

Benczik Vilmos

**SZÉPIRODALMI
SZÖVEGEK
SZINTETIKUS
OLVASÁSA
IDEGEN
NYELVEN**



**Budapest
Trezor Kiadó**

ISBN 963 7685 90 1

Kiadja a Trezor Kiadó Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon: 363-0276 ♦ Fax: 221-6337
Felelős kiadó: Benczik Vilmosné

BEVEZETÉS

Az idegennyelv-oktatás európai története a latin nyelv oktatásával kezdődik. A latin nyelvvel, amelyen évszázadokon át szinte minden elolvasható, s főként elolvasásra érdemes könyv íródott.

Miközben az idő múlásával a gyakorlatibb tudományok egyre inkább a nemzeti nyelvek felé fordultak, s eredményeiket ezeken a nyelveken rögzítették, a latin nyelv még sokáig megőrizte szerepét a társadalomtudományok és a kultúra sok területén. Első helye az idegennyelv-oktatásban is vitathatatlan maradt, hiszen latin nyelven íródott a létezett, létező és létezhető irodalom csúcseinak számító vergiliusi, horatiusi stb. életmű is.

A modern nyelvek oktatásának elterjedését a gyakorlat szükségé szülte. Ezeket a nyelveket kezdetben kifejezetten praktikus, s nem kulturális igénnyel tanulták. Az idegen nyelven elsajátítható kultúrát a latin auktorolvasás jelentette.

Idegennyelv-oktatásunk ma is gyakorlati igényű, az idegen nyelvek tanulói főként a külföldiekkel való közvetlen kapcsolat öröméért fordítanak időt és energiát más nyelvek elsajátítására. A nyelvtanulók egy másik nagy tábora szakmájának idegen nyelvű irodalmát szeretné tanulmányozni, s ha viszonylag szűk — és egyre szűkülő — is azoknak a köre, akik az illető modern nyelv (immár nem a latin) szépirodalmára kíváncsiak, azért akadnak még, akik ilyen céllal forgatják a nyelvkönyveket és szótárakat.

Az elmúlt évtizedekben megszorodtak Magyarországon az irodalmi szöveg sajátosságaival, s az ilyen szövegek befogadásával és hatásával foglalkozó kutatások. Egyre inkább világossá vált, mennyire bonyolult szerkezetű a művészi igénnyel megszerkesztett szöveg, hogy a művészi közlés milyen jelentős mértékben különbözik a fogalmi közléstől, s hogy hatásmechanizmusa is merőben más. Ezzel párhuzamosan jelentősen megnőtt az olyan nyelvészeti munkák száma is, amelyek az idegen nyelvek elsajátí-

tásának folyamatát bontották elemeire, s rámutattak, milyen sok buktató veszélyezteti e folyamat zavartalanságát.

Mivel a művészi közlés megértésével, befogadásával foglalkozó munkákban szinte kizárólag az anyanyelvű szépirodalmi szövegekkel kapcsolatos kérdéseket vizsgálták, másrészt az idegen nyelvű szövegek olvasásával kapcsolatos vizsgálatok pedig a fogalmi közlést tartalmazó szövegekre irányultak, érdekesnek látszott a két „nehéz” témának — a szépirodalmi szöveg befogadásának és az idegen nyelvű szövegolvasásnak — az összekapcsolása. A következő oldalakon erre teszünk kísérletet.

I. A SZÉPIRODALMI SZÖVEG MINT A BEFOGADÁS TÁRGYA

A tudományos gyakorlatban nemegyszer előfordul, hogy a legközségesebb, legegyszerűbb dolgokra szinte lehetetlen olyan meghatározást találni, amely maradéktalanul érvényes lenne az illető dolog valamennyi konkretizációjára. Az effajta meghatározások általában olyanok, mint a kontár szabó által készített ruha: itt szorít, a viselőjét szinte megbénítja, amott viszont annyira bő, hogy a tulajdonos képtelen „betölteni”.

Az ilyen dolgokról általában igen sok meghatározást találunk, de egyetlen meghatározást hiába is keresnénk. Így van ez a szépirodalom esetében is, amelyről nálunk talán Escarpit meghatározása tartozik a leginkább közkeletűek közé, mely szerint *„(szép)irodalmi minden olyan mű, amely nem eszköz, hanem öncél. Irodalmi minden nem funkcionális, azaz nem hasznosságot célzó, kulturális szükségletet kielégítő olvasmány”.* (**Escarpit, 1973, 19.**) Természetesen ezt a meghatározást is hosszasan vitathatnánk, hiszen igen ritka az olyan szépirodalminak tekintett mű, amely semmilyen hasznosítható — történelmi, lélektani, szociológiai stb. — információt nem tartalmaz, ha viszont így van, megakadályozható-e valaki abban, hogy pl. Dickens műveit a XIX. század eleji angol társadalom tanulmányozásának az igényével olvassa végig?

Az egyik oktatási segédkönyvünk szerint *„művészi mű minden olyan alkotás, amelynek értékstruktúrájában csak esztétikai értékek vannak, vagy pedig az esztétikai értékek fölérendelt szerepet játszanak a nem esztétikai értékfajtákkal szemben...”* (**Kovács-Szerdahelyi, 1977, 17.**) Ez a meghatározás egy fokkal már engedékenyebb, amennyiben lehetségesnek tartja nem esztétikai értékek meglétét is a műalkotásban, s így módon közelebb áll

gyakorlati tapasztalatainkhoz, melyek szerint az irodalom iránti érdeklődés igen gyakran éppen ezekre a „nem esztétikai értékfajtákra” irányul.

