fel mindig ugyanazt a részt egy ismert gyermekversből. Ezáltal a születésükre a csecsemők már nagyjából három és fél órát hallgatták a kijelölt versszakot. A születést követően két vagy három nappal a kutatók egy tesztet hajtottak végre. Egy – a szopás tempóját rögzítő – cumival tesztelték az újszülötteket. Először megállapították a szopás alaptempóját úgy, hogy megfigyelték két percen keresztül spontán a csecsemők szopását. Ezután be- és kikapcsolták egy vers hangszalagra rögzített változatát. A babák felénél a vers a méhen belüli életük során ismételt versszak volt, míg másik felükénél új vers. A legjelentősebb eredmény az volt, hogy a babák szopási tempója megváltozott, amikor az ismert verset hallgatták, míg az új versnél nem változott. Ennek eredményeképp a kutatók arra jutottak, hogy a gyermekek méhen belül valóban hallották a felolvasásokat, és hogy a méhen belüli tanulás befolyásolta azt, hogy a születés után melyik hangokat találták ezek alapján jutalmazónak. A magzat tehát érzékeli az anya általi környezet hatásait. A külső hatásokat érzékelheti a magzat saját érzékelő rendszerein keresztül, azonban gyakrabban közvetetten, az anyára gyakorolt hatáson keresztül valósul meg (Bakk–Miklósi 2006).

Nagy József és munkatársai kutatása (2009) – mely a DIFER-programcsomaghoz köthető – egy kétéves folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítést vezetett végig a mesék segítségével. A kísérletben középső csoportos óvodások relációszőkincsét fejlesztették az óvoda utolsó két évében. Az országos átlagszint volt megfigyelhető a kísérlet kezdetén a vizsgálatban résztvevő gyermekeknél, míg a vizsgálat végeztével ez a csoport 85 és 93% ponton teljesített. A hat fejlesztett alapkészség közül bizonyítottan a relációszőkincs magas szintje járul hozzá leginkább az iskolai megfeleléshez. A fejlesztés eredményeként az átlagos 46%-hoz képest ezen gyermekek közül 79%-nál mutatkozott a relációszőkincs megfelelő fejlettsége az iskolakezdésre. Tehát folyamatos fejlődéssegítő módszerekkel elérhetővé válhat a szükséges relációszőkincs elsajátítása az iskola kezdetére, illetve hátrányos helyzetű iskolák esetében a második évfolyamra (Nagy 2009).

A kutatás módszertani kerete

Kutatásunkkal a mesei élményben részesülő hat-nyolc éves tanulók szókincs állapotát vizsgáltuk meg. Összefüggést kerestünk azon hat-nyolc éves tanulók szókincs állapota között, akik kisgyermekkorukban részesültek, illetve nem részesültek mesei élményben. Bettelheim (2005), Nagy (2009) és Búdi (2015) munkái alapján az alábbi hipotézist fogalmaztuk meg:

H1 A legalább kisgyermekkoruktól mesehallgatásban részesülő első osztályos (6–8 éves) tanulók aktív és passzív szókincsfejlétebb a mesében nem részesülő kortársaik szókincséhez képest.

A hipotézis megválaszolásához egy vidéki kistélepülés általános iskola első osztályos tanulóinak szüleivel kérdőíves felmérést végeztünk ($n = 26$) a családban zajló mesélési szokásokról, a kérdőívet kitöltött szülők gyermekeivel (13 fiú és 13 lány, 7,4 éves átlagéletkor) pedig a két szókincsvizsgálaton felül egyéni, strukturált interjú keretein belül további adatokat gyűjtöttünk be. A strukturált interjúk és a szülők által kitöltött kérdőív adatai alapján mesélési szokásokkal kapcsolatos információk között párhuzamot vontunk a valós információfeldolgozás érdekében.

A szókincsvizsgálathoz egy aktív- és egy passzív szókincs-vizsgálat méréséhez megfelelő és megbízható tesztet alkalmaztunk:

a) A *Meixner-féle aktívshókincs-próba* használatával a gyermekek aktív shókincse mellett shótanulásukat is megvizsgálhatjuk a 4–6, 6–8, 8–10 év és 11–14 (–18) év korcsoportra vonatkoztatva. Ez egy shótanuláspróba, ami azt jelenti, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók számára ismeretlen vagy az aktív shókincsében lévő szavakat kell előhívni, megjegyeznie. Ezen vizsgálat esetében megfigyelhető még a nyelvi rugalmasság, tanulékonyosság, a verbális ingerek iránti fogékonyosság (Kuncz 2007).

b) A *Peabody-féle képes passzívshókincs-teszt* (PPVT) 150 oldalból álló, oldalanként négy képet tartalmazó teszt. Ez a teszt azt mutatja meg, hogy a tanuló milyen mértékben képes előhívni a szavakat a passzív shókincséből (Csányi 1974).

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulóknak nem volt nyelv-
vizavar-diagnóza.

Eredmények

1. táblázat: Mesélési szokások a családban

Mesélő szülők				Nem mesélő szülők			
Életkori megoszlás							
25–35	36–45	46≤		25–35	36–45	46≤	
9	6	3		4	4	0	
Szülő gyermekkori mesei élménye							
családtag	pedagógus	mindkettő	nincs	családtag	pedagógus	mindkettő	nincs
10	2	5	1	4	1	2	1
Mesekönyv	Animációs film	Mindkettő		Mesekönyv	Animációs film	Mindkettő	
5	10	3		1	6	1	
Mesélés	Meseolvasás	Mindkettő		-----			
2	14	2		-----			
Naponta	Heti 2-3 x	Heti 1x	Ritkán	-----			
9	5	2	2	-----			
Születéstől	1 éves kortól	3 éves kortól	nem emlékszik	-----			
2	9	3	4	-----			

A vizsgált csoportot a mesélési gyakoriságra kapott válaszok alapján két részre osztottuk: mesében részesülő (n = 18) és mesében nem részesülő (n = 8) gyermekek csoportjára. A mesében részesülők körébe soroltuk azokat a gyermekeket, akik, – ha ritkán is –, de részesülnek mesei élményben mesehallgatás által. A teljes mintát tekintve a szülők több, mint kétharmada mesél gyermekének és közel egyharmada mellőzi ezt.

A szülők életkora nagy szórást mutat mindkét vizsgált csoport tekintetében, azonban megfigyelhető, hogy legnagyobb számban (n = 9) a 25 és 35 év közötti szülők mesélnek a gyermeküknek – ez a teljes mesélő csoport fele. A nem mesélők csoportjába sorolt szülők a 25 és 35, valamint a 36 és 45 év közöttiek csoportjába tartoznak.