Tárgyunk szempontjából a műalkotásnak az az aspektusa bír jelentőséggel, amely a nem esztétikai értékfajták fölé rendelt, de tulajdonképpen ezeknek az értékfajtáknak a tartalmát erősítő esztétikai értékek közvetlen hordozója, ez pedig az **irodalmi műalkotás szövege**.

Közismert az a megállapítás, mely szerint az irodalmi műalkotás szövege tulajdonképpen kétszeresen strukturált, restrukturált anyag. Az első strukturálást a nyelv végzi el, amikor bizonyos kiválasztott hangokból egy igen bonyolult jelrendszert épít fel, a restrukturálás pedig az a folyamat, amikor a művész ezt a társadalmilag determinált jelrendszert az egyszerű kommunikációnál magasabb rendű közlésre használja: műalkotást hoz létre. A közgondolkodás egyébként azt tartja, hogy a nyelv használatának a legmagasabb rendű formája éppen az irodalmi használat.

A „szépirodalmi szöveg” meghatározása, pontos elhatárolása a csupán egyszerű közlés céljára használt szövegtől legalább olyan nehéz, mint a „műalkotás” fogalmának definícióba foglalása.

„Jelentés, kontextus és hangulat kell ahhoz, hogy a nyelvi hangok művészi ténnyé váljanak” — olvashatjuk egyik népszerű irodalomelméleti kézikönyvünkben. (Wellek–Warren, 1972, 259.)

A román Marcus a tudományos nyelvvel méri össze a költői nyelvet (azaz a szépirodalom nyelvét; a „költői nyelv”, „költészet” terminust, mint már eddig, a továbbiakban is ebben az általános értelemben fogjuk használni), s megállapítja, hogy a tudományos nyelv alapvetően denotatív, a költői nyelvet viszont erőteljes konnotáció jellemzi, figyelmeztetve arra, hogy az a konnotáció, amely már a szótárban is megjelenik, tulajdonképpen újabb denotációvá válik. (Marcus, 1977, 213–214.) Ez tehát azt jelenti, hogy

a nyelv jelei társadalmilag elfogadott szabályrendszerének az ismerete önmagában nem elegendő a műalkotás megértéséhez. Van, aki még ennél is tovább megy: „*A szavak és kifejezések értelme közmegegyezéssé, ismert. A művészet azonban mit se kezdhet ismert tartalommal. A nyelv jelentéseiből az ismeretlent űzi, mert a világból a titokhoz, a felfedezhetetlenhez vonzódik...*” (Ungvári, 1967, 132.)

Ez persze jókora túlzás, hiszen valószínűleg nem nagy népszerűséget jósolhatnánk egy olyan irodalmi műalkotásnak, amely lemondana a szavak „közmegegyezéssé, ismert” tartalmáról. A konnotációkkal a művész természetesen gazdagíthatja az egyes szavak jelentését, bizonyos fokig módosíthatja a jelek használati szabályait, e módosítások mértéke azonban a potenciális olvasók pszichológiai tűréshatárát nem lépheti át, különben a művészi közlés nagy valószínűség szerint nem éri el a célját.

A költői nyelv és a köznyelv közötti különbséget főleg a művészek hajlamosak túlhangsúlyozni, objektív vizsgálatok azonban arra mutatnak, hogy ha különbözik is a szépirodalom nyelve a köznyelvtől, ez a különbség elenyésző a köznyelv és a szakmai nyelv szókincse közötti szakadékhöz képest. (Szerdahelyi, 1972, 99.) Pedig egyes elméletek éppen abban látják a költői nyelv lényegét, amiben az különbözik a köznyelvtől. Az antik művek esetében ennek az összevethetőségnek a hiányát igen fontos tényezőnek tekintik. „*Nem tudjuk az Iliász nyelvét összevetni a görögség mindennapi nyelvével, s ezért nem érzékelhetjük a beszélt nyelvtől való eltéréseket, amin pedig valószínűleg nem ki része múlik a költői hatásnak. Képtelen vagyunk megérteni a nyelvi ambiguitások nagy részét, pedig ezek mindig lényeges részei a költő mondanivalójának.*” (Wellek–Warren, 1972, 228.)

Persze ellenvélemények is akadnak, főként a prózai műveket illetően. V. Zsirmunskij 1923-ban ezt írta: „*Amíg egy lírai vers valóban a szóművészet alkotása (...), addig L. Tolsztojnak a*

maga nyelvi kompozíciójára nem sokat adó regénye a szóval nem mint művészi funkciójú elemmel bánik, hanem mint a jeleknek egy művészileg közömbös rétegével, összességével, amelyek — akár-csak a köznap beszédben — a kommunikatív funkciónak vannak alárendelve, s bennünket a szótól elszakított téma-elemek áramába vezetnek.” (Idézi: Markiewicz, 1968, 44.) Hasonló a véleménye Szépe Györgynek is, aki rámutat, hogy a művészi próza háttere a mindennapi próza, s kimondja azt az irodalmárok által is ismert, de szemérmesen elhallgatott nyilvánvaló igazságot, hogy a művészi próza sem minden egyes darabjában „művészi”. Ezt még megtetézi azzal az immár erősen vitatható állítással, hogy a szépirodalmi művek deviációi — bár kimutathatók nyelvészeti eszközökkel — lényegében nem sokat mondanak. (Szépe, 1972, 53–54.)

Pedig a szépirodalmi szöveg lényegét éppen azzal ragadhatjuk meg, ha ezeket a deviációkat pontosan leírjuk, hiszen a köznyelvtől való deviáció ténye még nem feltétlenül tesz művészivé egy szöveget. A legtöbb szakember úgy találja, hogy a szépirodalmi szöveg fő jellemzői a metaforikus jelleg, a szöveg mesterséges szervezettsége és e két tulajdonságból eredő fokozott intenzitása. (Szerdahelyi, 1972, 100–149.) A három kritérium egyikének, a metaforikus jellegnek a szükségességét azonban rögtön kétségbe vonhatja, aki ismeri Brecht vagy Kavafisz költészetét. Tény azonban, hogy a nem művészi kommunikációnál — ha a befogadó már előre ismeri a szöveget — a kommunikáció információtartalma 0%, redundanciája 100%. Ez szépirodalmi alkotás esetében tapasztalataink szerint sosem fordulhat elő. (Halász, 1972/a, 74.)