A mesélő családok részéről tíz szülő részesült gyermekkorában mesei élményben valamely családtag (szülő, nagyszülő, dédszülő) által, így a mesélő szülők esetében a családban történő mesélés hagyománya valamivel magasabb arányú, mint a nem mesélő társaik között. Azonban ez a különbség nem annyira jelentős, ugyanis a nem mesélők között is igen magas arányban részesültek a család részéről mesei élményben a szülők. A pedagógusok aránya szinte megegyezik a két csoportban, nem mutat releváns különbséget, s hasonló a mindkettőt (család és pedagógus) megjelölők aránya is. Ebben az eredményben tehát nem látható szignifikáns összefüggés a szülők gyermekkori mesei élményeik és a későbbi mesélési szokásaik között. A vizsgálatunk azonban nem tér ki a szülők gyermekkori meseélményeinek ennél szélesebb körű kutatására, mert jelen vizsgálatban nem ez a cél, ezzel egy következő kutatásban szeretnénk foglalkozni. Így az sem derül ki, hogy ezek a gyermekkori meseélmények mennyire voltak rendszeresek és mélyek.

A mesekönyvek és animációs filmek közötti választás tekintetében az az eredmény született, hogy még azoknak a gyerekeknek a többsége is az animációs filmeket kedveli jobban, – a szülők és a gyermekek beszámolói alapján is –, akik egyébként rendszeresen részesülnek mesei élményben, és szeretik, ha a szülő mesél nekik. Ez azonban a jelen kor sajátossága, a digitalizáció elterjedésével a mindennapok részévé vált az animációs filmek nézése. A mesélő szülők gyermekei között azonban sokkal magasabb arányban – több mint duplája a szám – vannak a mesekönyveket kedvelő gyerekek, ugyanis ennek a csoportnak több mint a negyede szereti jobban a mesekönyveket az animációs filmeknél. A nem mesélő szülők gyermekei között ez az arány csak nyolcada a csoportnak. A digitálisan elérhető meséket több mint a fele kedveli jobban a mesélők gyermekeinek csoportjában, míg a nem mesélők között ez az arány kétharmad, tehát lényegesen magasabb. A mindkét mesei élményt kedvelők aránya hasonló a két csoportban. Ebből az eredményből is kirajzolódik, hogy a mesei élményben részesülő gyermekek között – bár magas az animációs filmek iránti érdeklődés – szignifikáns különbség látható az arányok között.

A mesemondás és meseolvasás kérdéskörében a mesélő szülők közül a legtöbben olvasnak gyermeküknek ($n = 14$), a többség már egészen korai, egyéves életkortól. A mesemondás gyakorisága alacsonyabb, mint a meseolvasásé. A mesélő szülők mintegy fele naponta mesél gyermekének. Heti két-három alkalommal több, mint negyedük, míg hetente egyszer is két fő. Ennél ritkábban csupán a csoportból két szülő mesél.

Meixner-féle aktívshókincs-próba

A Meixner-féle aktívshókincs-próbás vizsgálatunk értékelésében a mennyiségi kritériumok – idő és hibaszám –, a három sorozat egymást követő trendje, továbbá a felejtés voltak az objektív értékelési szempontok. A standard értékek idő tekintetében egy-egy sorozatra vetítve a 60 és 90 másodperc közötti idő, míg a hibaszámoknál 10–12 hiba az átlagos eredmény, abszolút értékkel számolva. Az értékelési útmutató azonban hangsúlyozza, hogy ennél sokkal szemléletesebb a három egymást követő sorozat trendje, vagyis hogy az idő és a hibaszámok javuló, romló vagy stagnáló tendenciát mutatnak. Ugyanis, ha hosszabb is az időtartam, és magasabb a hibaszám, de ezek javuló tendenciát mutatnak, akkor az jobb eredménynek számít, mint pusztán az átlag standard értékek. Fontos még továbbá az összes felejtés száma, mely négy szóig számít elfogadható szintnek (Kuncz 2007).

Az aktívshókincs-vizsgálat eredményeinek értelmezését a második táblázat szemlélteti. Ebben a táblázatban szerepelnek a legfontosabb adatok a vizsgálatot illetően.

2. táblázat: Meixner-féle aktívshókincs-próba összesítő táblázata (saját szerkesztés)

Meixner-féle aktívshókincs-próba összesítő táblázata	Akik részesülnek mesei élményben (18 fő)	Akik nem részesülnek mesei élményben (8 fő)	Különbségek az átlagok tekintetében
összesített átlagos idő (mp)	121	154	-33
legalacsonyabb átlagos idő (mp)	45	67	-22
legmagasabb átlagos idő (mp)	206	236	-30
összesített átlagos hibaszám (szó)	9	9,5	-0,5
legalacsonyabb átlagos hibaszám (szó)	0,6	2,6	-2
legmagasabb átlagos hibaszám (szó)	16	13	3
összesített átlagos felejtésszám (szó)	3,5	3,4	0,1
időtendencia kiegyenlített (fő)	1	0	
időtendencia kiegyenlített (%)	6%	0	
időtendencia javuló (fő)	10	1	
időtendencia javuló (%)	59%	12%	
időtendencia romló (fő)	2	4	
időtendencia romló (%)	12%	50%	
időtendencia változó (fő)	4	3	
időtendencia változó (%)	23%	38%	
hibaszám-tendencia kiegyenlített (fő)	0	1	
hibaszám-tendencia kiegyenlített (%)	0	12%	
hibaszám-tendencia javuló (fő)	15	5	
hibaszám-tendencia javuló (%)	83%	63%	
hibaszám-tendencia romló (fő)	0	0	
hibaszám-tendencia romló (%)	0	0	
hibaszám-tendencia változó (fő)	3	2	
hibaszám-tendencia változó (%)	17%	25%	

A 2. táblázat értékeit összehasonlítva az összesített átlagos idő és hibaszám tekintetében a mesei élményben nem részesülő gyermekek erős alulmaradást mutatnak az aktív shókincset illetően. Ez azt jelenti, hogy lassabban és több hibával tudják előhívni a szavakat a mesében részesülő társaikhoz képest. Az összesített átlagos időeredmények alapján ez 32,58 másodperces hátrányt jelent. A hibaszámoknál ez az elmaradás egy fél szót jelent. Ha részletesebben tekintjük a dolgot, és megvizsgáljuk a legjobb és legrosszabb idő- és hibaeredményt mindkét csoportban, akkor azt látjuk, hogy a legmagasabb átlagos hibaszám kivételével mindenhol rosszabb eredményt értek el azok a gyerekek, akik nem jutnak mesei élményhez. Bár a legmagasabb átlagos hibaszám az ő esetükben három szóval előnyösebb, mint a mesében részesülő gyerekek csoportjában, azonban az összeredmény vonatkozásában ebben a kategóriában is gyengébben teljesítettek. Az átlagos felejtésszám az a terület, ahol némiképp jobb eredménnyel zártak mesében részesülő társaiknál a nem mesélő szülők gyermekei. Azonban ez is csupán 0,1 szót jelent.

A három egymást követő sorozat idő- és hibatendenciáját tekintve látványosan jobban szerepeltek a mesében részesülő gyermekek, mint a mesében nem részesülő társaik.