A szépirodalmi szöveg legfontosabb megkülönböztető jegyének az intenzitást tartja Lotman is, hangsúlyozva, hogy ez a nyelv anyagából megteremtett bonyolult művészi struktúrának köszönhető. (Lotman, 1973, 18–19.) Összegzésül megállapíthatjuk

tehát, hogy a szépirodalmi szöveg nyelve a köznyelvre épül, egy-szersmind azonban meg is haladja azt, elsősorban bonyolultabb, tudatosabb szervezettségével és intenzitásával, nagyobb hírérté-kével. A bonyolultabb szervezettségbe beleértendő a nyelvi jelek használati szabályainak a maximális kihasználása, sőt ezek bizo-nyos fokú alkalmi értékű módosítása is. Ugyanakkor azt is meg kell állapítanunk, hogy a művet alkotó szöveg nyelvi struktúrái szoros kapcsolatban állnak az adott műalkotás magasabb rendű struktúráival, már csak azért is, mert ugyanannak a célnak — a költői üzenet minél hatékonyabb közvetítésének — a szolgálata-ban állnak. A továbbiakban tekintsük át, milyen módon csoporto-síthatók az irodalmi művet alkotó struktúrák, azaz a mű milyen rétegei különböztethetők meg.

1. Az irodalmi mű szövegének rétegei

Markiewicz már idézett munkájában Ingarden felosztása alapján az alábbi rétegeket különbözteti meg:

a) a szó-hangzások rétegét (nyelvi-fonetikai képződmé-nyek és jellegzetességek rétege);

b) a jelentés rétegét, amely a művet alkotó mondatok je-lentéséből épül fel;

c) a sematizált szemléletességek rétegét, amelyeken ke-resztül a műben ábrázolt tárgyak megjelennek;

d) az ábrázolt tárgyiasságok rétegét, amelyeket a művet alkotó mondatok értelme jelöl ki. (*Markiewicz, 1968, 58.*)

Markiewicz a szó-hangzások mellett az íráskép szerepére is figyelmeztet, hangsúlyozva, hogy a modern irodalmi művek döntő többsége írott formában jut el a közönséghez. Az íráskép problémáját maga Ingarden is felveti, de nem foglalkozik vele tü-zetesebben. (*Ingarden, 1977, 466.*) Anélkül, hogy Ingarden fel-osztását elemeznénk, a felosztás **d)** pontjával kapcsolatban idéz-

zük F. Dufrenne véleményét, mely szerint a „*művészi alkotásban a denotált világ soha nem lényege a szerző mondanivalójának, hanem csak mintegy bevezetésként szolgál az adott mű sajátos világába*”. (Idézi: Halász, 1972/a, 70–71.)

A különböző szakmunkák általában a műalkotás 6–8 rétegét különböztetik meg, akár elméleti cél (Wellek–Warren, 1972, 230.), akár a műelemzés konkrét igénye (Péczely, 1973, 62–63.) vezérelti őket. Témánk jellege lehetővé teszi, hogy ezeket három nagyobb csoportba vonjuk össze, s csupán **nyelvi, stiláris és tartalmi** rétegről beszéljünk. Ezzel többé-kevésbé Theodor Fechner felosztását követjük, aki a **műalkotás elemi alkotórészeinek, egyszerű összefüggéseinek és komplex összefüggéseinek** a szintjéről beszél. (Idézi: Hankiss, 1970/a, 11.)

A nyelvi rétegen az adott nyelv jelei használati szabályainak az összességét értjük, lényegében kizárva belőle minden konnotatív elemet, a társadalmilag szentesített használati módtól való minden „deviációt”. Ha úgy tetszik, az adott műnek a köznyelv által az egyszerű közlési megnyilatkozások dekódolására használt „műszerével” készült olvasatát. Ezt a réteget mint érdektelent általában figyelmen kívül szokták hagyni, ami ellen több elenvetést is lehetne tenni. Mindenekelőtt azt, hogy alaposan gyanítható, miszerint az olvasók egy igen tekintélyes hányada csak ennek a „dekódoló műszernek” (vagy ennek sem teljesen) van a birtokában. (A nem anyanyelvű olvasónál ez a gyanú már szinte bizonyosság!) Érdekes tanulságok levonására készíthet bennünket az is, ha számításba vesszük, hogy kétfajta kultúra létezik: az egyik szerint a művészetben a norma **megszegése** az értékes elem (ez a modern európai kultúra értékrendje), a másik szerint viszont a normának minél tökéletesebb **(ki)teljesítése, megvalósítása**. (Ez utóbbi a kelet-ázsiai kultúrák sajátossága, de tartalmazott ilyen jegyeket a középkori európai kultúra és a klasszicizmus is.)

Ha meggondoljuk, a költői szöveg egyik lényeges sajátosságának tartott konnotativitás létrejötte csakis a norma megszégését értékelő kultúrátípusban képzelhető el. Mivel nyilvánvaló, hogy a norma teljesítését értékelő kultúrákban is jöttek létre értékes irodalmi művek, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a nyelv elsődleges, konnotációktól mentes kódja is lehet esztétikai értékek hordozója. Bizonyos szempontból hasonló jelenségnek egyébként az európai irodalmakban is tanúi lehetünk: amikor a köznyelvtől való deviációkra alapozott másodlagos kódrendszer variációs lehetőségei látszólag vagy valójában kimerültek, éppen a köznyelvhez való ismételt közeledés kelti a költői közlésmód igényeinek megfelelő deviáció érzetét, s válik ezáltal „eredetivé”, „költőivé”. (Lásd az almanach-líra és Petőfi költészetének a viszonyát!) Összegezve, nem tekinthetjük helytállónak Ungvári Tamás idézett szavait, melyek szerint „*a művészet mit se kezdhet az ismert tartalommal*”. A valóságban az irodalmi művekben foglalt üzenet igen nagy hányadát a műalkotás nyelvi anyagának denotatív jelentései közvetítik a címzetthez, az olvasóhoz. Ez főként nagyformákra — például regényre — érvényes, amelyekben a szövegintenzitás növelésének a célszerű határai nem túl tágak. **(Szerdahelyi, 1972, 137-138.)**

A stílári réteg lényegének az ún. „másodlagos kódot” tekintjük, amely bizonyos irodalmi nyelvhasználati normákból (tehát mintegy a köznyelvtől való társadalmilag meghatározott „kötelező” deviációkból, melyek magukban foglalják az illető nyelven szokásos poétikai szabályokat is), valamint az adott alkotónak a normától való „egyéni eltéréseiből” áll. Ezek az „egyéni eltérések” két csoportba oszthatók. Az elsőbe a nyelv jeleinek és szabályainak az átlagnyelvétől eltérő gyakorisággal és eloszlással történő használata, a másodikba pedig az olyan kombinációs szabályok (jóval kisebb mértékben jelek) bevezetése tartozik, amelyek nincsenek meg az alapul szolgáló nyelvben. **(Hankiss, 1972, 29.)**

Ide tartozik tehát minden konnotáció is, amelyet világosan meg kell különböztetnünk felosztásunkban a nyelvi réteghez tartozó polisziemiától, mely utóbbinak — a konnotációval ellentétben — szigorú kódja van. (*Halász, 1972/a, 71.*)

Ebben a rétegben a szavak maguk is fontossá válnak, nem csupán a jelentésük. Gilbert Durand szerint a jel és a jelentés „elválaszthatatlan egységgé forr össze”, Crowe Ransom szerint „tes-te”, „szöve” van a jelnek, Paul J. Olscamp pedig úgy látja, hogy a fogalmi közlésben a szavak „instrumentálisak”, a művészen „nem-instrumentálisak”. (*Idézi: Hankiss, 1970/b, 433.*)

Az irodalmi műalkotás tartalmi rétegének szerkezetére most nem térünk ki, ez témánk szempontjából csak mint a befogadást elősegítő vagy gátló tényező válik majd érdekessé.

2. Az irodalmi élmény létrejöttének feltételei

Az irodalmi élmény létrejöttének a legfontosabb feltétele azon nyelv jelhasználati szabályrendszerének, elsődleges nyelvi kódjának az ismerete, amelyen az élmény forrásául szolgáló műalkotás íródott. Igen ritkán fordulhat csak elő, hogy az elsődleges nyelvi kód ismerete nélkül akár csak részleges élmény is létrejöj-
jön. (Legfeljebb olyan költemények esetében képzelhető el ilyesmi, amelyekben az eufonikus aspektus szerepe kiemelkedően jelentős, például Verlaine „*Őszi chanson*” vagy Kosztolányi „*Ilo-na*” című verse.) Az elsődleges kód hiányos ismerete egyébként nem olyan ritka jelenség, mint általában hisszük, főként klasszikus művek esetében: érdemes összeszámlálni, hány szómagyarázatot kell fűzni a „*Toldi*” szövegéhez, hogy a hatodik osztályos gyerekek legalább részben megérthessék. (Amennyiben pedig a műalkotás nem az olvasó anyanyelvén íródott, az elsődleges kód ismerete nem kivétel, hanem éppenséggel ez a gyakoribb eset.) Az elsődleges kód ismeretének hiánya ugyanakkor viszonylag könny-

nyen és egyszerűen pótolható, mivel ez a kód többé-kevésbé egyértelmű, társadalmilag meghatározott, s elemei racionális eszközökkel leírhatók.

Kétségtelen azonban, hogy csupán az elsődleges kód ismeretében nem tárhatjuk fel s tehetjük magunkévá egy műalkotás valamennyi értékes elemét, még akkor sem, ha nem feledkezünk meg arról a megállapításunkról, mely szerint az irodalmi mű nyelve nem különbözik olyan nagy mértékben a köznyelvtől, mint azt hinni szokták, s hogy az elsődleges kód is gyakorta él olyan kifejezési eszközökkel (képes beszéd stb.), amelyeket rendszerint a másodlagos kódhoz tartozónak tekintünk.

A másodlagos kód — amelyet általában a költészet és az adott költő sajátos kódja együttesen alkot — ismerete vagy legalább a kód felismerésének a készsége feltétlenül szükséges az irodalmi mű viszonylag teljes megértéséhez. Ez a kód azonban nem írható le olyan egyértelmű, egzakt módon, mint az elsődleges kód.