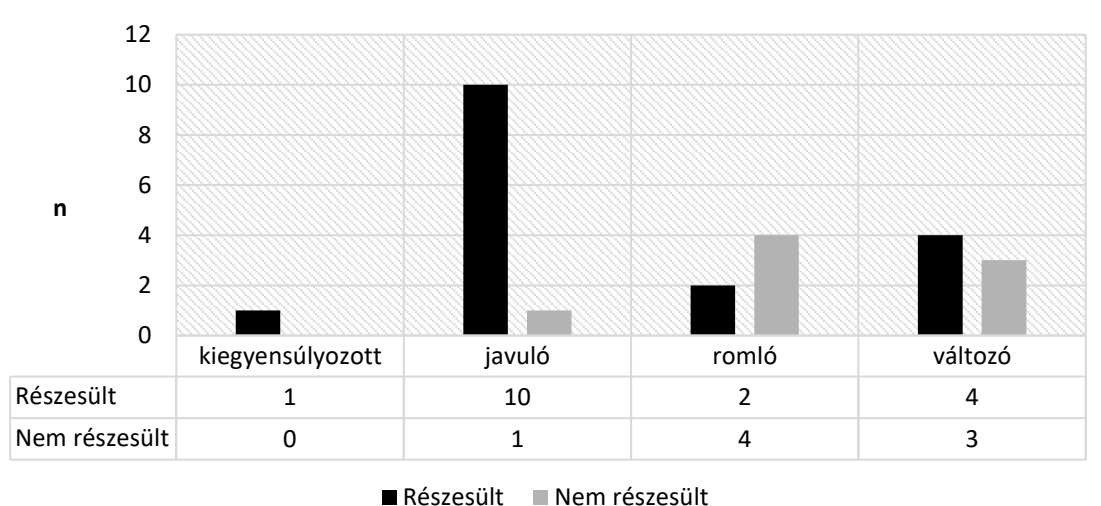
A javuló – vagyis csökkenő időt produkáló – gyermekek aránya a legmagasabb a mesélő csoportban. A nem mesélő gyermekek között a javuló időtendencia csupán egy főnél jelent meg. Ezzel szemben pedig a mesében részesülő gyermekek közül romló és változó tendenciát idő tekintetében kevesebben mutattak. A mesében nem részesülő gyermekek fele romló, és közel fele változó teljesítményt nyújtott időben.

A mesét hallgató gyermekeknél nem figyelhető meg kiegyenlített és romló tendencia hibák esetében. A javuló tendencia azonban kiemelkedően magas arányban van jelen, ami

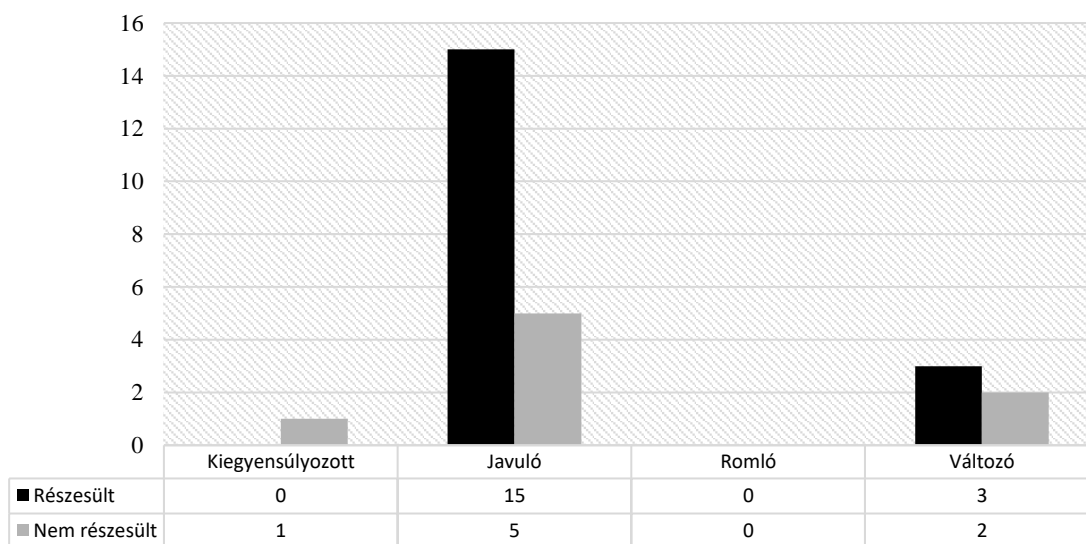
jelentős mutató a kutatásunk szempontjából. A mesében nem részesülő gyermekek esetében is a javuló a legmagasabb arányú, azonban ezt az időtényező javításával nem sikerült kiegyensúlyozniuk. Romló teljesítmény egyik csoportban sem volt.

A hibatendencia területe némiképp jobb képet mutat a mesét nem kapó gyermekek körében is (1. és 2. ábra).

1. ábra: A mesében részesülő és nem részesülő tanulók időtendenciái – a Meixner-féle aktívszókincs-próba alapján



2. ábra: A mesében részesülő és nem részesülő tanulók hibatendenciái – a Meixner-féle aktívszókincs-próba alapján



Összességében elmondható, hogy mindkét csoport igen magas idővel dolgozott, azonban a mesében részesülők csoportjában a tendencia javította és pozitív irányba tolta el ezt a magas időadatot, míg a mesében nem részesülők esetében éppen ellenkezőleg. Az eredmények értékelésének tekintetében a tendenciákat tekintve egyértelműen jobb ered-

ménnyel zárt a mesei élményben részesülő csoportja az aktív szókinccs használatát illetően. Tehát a lexikai nyelvi szint expresszív oldalán – vagyis a produkció tekintetében – a mesében részesülő gyermekek jobban teljesítettek mesei élményben nem részesülő társaiknál.