Igaz, a másodlagos kód részben történetileg kialakult és társadalmilag szentesített poétikai konvenciók összessége, viszont a dolog jellegéből adódóan a „konvenció-jelek” jelentős hányadának a „használati szabálya” nem olyan szigorúan meghatározott, mint például az igeragozása. S ha a használati szabály megenged eltéréseket, úgy ezek az eltérések a dekódolás során is elkerülhetetlenek. Ugyanígy bizonyos dekódolási eltérések keletkezhetnek az adott művész csak rá jellemző, sajátos nyelvhasználatának az értelmezése során is. A fentiekből következik, hogy míg a köznyelvi közlést minden címzett többé-kevésbé egyformán érti, az irodalmi mű szövegének — legalábbis elméletileg — nincs két, pontról pontra megegyező „konkretizációja”. Ezek a konkretizációk a befogadó személyisége élménymezőinek, képzelettartalékának a függvényében alakulnak ki, s fennáll természetesen annak a lehetősége is, hogy a dekódolás során olyan

konkretizáció keletkezik, amelyre az üzenet „feladója” rá sem ismer. **(Durkó, 1976, 35.)** Ingarden figyelmeztet rá, hogy az irodalmi művet meg kell különböztetnünk az egyes konkretizációitól, amelyek ugyanannak a műnek a különböző olvasataikor keletkeznek. A lengyel irodalomtudós az irodalmi művet magát — ellentétben a konkretizációival — szkematikus képződménynek látja, amely „meghatározatlan”, „kitöltetlen” helyeket is tartalmaz. A mű egyes konkretizációi során ezek a helyek — természetesen különbözőképpen — mintegy „kitöltődnek”. **(Idézi: Markiewicz, 1968, 59.)**

Lotman a művészetet, így az irodalmi művet is speciális kommunikációs eszközként, egyfajta „nyelvként” fogja fel. **(Lotman, 1973, 13–52.)** Ez azt jelenti, hogy az elsődleges és másodlagos kóddal „megfejthető” szintek mellett még további szinteknek is jel-funkciójuk van, s egy sajátos kódrendszer többé-kevésbé pontosan meghatározott szabályai szerint vannak elrendezve. Ilyen kódrendszereknek tekinthetjük a köznapi szóhasználattal tartalminak mondott elemeket (cselekmény, jellemek stb.), amelyek csak úgy szolgálhatják a költői üzenet továbbítását, ha szinkronban vannak az adott társadalom szokásos ismereteivel, kulturális-társadalmi beidegződéseivel. (Egy egyszerű példa: egy konzervatív szemléletű társadalomban nem arathat sikert egy olyan regény, amelynek a pozitív hőse kommunista.) Ez lényegében a mű és az „előtt” (Lukács György) találkozása. Az „előtt” valójában az egyén személyiségének egész meghatározottsága. Ez az előtt ellen is állhat: a mű szembesítődik a személyiség korábbi élettartamával. Kontrollálja-korrigálja vagy megerősíti azt, sorozatos hatás esetén pedig el is mozdíthatja. Ha viszont az „előtt” ellenáll, ez megcsonkíthatja a befolyást, sőt ki is kapcsolhatja az élmény lehetőségét. **(Poszler, 1976, 493.)** Az ellenállás fakadhat egyébként az elsődleges vagy a másodlagos kód hiányos ismeretéből is.

Eddig a műélmény létrejöttéhez szükséges *ismereteket* próbáltuk számba venni. Hankiss Elemér már többször idézett tanulmányában (**Hankiss, 1972**) a műélmény létrejöttéhez szükséges feltételeket még további három csoportra osztja. „Normatív tényezőknek” nevezi a morális-szociális normarendszerből, az esztétikai normarendszerből és a praktikus-vitális értékrendszerből eredő feltételeket. Ezeket a tényezőket mi a tartalmi szint kódrendszeréhez tartozóknak tekintettük. Igen lényegesek azonban azok a tényezők, amelyeket Hankiss „személyes adottságok és képességek” címmel csoportosít. A felsorolt hét adottság és képesség (*érzékelés, figyelem, emlékezet, képzelet, érzelemvilág, gondolkodás, személyiség*) közül a legfontosabbnak a figyelem, az emlékezet és a képzelet tekinthető, mivel ezek nélkül elképzelhetetlen a befogadási készség, a megfelelő hangoltság, attitűd kialakulása. Különösen a modern irodalom támaszt igen magas követelményeket a kreatív figyelemmel szemben, a bonyolult struktúrárendszerek összevetésére csak igen edzett emlékezet képes, a képzeletet pedig a több rétegű, s a tárgyi világgal csak közvetetten összekapcsolható metaforák teszik próbára. Lényegében ide tartoznak a Hankiss által „szituatív tényezőknek” nevezett körülménye kis. Ez lényegében az olvasó vélt vagy valóságos helyzete, amely meghatározza, hogy szüksége van-e vagy sem az adott műalkotás megértésére. Ez a vélt vagy valóságos helyzet döntő mértékben befolyásolja a befogadáshoz leginkább szükséges tényezők közül a kreatív figyelem és az emlékezet teljesítményét.

3. A befogadás mechanizmusa és szintjei

A műalkotás — és itt most nem kizárólag az irodalmi műalkotásra gondolunk — befogadásával kapcsolatban minden szerző hangsúlyozza a „beleélés”, az *empátia* létrejöttének fontosságát. Nem véletlen, hogy az empátia fogalma a pszichológiában éppen az esz-