Peabody-féle képes passzív szókinccs-teszt

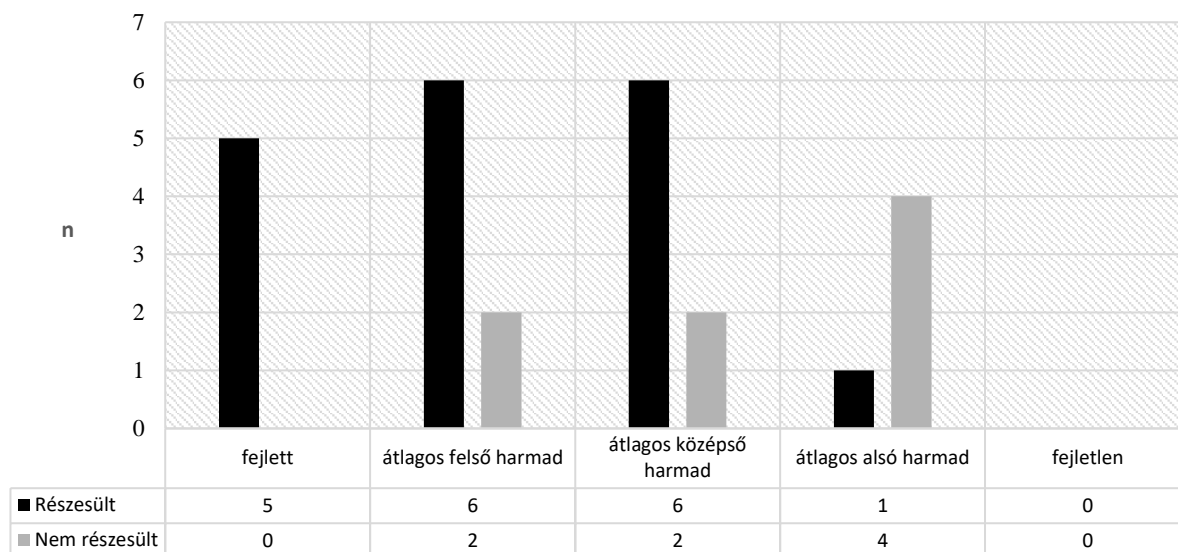
A Peabody-féle képes passzív szókinccs-teszt értékeléséhez a nyerspontszámra van szükségünk. Ezt úgy kapjuk meg, hogy annak a képnek a sorszámából, ameddig eljut a gyermek, kivonjuk a hibás válaszok számát. Ezek alapján az életkor függvényében a gyermek szókinccse lehet fejlett, átlagos vagy fejletlen (Csányi 1974). Az átlagos intervallumok azonban eléggé tágak, így mivel a legtöbb gyermek ebbe a kategóriába került, ezen belül további osztályozást alkalmaztunk, és az átlagos sávot további alsó harmad, középső harmad és felső harmad kategóriákra osztottuk. Ezzel árnyaltabbá tettük az eredményt, az eredeti osztályozást pedig ez a módszer külön nem torzította. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaltuk össze (3. táblázat).

3. táblázat: A Peabody-féle képes passzív szókinccs-teszt összesítő táblázata (saját szerkesztés)

Peabody-féle passzív szókinccs-teszt összesítő táblázata	Akik részesülnek mesei élményben (18 fő)	Akik nem részesülnek mesei élményben (8 fő)
fejlett (fő)	5	0
fejlett (%)	28%	0
átlagos felső harmad (fő)	6	2
átlagos felső harmad (%)	33%	25%
átlagos középső harmad (fő)	6	2
átlagos középső harmad (%)	33%	25%
átlagos alsó harmad (fő)	1	4
átlagos alsó harmad (%)	6%	50%
fejletlen (fő)	0	0
fejletlen (%)	0	0

A táblázatban összefoglalt eredményekből látható, hogy a fejlett szintet csak a mesében részesülő gyermekek érték el, fejletlen szinten ugyanakkor egyetlen gyermek sem áll egyik csoportból sem. Az eloszlások tekintetében a mesében részesülő gyermekek közül több mint a csoport negyede (n = 5) fejlett passzív szókinccsrel rendelkezik, és harmaduk (n = 6) az átlagos szintnek is a felső harmadában foglal helyet. Ezzel szemben a mesei élményt nem kapó társaiknál nincs olyan, akinek fejlett lenne a szókinccse. Az átlagos tartomány felső harmadában a vizsgált tanulók negyede (n = 2) foglal helyet. Az átlagos szint középső és alsó harmada szintjén a mesében részesülő gyerekek közül 6, illetve 1 fő helyezkedik el. A mesét nem hallgató társaik az átlagos középső intervallumban ketten (negyedik) vannak jelen, míg az alsó harmadban négyen (a csoport fele) (3. ábra).

3. ábra: A mesében részesülő és nem részesülő gyermekek passzív szókincsének szintje – Peabody-féle képes passzív szókincs-teszt alapján



A passzív szókincs-teszt esetében is azt bizonyítják az eredmények, hogy a mesélő szülők gyermekei szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a mesei élményben nem részesülő gyermekeknél. Bár fejletlen szinten egy gyermek eredménye sincs, azonban az átlagos passzív szókincs alsó harmadához tartozik ennek a csoportnak a fele.

Konklúzió

A Meixner-féle aktív szókincs-próba és a Peabody-féle képes passzív szókincs-teszt eredményei alapján azoknak a hat-nyolc éves tanulóknak fejlettebb a szókincse a mesében nem részesülő társaik szókincséhez képest, akiknek rendszeresen vagy legalább alkalmanként mesélnek a szüleik. Így tehát a mesék pozitívan befolyásolják a szókincs fejlődését, ugyanis a legalább kisgyermekkoruktól mesehallgatásban részesülő tanulók szókincse fejlettebb. Mind a Meixner-féle aktív szókincs-próba, mind pedig a Peabody-féle képes passzív szókincs-teszt eredménye alapján a mesében részesülő tanulók teljesítménye jobb volt a mesében nem részesülő társaikéhoz képest.

Emellett a vizsgálat egy másik jelentős eredménye, mely az elvégzett Peabody-szókincsteszt alapján mutatható ki a vizsgálati csoportunkból, hogy a mesei élményben részesülő tanulók átlagosan 2,2 évvel járnak a korosztályi átlaguk előtt szókincs tekintetében.

Fontos vizsgálati eredmény még, hogy a mesei élményben nem részesülő kisiskolások közül egy sem rendelkezett fejlett szókincssel.

Mindezen felül kiemelendő, hogy vannak olyan családok, ahol egyáltalán nem fordul elő a mesélés mint családi tevékenység. A megkérdezett családok közel harmadában nem-hogy nem mindennapi, de még csak ritka eseménynek sem mondható a mesélés. Éppen ezért fontos minél szélesebb körben ismertetni a fenti adatokat nem csak a jelenlegi, hanem már a leendő szülőknek is. Ennek egyik fontos szála a pedagógusképzés, a másik szála pedig egy olyan szókincsfejlesztési módszer kidolgozása, amely a mesei élményben nem részesülő tanulók kognitív képességének fejlődésére pozitív hatással tud lenni. Ezek mellett pedig fontos szegmense lenne a területnek, hogy a kötelező óvodai nevelés előtti időszakban – tehát hároméves kor előtt – is kellő hangsúlyt kapjon a mesélés jelentősége a

családok mindennapjaiban. Ehhez kellő tájékoztatásra, szükség esetén a mesélési kompetencia kialakítására van szükség a családoknál, hiszen a gyermekek nyelvi fejlődése szempontjából kulcsfontosságú az első három év. Ehhez interdiszciplináris együttműködésre lenne szükség, amelyet például az egészségügy területéről a védőnők bevonásával lehetne megvalósítani, hiszen hároméves korig ők találkoznak rendszeresen a családokkal.