tétikai élmény vizsgálatának kapcsán született, s ezután terjesztették ki az emberi viszonyok más területeire is. (*Buda, 1978, 23.*) Könnyen belátható, hogy a művészi ábrázolás különböző kódjainak az elfogadásához szükséges az empátia, de az elemi alkotórészek — tehát lényegében a nyelvi kód — szintjén tagadják ennek szükségességét. (*Hankiss, 1970/b, 417.*) (Sajnálatos, hogy Halász László viszonylag nagy apparátussal végzett befogadás-lélektani vizsgálatai általában nem térnek ki a nyelvi-stiláris sík által kiváltott reflexiókra.) Pedig amíg egy hagyományos stílusban készült képzőművészeti alkotás a valóság egy tárgyát — például egy lovat — a valósággal közvetlenül kapcsolatban álló formában jelenít meg a számunkra, addig az irodalmi mű ezt csak az *l* és *ó* önkényes nyelvi jelek hangalaki vagy írásképi kombinációjával képes felidézni. Bár Kosztolányi azt írja, hogy az anyanyelvben „*a fogalmak s azok jelei végzetesen, elválhatatlanul összeolvadnak*” (*Idézi: Benedek M., 1970, 252.*), kétségtelen, hogy valamikor csak „bele kellett élni” magunkat abba, hogy például a nyávogó négy lábú állatot macskának hívják. Ha pedig idegen nyelvet tanulunk, bele kell élni magunkat, hogy ugyanez az állat „*Katze*” vagy éppen „*gato*” — tehát a jel mégsem olvad össze a fogalommal. (A nyelvi jel önkényes, egyezményes jellegét néhány szerző — köztük Rubinstein — kétségbe vonja arra hivatkozva, hogy a nyelv történelmi képződmény, s tőlünk függetlenül létezik. Szerdahelyi meggyőzően mutat rá ennek az érvelésnek a helytelen voltára. (*Szerdahelyi, 1972, 197–198.*)

Míg a műalkotásban alkalmazott, általunk „tartalmi jellegűnek” nevezett kódokat többé-kevésbé határozottan el lehet különíteni egymástól, az elsődleges (tehát a tisztán nyelvi) és a másodlagos (költői) kód megkülönböztetése jóval nehezebb, mert mindkettőnek anyaga a nyelv. Ez az oka annak, hogy a köznapi közlés és a szépirodalmi közlés kommunikációs láncának a vizsgálatával sokan foglalkoztak. (*Szerdahelyi, 1972, 198–199.;*

Hankiss, 1972, 24–26.) A két közlésforma kommunikációs lánc közötti különbséget általában abban látják, hogy a szépirodalmi közlés lánc egy szemmel hosszabb, s ezt a szemet „érzékinék” vagy valami hasonlóknak nevezik. Valószínűleg azoknak van igazuk, akik azt tartják, hogy ezt az érzéki „láncszemet” megelőzi a szimbolikus nyelvi jel fogalmi dekódolása, s csak egyes esetekben — főként konvencionálisan emotív szavaknál — képzelhető el fordított sorrend, bár Lukács felvetése, mely szerint Pavlov két jelzőrendszere (az ösztönös és a fogalmi) között van egy 1' jelzőrendszer is, ezt az utóbbi sorrendet valószínűsíti. **(Hankiss, 1970/b, 427–429.)** Az eggyel több láncszem létét látszik igazolni az a tény is, hogy a művészi közlés befogadásához általában hosszabb időre van szükség, mint ugyanolyan hosszú köznapi közlés megértéséhez. A hosszabb reakcióidő kapcsolatba hozható azzal az elmélettel is, amelyet Vigotszkij megállapításaira épít fel Hankiss. (Hankiss, 1970/a, 35–37.; 1970/b, 427–429.) Eszerint a tudat védekezik az információval szemben, fogalmilag-logikailag megszüri azt már a tudat „perifériáján”. Ha az információ fogalmilag-logikailag értelmezhető, a „perifériáról visszaverődve” motorikus, cselekvést kiváltó energiává alakul át. A művészileg kódolt információ ezt a fogalmi-logikai szűrőt „játssza ki” a maga szokatlan, előre nem látható, váratlan formájával, s jut el a tudat centrumáig, ahol a személyiség lényegére hatást gyakorolva szintén motorikus, cselekvést kiváltó energiává alakulhat.

Mint már szó volt róla, az irodalomtudomány és a műelemzés egyaránt több réteget különbözteti meg az irodalmi műnek. Ezek a rétegek különböző kódok szabályai szerint kialakított, jelentéssel bíró struktúrákat alkalmaznak. Bár tudjuk, hogy a költői nyelv erőteljesen kontextuális jellegénél fogva minden egyes jel csak az adott műalkotás valamennyi más jelével való viszonyban nyeri el a teljes jelentését, tapasztalataink szerint a műalkotás valamennyi rétegének „teljes” megértése felettébb ritka jelenség.

(Ráadásul a szkematikus jelleg miatt ez elméletileg is kétséges lenne!) Még a műértő — tehát a különböző kódok értelmezésében jártas — olvasó sem képes értelmezni valamennyi jel valamennyi más jelhez való viszonyát. Tagadhatatlan, hogy a részleges megértés és értelmezés a belemagyarázás, félreértés veszélyeivel jár, ugyanakkor azonban a „többértelműség” egyik forrása, amelyet viszont a műalkotás jellemző jegyének tekintünk.

Azt szokták mondani, hogy az igazán jó irodalmi mű képes valamennyi réteg szintjén ha nem is teljes, de önmagában is élvezhető élményt nyújtani. Weöres Sándor verseit egy hároméves gyermek nyilván nem érti teljes egészében, a vers egyik jelentés-rétegét — az akusztikait — azonban képes magáévá tenni. (*Veress, 1979, 474.*) R. Bamberger azt állítja, hogy az olvasók döntő többsége megreked az olvasott szöveg pusztán logikai megértésénél. (*Idézi: S. Molnár, 1965, 15.*) Amennyiben ez azt jelenti, hogy a szépirodalmi szöveget az olvasók nagy hányada csupán fogalmi közlésként dekódolja, s a nyelvi anyagba a másodlagos kód segítségével bevitt jelentések elsikkadnak, akkor valószínűleg igaza van. Nem szabad megfedkezünk róla, hogy a műalkotásban igen sok — a szövegben csupán fogalmi-logikai kóddal betáplált elemre épülő — nyelv fölötti, súlyos jelentéseket hordozó struktúra (jellemek, motívumok, téma, cselekmény stb.) is van, amelynek megértéséből a másodlagos kód jobbára stiláris eszközei iránt kevésbé fogékony olvasó sincs kizárva. Ez az elméleti magyarázata annak a gyakorta tapasztalt ténynek, hogy idegen nyelven a másodlagos (stiláris) kód beható ismerete nélkül is képesek vagyunk bizonyos — elsősorban nyelv fölötti struktúrákban gazdag — művekből esztétikai élményt meríteni.