Irodalom

- Sallai Éva – Szidor N. Gábor (2015): „A mese a nevelés táltosparipája”. *Új Köznevelés*, 71(különszám), 34–38.
- Bakk-Miklósi Kinga (2006): A nyelvi fejlődés, az anyanyelv elsajátítása. *Magiszter*, 4(2), 28–48.
- Berényi Marianne – Katona Ferenc (2014): *Fejlődésneurológia – az öntudat, a kommunikáció és a mozgás kialakulása*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control : Theoretical studies towards a sociology of language*. [s. l.] Psychology Press.
- Bettelheim, Bruno (2005): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina Kiadó Kft.
- Búdi Boglárka (2015). Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és Nevelés*, 27(1), 53–66.
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csányi Yvonne (1974): *A Peabody szókinccsteszt*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Kele Ildikó (2016): *Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése az óvodában*. URL: <http://katedra.sk/2016/07/25/kele-ildiko-az-anyanyelvi-kompetenciak-fejlesztese-az-ovodaban/> [2019.08.29.]
- Komáromi Gabriella (2001): Mesék, meseregények, gyermektörténetek. In Komáromi G. (szerk.) *Gyermekirodalom*. Budapest: Helikon Kiadó. pp. 207–231.
- Kuncz Eszter (2007): *A Meixner-féle szókinccs-, szótanulás-vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Budapest: Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy József (2009): *Fejlesztés mesékkal – az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkal 4-8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nyitrai Ágnes (2010): Mesékből sarjadó kompetenciáink. *Kapocs*, 9(2), 20–39.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez – Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tamás Eszter – Rajné Pásztor Viktória – Németh Brigitta – Gulyás Gabriella (2009): *Megértő?* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.
- Tancz Tünde (2009): Népmesék az anyanyelvi-óvodai nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(2), URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=6> [2019.11.14.]
- Vass Dorottea (2019): Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. *Könyv és Nevelés*, 21(1), 27–41.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

SUMMARY**The effect of storytelling on six-to-eight-year-old pupils' active and passive vocabulary**

The aim of the research is to examine the relationship between fairy tale experience and vocabulary status among six-to-eight-year-old pupils with and without fairy tale experience in the light of active and passive vocabulary tests. Fairy tales do not only develop pupils' cognitive, emotional, social and linguistic skills, but also play an important role in the development of their active and passive vocabulary. In our research we examined the active and passive vocabulary of pupils from the aspect of their storytelling participation rate. Our hypothesis is that six-eight-year-old Pupils with fairy tale experience in early childhood have more advanced vocabulary than Pupils without fairy tale experience. To get an answer to our hypothesis, we have used Peabody Picture Vocabulary Test and Meixner active vocabulary test, performed on 26 pupils. Their parents have also filled in a questionnaire about storytelling habits at home. The results of the research can be important for teachers and parents who develop young pupils and have an important role in the development of their communication.

Keywords: 6-8-year-old pupils, tales, vocabulary, Peabody Picture Passive Vocabulary Test, Meixner active vocabulary test



GOMBOS Péter

MATE Neveléstudományi Intézet
Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék
ORCID: 0000-0002-8172-0557
gombos.peter@uni-mate.hu

A keresztény gyermekirodalom és a humor

Miközben tanulmányomban konkrét szerzőket, sőt szövegeket is bemutatok, alapjában véve elméleti kérdéseket vetek fel s próbálok megválaszolni.

Mi az, hogy keresztény irodalom? Mi az, hogy keresztény gyermekirodalom? Van-e, lehet-e helye a didaxisnak a (keresztény) gyermekirodalomban? Van létjogosultsága a humornak a keresztény irodalomban?

A fogalmak és az alapkérdések tisztázása után nem bocsátkoztam a szóba jöhető művek felosztásába, csoportosításába. Legfőképpen azért nem, mert a témán belül – különösen magyar szerzőket figyelembe véve – nincs annyiféle műfaj, s arányaiban a művek száma sem jelentős, hogy ennek relevanciája lenne. Hogy mégsem érzem indokolatlannak magát a téma felvetést, az elsősorban az elmúlt évtizedek tapasztalatainak köszönhető. Miközben az indulás kifejezetten nehéz volt – az irodalmi értékek sokáig maximum „átsejlettek” a didaktikus szövegek mögül –, a jelen több mint biztató. A keresztény gyermekirodalom „fejlődése” mintha párhuzamosan, együtt menne a gyermekirodalom haladásával.

Kulcsszavak: gyermekirodalom, keresztény irodalom, humor

Bár az obligát kérdés a címben lévő két fogalom kapcsán fogalmazódhat meg bennünk – van-e s hol lehet létjogosultsága a humornak a keresztény gyermekirodalomban –, mindenekelőtt fontos meghatározni, mit értünk 'gyermekirodalmon', illetve 'keresztény gyermekirodalmon'.

Komáromi Gabriellával egyetértve valljuk, hogy a gyermekirodalom csak a befogadó felől értelmezhető (Komáromi 1999), nem poétikai-narratológiai vagy nyelvi, pláne nem didaktikai szempontból kell keresni a megkülönböztető jegyeket. Vagyis azok az irodalmi művek tartoznak ide, amelyek a kicsik számára valamiért érdekesek. A „miért” néha nem is megfejtendő. Lehet ok – s ez gyakran így van – a cselekmény, a kaland(osság), de versek esetében még inkább a hangzás, a ritmus.

Látszólag egyértelmű a szűkítés a *keresztény* jelzővel, valójában azonban egyáltalán nem egyszerű a helyzet, mármint a keresztény és más célú (ifjúsági) irodalom szétválasztása. Nem segít a történelmi hagyomány sem, amelynek hatása még mindig kimutatható a gyermekkönyveknél:

„A XX. század közepéig a vallásos gyermekkönyvek az iskolai (hittan)oktatás eszközei voltak, szerzőik elsődlegesen nem irodalmi, hanem hitbeli és pedagógiai szempontokat tartottak szem előtt. Az iskolai tankönyvek olvasmányai, a versekbe szedett viselkedési

szokások, imádságok és bibliai történetek a vallásos tradíció reformáció koráig nyúló hagyományait követték, szerzőik pedagógusok, lelkészek voltak, akik nagy jóindulattal, de kevés tehetséggel bírtak, így vált a gyermekirodalom a vallás és a pedagógia szolgálatává. A romantika kora, a népmesék felfedezése, Andersen meséinek magyar fordítása (1856) és az önálló műmese-irodalom létrejötte az a fordulópont, amikor különválnak a vallásos és a világi gyermekolvasmányok.” (Pompör 2009, 21)

Fontos leszögeznünk tehát, hogy a *keresztény könyv* nem ekvivalens a *keresztény irodalommal*. Irodalmat más szemmel, más lélekkel, más szívvvel olvasunk, mint ismeretterjesztő szöveget, más a céljuk is e műveknek. Nem véletlen, hogy a keresztény könyvek többsége alighanem ma is teológiai jellegű írás. A szépirodalom kategóriájába sorolható keresztény könyvek száma – különösen a magyar szerzők tollából születetteké – nem is túl nagy. Nyilván sok oka van ennek, de kevés író (még kevesebb jó író) érzett késztetést arra, hogy hitéről egy szépirodalmi műben tegyen bizonyosságot. Talán a legfőbb ok az, hogy a szándékoltan tanító, nevelő szándékkal írott regények, versek (akart, akarjon az tanítani a kereszténységről, a jó viselkedésről vagy épp a szocializmus/kommunizmus vagy épp a fasizmus dicsőséges jelenéről/jövőjéről) irodalmi szempontból halva született ötletnek számítanak. Ahogy Esterházy Péter fogalmazott: „...nem jó példát mutatni van az irodalom. [...] Nem arra van, hogy tanítson, neveljen, szórakoztasson. Nem »alkalmazott tudomány«. A szépség vad és szelídíthetetlen.” (Esterházy 2003, 29)

Drescher Pál már 1934-ben (!) így írt erről: „a mai gyermek megmosolyogná azt az olvasmányt, melyből az irányzatosság ennyire kirí. Miként a mai gyermek előtt ellenszenvesek ezek a jámbor tanulságokkal telitüzdelt, elbeszélő köntösbe öltöztetett párbeszédességű erkölcs-értekezések s ezek az egy kaptafára húzott érdektelen, élettelen alakok...” (Drescher 1934)

Az idők során tehát kiderült, a propagandairodalom, szóljon bármilyen eszme, nézet, irányzat mellett, agitációnak jó lehet, irodalomnak nem. Bár a jóra nevelés szándéka – s ezzel együtt a jóra tanítani akaró „írók” száma – aligha csökkent az elmúlt évtizedekben, a didaktikai célzatú írások továbbra sem tekinthetők a szépirodalom részének. Ennek a vakbuzgó, jó szándékú igyekezetnek egyébként részben történelmi hagyományai is vannak Európában. Ha csak a magyar gyerekek számára készült könyvek történetét megnézzük, az első 300 év „termése” túlnyomórészt tankönyvekből és tanító szándékú írásokból áll.

Megint Dreschert idézve: „Nem végzetes túlzás-e az, hogy 11-12 éves gyermekeink könyvébe ótestamentomi történetek közé archeológiát csempészünk s a bibliai csodákat természettudományos magyarázatokkal »tarkítjuk«, tesszük »érthetőbbé«? [...]”

Nem sodródik-e szükségképp Istentől s a világ édes csodálatától el s szegény kis orosz pajtása sorsára, kinek a beléjevert egyedül üdvözítő »gazdasági« világszemlélet erejénél fogva az erdő minden szépsége és titokzatossága előtt szemet kell hunynia (a fészek-fosztás örömeiről nem is szólván) s csak fa-kitermelési eshetőségeket szabad mérlegelnie?

Ó, ne józanítsuk, ne okosítsuk annyira túl gyermekeinket!

Hagyjuk meg bennük az ösztönszerűség, a spontánitás erőteljes mozdulatát; az élet ősi (elsődleges) örömeit s vidám frissességét; a hit hamvát s a csodálkozás isteni adományát; a természetközelség egyszerűségét.” (Drescher 1934)

Ez már-már programszerű kérés, felszólítás. Ráadásul olyan, amely nagyjából két évtizeddel meghaladta a korát. Mert arra a cezúrára, amely után – legalább már a gyermekeknek írók körében – nem volt népszerű sem a gügyögés, gagyogás, sem az explicit didaktikusság, még majdnem húsz évet várni kellett. Weöres Sándor Bóbitája hozta meg ezt a váltást, amely évtizedek múltán, máig is érezteti hatását e téren. Az Ifjúsági (későbbi

nevén Móra) Kiadó főszerkesztője, Kormos István egyértelműen az ő (gyermekirodalomban) megjelenését jelölte meg a változás kezdetének. Sőt, az elődök műveit nem egyszerűen gyengének, de méltatlannak is érezte Weöres – eredendően nem is kicsiknek írt – verseihez mérve:

„Pósa bácsi és utódai vígan lubickoltak »költészetük« békalencsés állóvizében, s nemzedékek fejét – gyanútlan gyerekfejeket – nyomták az undok lé alá, kortyoltatván belőle nagyokat, s a gyerekek ittak, nem lévén más italuk. Jobb nem gondolni gyerekköltészetünk őskorára – ennyi a története.” (Kormos 1982, 156)

Ha a korszak meghatározó – nem utolsósorban: egy ideig egyedüli – gyermekkönyvkiadójának vezetője ilyen következetesen elhatárolódott a didaxistól és a „gügyögéstől”, azt gondolhatjuk, hogy a magyar gyerekkönyvekben ritkán találkozhattunk ilyen szándékkal, motívummal. De ez éppúgy nem igaz, sajnos, ahogy a korszak keresztény ifjúsági művei is sokkal direkter próbáltak „hatni”, mint amennyire az irodalomban ez elviselhető. Magyar szerzőktől persze nem találunk példát – esélye sem volt ilyen tematika megjelenésének az ifjúsági irodalomban az 1950–60-as években –, de Patricia M. St. John művei vagy épp C. S. Lewis első Narnia-könyvének eredeti utószava jól mutatják: még a jó szerzők is féltek a gyerekekre bízni, felismerik-e a bibliai tanítást, így aztán az ízlésnél szájbarágósabb motívumok terhelik a szövegeket.

Mindezt látva már az is felmerülhet, létezik, létezhet egyáltalán „jó, keresztény irodalom”? Olyan, amely elsősorban irodalom, amely éppen ezért nem akar tanítani. Visszavertünk az eredeti felvetéshez, a fogalom meghatározásához. Talán nem véletlen, hogy szinte még próbálkozást sem látunk definícióalkotásra a témában... (Pompor 2009) Hiszen ha feltételezünk írói szándékot – vagyis megjelenik a didaxis –, akkor ez máris zárja, de legalábbis minimálisra csökkenti az irodalmi értéket.

Érdekes két érintett szerző véleményét megismerni minderről. R. K. Alker angol író így vall egy népszerűvé vált könyve kapcsán: „Az volt a célom, hogy írjak egy vidám, keresztény gyerekkönyvet? Nem. A célom egy vidám gyerekkönyv (képeskönyv) megírása volt...” (Alker 2019)

Egy másik nehézségre világít rá a kiváló költő, Miklya Zsolt: „...szerkesztőként ma már nem a dilettáns kéziratoktól félek a legjobban [...], hanem a kifejezetten jó szövegektől, mert ezek többnyire túljutottak a direkt módon didaktikus megközelítésen és formákon, képesek élményt adni, s ezen keresztül hatni, ami azért veszélyes, mert az olvasó nem feltétlenül azt a következtetést fogja levonni belőle, ami a nagykönyvben vagy a hitvallásokban meg van írva.” (Miklya 2009, 19)

Egyre bonyolultabb a helyzet. Az lehet végül jó, keresztény irodalom, amely nem akar kereszténynek mutatkozni?! Igen, nem kell attól félnünk, hogy olyan szerzők között keressük a bibliai tanítást hitelesen képviselőket, akik sosem kérkedtek ezzel, s a műveik sem kaptak erre utaló címkét. Lázár Ervin szinte minden írásában kulcsszó a szeretet, de van kvázi tanúságtévő novellája is – a Foci című. S hogy még merészebb példát hozzak: számomra kevés, a keresztény értékeket hitelesebben képviselő regénysorozat van Görgey Eta sci-fijénél (!), a Csodaidőknél.