Mai fogalmaink szerint azonban az irodalmi műtől elvárjuk, hogy a szövegét alkotó szavakat konnotációk tömegével lássa el, s a költői üzenet jelentés-elemeit elsősorban ne nyelv fölötti struktúrákba építse be, hanem az elsődleges (nyelvi) és a másod-

lagos (stiláris) kód segítségével magába a nyelvi anyagba. Amíg azonban a nyelv fölötti struktúrák, ha nem is univerzálisak, nagyobb kultúrkörökön belül többé-kevésbé hasonlóak, ráadásul többnyire motiváltak, a másodlagos kód, szorosan kötődve az elsődleges kódhoz, nyelvenként igen változatos formákat mutathat, s esetleges motiváltsága is csupán az elsődleges kód viszonylatában nyer értelmet. Ez a körülményjelentősen csökkenti az idegen nyelvi szépirodalmi szövegek olvasásával elérhető műélmény valószínűségét.

II. SZINTETIKUS OLVASÁS (SZÖVEGÉRTÉS) IDEGEN NYELVEN

A nyelvhasználatnak — így az idegen nyelvek használatának is — négy formáját ismerjük; ezek közül kettő produktív, kettő pedig receptív forma. Produktív formának a beszédet és az írást, receptívnek pedig a szóbeli közlések megértését és az olvasást tekintjük.

Az olvasás során grafikai képet érzékelünk optikai úton, majd — hangos olvasás esetén — az írásképet és a hangképet összekapcsoljuk. Az olvasás tartalmi oldalának — a szövegértésnek — az alapja az ismert szavak és nyelvtani alakok felismerése az általuk jelölt fogalom, funkció egyidejű felidézésével. Mivel a szövegben a nyelv lexikai és grammatikai elemei számtalan új kombinációban szerepelhetnek, az olvasás mentális oldala tudatos, intellektuális tevékenység, amely nem automatizálható. **Ana-litikusnak** nevezzük az olvasást, ha a szöveg megértését a nehezebb szövegrészek elemzése és fordítása útján érjük el. **Szintetikus** olvasásról akkor beszélünk, ha a szöveg tartalmát a tanulók közvetlenül — elemzés és fordítás nélkül — már elsajátított nyelvi ismeretek alapján értik meg. (*Banó–Szoboszlai, 1972, 189–199.*)

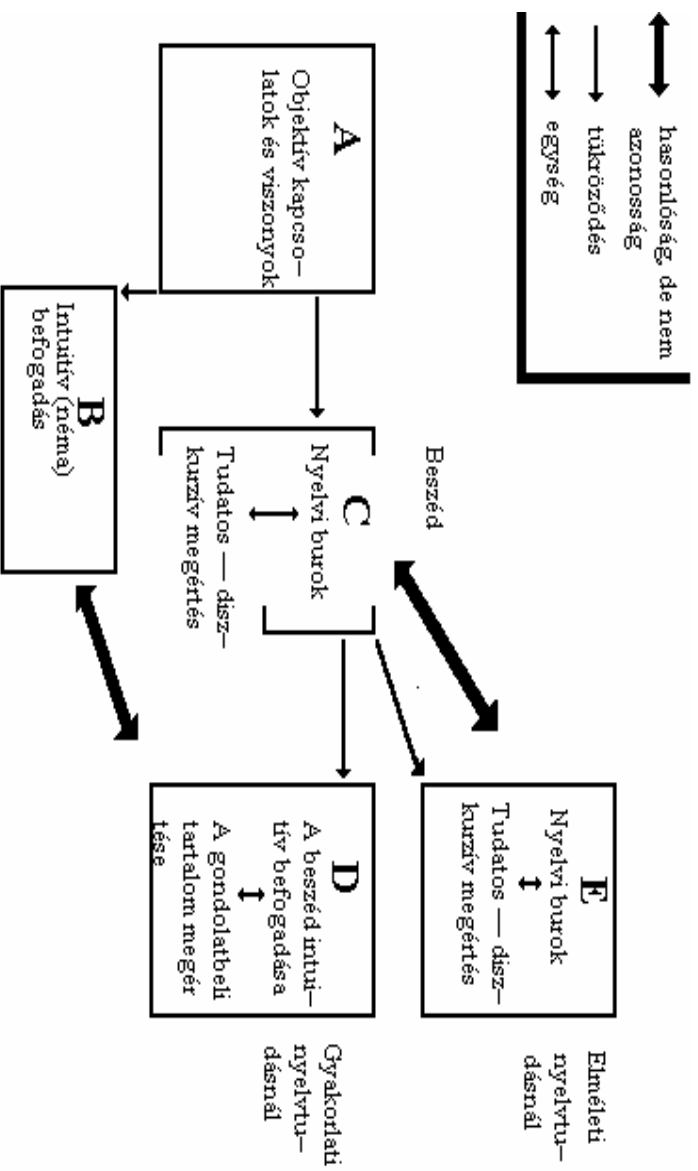
1. Az idegen nyelvű szintetikus olvasás általános sajátosságai

Dolgozatunk tárgyát, a szintetikus olvasást lényegében minden szerző azonosan határozza meg: valamennyi definícióban hangsúlyozott szerep jut a „közvetlenség” fogalmának. Ezen általában azt értik, hogy a jelekbe kódolt közlés az olvasó tudatában mintegy a jelek „kikapcsolásával”, közvetlenül fogalmakká alakul át,

bár meg kell mondanunk, hogy a meghatározások többségéből nem derül ki világosan, hogy csupán az anyanyelvi fordítások lehetőségét zárják-e ki, avagy minden elképzelhető érzelmi-diszkurzív műveletet.