S ha hasonló külföldi példát keresünk: érthetetlenül kevesen beszélnek arról, hogy Felix Salten Bambija olyan fejlődésregény, amelynek címszereplője akkor érik meg az erdő hercegi címére, amikor kimondja a keresztény alapvetést: „Valaki más van mindnyájunk fölött... mifölöttünk és Őfelette.” Vagyis nem az ember (Ő) a mindenható. Ha pontos meghatározást szeretnénk, inkább csak azt jelölhetjük meg, mi nem lehet keresztény (gyermek)irodalom: az, ami ellentmond a Biblia tanításának.

Humorról még nem esett szó, „csak” azt tisztáztuk (nagyjából), hogy a keresztény gyermekirodalom terminust érdemes tágabb értelemben használni. A kérdés azonban így is nagyon adja magát: összeférhet az élet értelméről, az élet utáni lét kérdéséről gyakran beszélő vallás (még nem az ehhez így-úgy kapcsolódó irodalom) a derűvel? Az a vallás, amelynek fontos tanítása, hogy Isten fia kínhalált szenvedett mások megváltásáért. Ha azt állítanánk, hogy a Biblia gyakran él a humor eszközével, aligha mondanánk igazat. De legalább akkora tévedés lenne azt gondolni, hogy a Szentírástól idegen volna a derű, az ironia, a humor. Hogy konkrét példát hozzak: Izajás (Ézsaiás) prófétánál az Úristen egy alkalommal azt mondja az embereknek, hogy ő jogörzésre várt, és lett jogorzás, várt irgalomra, és lett siralom. A Szentírás-fordítások közül talán csak a magyar próbálkozott meg azzal, hogy visszaadja az eredeti héber szöveg szójátékát. Miszfát-mispat, cödáká-cöáká. Kis online keresgéléssel hosszas elemzésekre, példagyűjteményekre bukkanhatunk a „Biblia humora”, „Jézus humora” kulcsszavakkal. Szójátékok, helyzetkomikumok, nyelvi humor – mindre van precedens a Szentírásban, s tényleg nem erőltetettek a példák.

Ha a tanítások könyvében „belefér” ez, a keresztény (gyermek)irodalomnál annál inkább – gondolhatjuk. Ám be kell látnunk, az igazi humor jellemzően csupán az elmúlt évtizedekben jelent meg e tematikában. De ezúttal is igaz a „jobb későn” bölcsessége, mert a példák azt mutatják, kifejezetten jól áll a műfajnak az önironia vagy éppen a derű.

Ha már az előbbi fogalom előkerült, megkerülhetetlen Adrian Plass Kegyes kétbalkezes-sorozata. Miközben a szerző egészen komoly regényeket is írt (többek között Biblia-kommentárok mellett), a világhírt önironikus hőse hozta meg neki. „Nagyon »jó keresztényen lennék«, ha időnként nem zavarnák meg mások az életemet” – írja esendő, meg-megbotló hősünk, aki emberi gyengeségével nem szánalmat, inkább szimpátiát vált ki olvasójából. De be kell látnunk, ha nem lennénk túl már évtizedekkel a nagy antiautoriter hullámon az ifjúsági irodalomban, ha nem ismernénk már ötven éve a „svéd gyerekverseket” mint műfajt, talán nem mernénk ilyen jóízűen nevetni a „kegyes kétbalkezesen” – s vele együtt magunkon...

A magyar keresztény ifjúsági irodalomban Kamarás István nevét kell először megemlítenünk, ha azt az író keressük, akitől távol áll a tanító szándék, ugyanakkor az eszköztárában mindig ott van a humor. Nála a Jóisten akár szájharmonikázhat is (hamisan, mert tehetsége nagy részét Bachnak adományozta...) – lásd a Csigamesét.

Ha pedig a fentebb már emlegetett „svéd gyerekversek” műfajára gondolunk, itt is van magyar érintettség. Régóta tudjuk, hogy a weöresi hagyományt szívesen továbbéltető ritmikus gyermeklira mellett kifejezetten erős a gyermeki hangon megszólaló, szókimondásáról is híres, úgynevezett „svéd típusú” költészetünk is. Ágai Ágnes, Csorba Piroska, Kiss Ottó után, mellett Miklya Zsolt neve is jól cseng, sőt kihagyhatatlan e felsorolásból. Különösen akkor, ha a témaválasztására is figyelemmel leszünk. Miklyának két olyan gyermekverses kötete is van ugyanis, amelyben a vallás, a hit, az Isten-kép kulcs-fontosságú. „Az Ezüstsín fonál kétféle vallásos gyermekvers-típusa példa a tradíció elfogadására és felülírására, hiszen a hagyományos vallásos attribútumokat használó versek mellett olyanokat is találunk a kötetben, melyek nem feltételezik a vallásos kultúra meglétét, a Biblia történeteinek és fogalomrendszerének ismerete nélkül is befogadhatóak.” (Pompör 2009, 23)

Tanulmányunk szempontjából még érdekesebb Miklya másik könyve. A Pityu azt mondja... egy gyermek – Pityu kistestvére – nyílt és határtalan kíváncsiságának, valamint a báty végletekig őszinte megnyilatkozásainak gyűjteménye. Egy olyan fiúé, aki nemcsak keresi Istent, de beszél is az ezzel kapcsolatos élményeiről éppúgy, ahogy a kétségeiről is. „Miklya Zsolt korábbi kötetéhez hasonlóan ezek a versek is a tradicionális vallásosság kelélei nélkül a gyermek szemléletével és szókincsével kérdeznak Istenről. Isten hol lakik? Szereti-e az állatokat? És az embereket? Mindenkit? Melyik a kedvenc színe? Szokott-e

fürdeni? Szokott-e játszani? Olyan kérdések ezek, amelyek éppúgy lehetnek a vallásos tradícióban cseperedő gyermek kérdései, mint a más kulturális háttérrel rendelkező kiskamaszé, aki a lét alapvető kérdéseire keresi a választ.” (Pompor 2009, 24–25)

Két példa a kötetből:

Isten mindenkit szeret

Isten mindenkit szeret?
 A nénit is, aki az aluljáróban ül és kéreget?
 Szilárdot is, akit a tanító néni mindig kiküld
 az osztályból, és a szünetben verekszik?
 A bibliában az van, hogy Jézus
 a bűnösök barátja meg a szegényeké.
 Jó, Jézusról ezt el tudom képzelni,
 de én Istenre lennék kíváncsi.
 Ő leengedne Szilárddal focizni a játszótérre?
 Pityu szerint már a kérdés is hülye.
 Ő Isten helyében szóba se állna az ilyenekkel.
 Lehet, hogy igaza van,
 de most meg az jutott az eszembe,
 mit tenne Isten a Pityu helyében.
 Vagy mondjuk az enyémben.

Isten szereti az állatokat

Ugye te is szereted az állatokat?
 Nekünk van egy macskánk,
 úgy hívják, hogy Murminc.
 Anya először nem akarta, azt mondta, fertőz,
 meg hullik a szőre.
 De apa megvédte. Elvittük az állatorvoshoz.
 Pityu persze inkább kutyát szeretne,
 de ahhoz kicsi az udvar.
 Ezt nem egészen értem.
 Az ékszerteknősöknek mért nem kicsi akkor
 az akvárium?
 A tévéből hallottam, hogy a Föld is kicsi.
 Kinőttük.
 Isten majd biztosan kicseréli nagyobbra.
 Mert ő szereti az állatokat.
 Meg az embereket is.

Igazi svéd típusú gyerekversek ez, ami nem csupán annyit jelent, hogy mentes a formai kötöttségektől, de azt is, hogy a nyíltság, a szókimondás mellett alapeleme a humor is. Ráadásul a didaxisnak nyomát sem látjuk, a szerző inkább csak felveti a kérdéseket, nem akar azokra választ adni. Mindez különösen érdekes Miklya Zsolt költészetét ismerve – a formákat jól használó, a rímes, ritmusos lírában otthonosan mozgó, a költői képeket kifejezetten bátran, gyakran használó alkotóról van szó. Ehhez képest ez a műfaj komoly kötöttséget is jelenthetett volna számára, de azt látjuk, hogy jól érezte magát az „új szabályok” adta keretek között is. Sőt, nem csupán jól alkalmazkodott ezekhez, de egy egyéni hangot is meg tudott szólaltatni. (Csak részben mellékes a megjegyzésem: bár

egyre többen felfedezik, Miklya Zsolt a kortárs gyermekirodalom súlyosan alulértékelt alkotói között van.)

Természetesen további írók munkáját is idézhetném, elemezhetném, Miklya Luzsányi Mónikától Lázár Ervinen át Szecsődi Leóig. A választék valójában nem túl gazdag, nem nagyon lehetne bármilyen szempont alapján csoportosítani a szerzőket – már mennyiségi okokból sem... Egy költőt és egy verset azonban kiemelnék még, már csak azért is, mert ez a szöveg – amellet, hogy több szempontból is figyelemre méltó – jól megmutatja, milyen harmonikus egységben lehet humor és mélység, a gyermeki világlátás egyszerűsége és a világmegváltó gondolatok. Lackfi János sosem tagadta hitét, ezzel együtt nem „keresztény költőként” tartják, tartjuk számon, noha számtalan versben tett már tanúságot. (A miértre talán nem olyan bonyolult a válasz: Lackfi életműve fiatal kora ellenére is kifejezetten gazdag és színes, ezen belül nem döntő ezen művek aránya.)

A Világ vége című vers egyszerre él a svéd gyerekvers eszközeivel (homodiegetikus elbeszélés, gyermeki látásmód, szókimondás) és a Lackfira jellemző bátorsággal a témaválasztást és a megfogalmazást illetően. S nem utolsósorban: a kötetlen forma mellett is azt érezzük, igazi költészet ez...

Világ vége

Gerő mondta, hogy a múltkor
egy utcában, ahol már
a város véget ér,
és kezdődik az erdő,
az aszfaltból meg földút lesz
egyszeriben,
és ahol már időnként
rókát meg fácánt látni,
szóval ott van egy kő,
és azon a kövön, de pszt,
el ne áruljam senkinek,
múltkor látta ülni az Istent.
Nem csinált semmit, csak ült,
hát gondolhatod,
hogy rohadt fáradt lehet,
az idő kezdete óta babrálni
evvel az egész tetves világgal,
mindenkinek a vacak problémáival
meg karácsonyi vágyaival
meg szerelmeivel,
elég az osztályunkat hallgatni,
besokall az ember.
Én lehet, hogy rég
földhöz vágtam volna az egészset,
csak úgy csörömpölne,
gurulnának a darabjai százfelé.
Aztán felállt az Isten,
sóhajtott és elballagott,
és ennyi, de titok.
Nem mertem megkérdezni
a Gerőtől, hol volt ez pontosan,

hátha az is titok,
de egyszer elmentem a busszal
a végállomásig,
kimentem az utolsó utca végére,
tényleg volt ott egy kő,
szerintem pont ugyanaz,
mert leültem rá,
és tényleg úgy éreztem,
ez itt a világ legszéle, és hirtelen
olyan baromi fáradt lettem,
mint az Isten.

Nem könnyű egyfajta összegzést adni akkor, amikor inkább elméleti fejtegetésbe bocsátkoztam, inkább meghatározásokat próbáltam adni a keresztény gyermekirodalom kapcsán. Igaz, ennek az is az oka, hogy a témán belül – különösen magyar szerzőket figyelembe véve – nincs annyiféle műfaj, s arányaiban a művek száma sem jelentős. Hogy mégsem érzem indokolatlannak magát a témafelvetést, az elsősorban az elmúlt évtizedek, évek tapasztalatainak köszönhető. Miközben az indulás kifejezetten nehéz volt – az irodalmi értékek sokáig maximum „átsejlettek” a didaktikus szövegek mögül –, a jelen több mint biztató. A keresztény gyermekirodalom „fejlődése” mintha párhuzamosan, együtt menne a gyermekirodalom haladásával. És az megkérdőjelezhetetlen, hogy a műfajban a humornak is bőven van helye, szerepe, létjogosultsága.

Irodalom

- Alker, R. K. (2019): *Funny Kids Christian Books – Writing Humorous Christian Fiction for Tweens and Teens*. [online] [2021. 03. 12.] <URL: <https://rkalker.com/2019/12/13/funny-kids-christian-books-writing-humorous-christian-fiction-for-tweens-and-teens/>>
- Drescher Pál (1934): *Régi magyar gyermekkönyvek*. Bp.: Magyar Bibliophil Társaság [online] [2021. 02. 23.] <URL: <https://mek.oszk.hu/03100/03165/html/>>
- Esterházy Péter (2003): *A szavak csodálatos életéből*. Bp.: Magvető
- Komáromi Gabriella szerk. (1999): *Gyermekirodalom*. Bp.: Helikon
- Kormos István (1982): *A vasmoszár törője alatt*. Bp.: Szépirodalmi
- Miklya Zsolt (2009): „Egy állig gombolkozott angyal” : Keresztyén gyermekkönyvekről – szerzői szemszögből. *Református Nevelés*, 10(3), 18–20.
- Pompor Zoltán (2009): Tradíció és kultúra összjátéka mai magyar keresztyén gyermekkönyvekben. *Református Nevelés*, 10(3), 21–28.

SUMMARY

Christian children's literature and humour

While I am presenting specific authors and, what is more, texts in my study, basically I raise theoretical questions and try to answer them.

What is Christian literature? What is Christian children's literature? Does or can didacticism have a place in (Christian) children's literature? Does humour have a reason for existing in Christian literature?

After the clarification of the notions and fundamental questions I have not attempted to categorize or group the works considered appropriate. Most of all, because there are not so

many genres within the topic – especially taking into consideration the Hungarian authors – and the number of works is proportionally not significant to be relevant. I do not consider the raising of the issue to be groundless though, which is mainly due to the observations of the past decades. While the start was specifically difficult – the literary values had only some „transparency” for a long time from behind the didactic texts –, the present is more than promising. It seems as if the „development” of Christian children’s literature went side by side, together with the advancement of children’s literature.

Keywords: children’s literature, Christian literature, humour