Ezt a közvetlenséget tapasztalataink nem mindenben támasztják alá. Anyanyelvi szöveg olvasásakor is előfordul, hogy a közvetlen megértést egy bonyolultabb nyelvtani szerkezet vagy éppen diszpozíciós tényezők megakadályozzák, s ha csupán néhány másodperc erejéig is, kénytelenek vagyunk tudatos elemző munkát végezni. Műszeres mérésekkel egyébként kimutatták, hogy a diszkurzív elemek (elemzés, összevetés, összegzés) akkor is megjelenik a „belső beszédben”, amikor úgy érezzük, hogy olvasásunk maximálisan közvetlen volt. *(Szokolov, 1968, 73.)*

Az idegen nyelvű szövegek olvasásának mechanizmusával többek között Beljajev foglalkozott alaposabban. Kutatásainak eredményeit a következő oldalon található vázlatban foglalta össze:



Mint a vázlatból látható, Beljajev különbséget tesz az ún. elméleti és gyakorlati nyelvtudás között. Bár tapasztalati síkon ez a megkülönböztetés indokoltnak látszik — gondoljunk csak egy nyelvész vagy műfordító és egy tolmács nyelvtudása közötti különbségekre —, elméletileg kétes értékű, mivel könnyen belátható, hogy tisztán elméleti és tisztán gyakorlati nyelvtudás nem létezik. Anyanyelvünk használata közben is gyakran folyamodunk az elmélet segítségéhez, bizonyos mennyiségű automatizált elemmel pedig már a nyelvtanulás kezdő stádiumában is rendelkezünk.

A vázlatot magyarázva Beljajev mindenekelőtt arra hívja fel a figyelmet, hogy az objektív kapcsolatok és viszonyok **(A)** intuitív-közvetlen (néma és nyelvileg megformálatlan) felfogását **(B)** nem szabad összetéveszteni a nyelvi eszközök **(D)** analóg módon történő felfogásával, függetlenül attól, hogy a két folyamat igen sok közvetlen pszichológiai jellemzővel rendelkezik. Éppen a valóságos kapcsolatok és viszonyok felfogásától **(B)** kell megkülönböztetnünk ezek tudatos-diszkurzív megértését **(C)**, mivel e kapcsolatok és viszonyok közvetlen tükröződése esetén **(B)** nem folyamodunk nyelvi eszközökhöz, a tudatos-diszkurzív megértés viszont a nyelvi megformálás megelőző fázisa. A nyelv gyakorlati használata esetén **(D)** megértjük a beszéd gyakorlati tartalmát, azaz a beszéddel tükrözött reális kapcsolatokat és viszonyokat, a nyelvi eszközöket azonban csupán intuitívan fogjuk fel. Ugyanezek a nyelvi eszközök viszont tudatos-diszkurzív megértés **(E)** tárgyává is válhatnak.

A vázlat rámutat továbbá, hogy az intuitív közvetlen felfogás tárgya csak a valóságos kapcsolatok és viszonyok, vagy a nyelvi megformálás lehet. Más szóval: a beszéd értelmi tartalma sosem lehet az intuitív felfogás tárgya, mivel a beszéd gondolati tartalma mindig nyelvi eszközökkel fejeződik ki, az intuitív felfogás pedig teljesen szavak nélkül megy végbe. Ez azt jelenti, hogy

a szöveg gondolati oldalának a megértése mindig értelmi-diszkurzív jelleggel bír, s *sosem lehet közvetlen (intuitív)*. Azok a személyek, akik rosszul ismernek vagy egyáltalán nem tudnak egy adott idegen nyelvet, az idegen nyelvű szöveg olvasásakor egyáltalán nincsenek abban a helyzetben, hogy felfogják a tartalmát, kénytelenek a szöveget lexikai-nyelvtani analízisnek alávetni, s utána le is fordítani az anyanyelvükre. Ebben az esetben viszont nem a gondolati tartalom, hanem a gondolatok nyelvi megformálása válik az érzelmi-diszkurzív megértés tárgyává. Ami a fogalmi tartalmat illeti, azt ilyenkor a fordítás olvasásából értik meg.

Azok a személyek, akik jól bírnak egy adott idegen nyelvet, az idegen nyelvű szöveg olvasásakor az anyanyelv közvetítése nélkül megértik a szöveg fogalmi tartalmát, de ugyanakkor nem tudatosulnak bennük a szöveg nyelvi sajátosságai. Következésképp nincs semmiféle lényeges pszichológiai különbség az anyanyelvű szöveg felfogása és megértése között. *(Beljajev, 1967.)*

A (B) és a (D) folyamat megkülönböztetése lényegében szintén tagadja a „közvetlenséget”, bár az idézett Banó-féle meghatározást — amennyiben ezt úgy értelmezzük, hogy csupán az anyanyelvre történő fordítást zárja ki — nem cáfolja, Szokolovval azonban mindenképpen ellentétbe kerül. (Ez az ellentét persze látszólagos is lehet. Beljajev modellje végeredményben megfelel a nyelvoktatási módszertan gyakorlatias céljaira, még akkor is, ha ténylegesen Szokolovnak van igaza.)

Egy ponton azonban Beljajev igen erősen sematizál: akkor, amikor éles határvonalat húz a fordítás — tehát az **(E)** — és a **(D)** folyamat közé. Egyetlen jelentéselem vonatkozásában ezt megtehetjük, egy komplex közlés esetében azonban semmiképpen sem. Olvasói gyakorlatunkból — s nem kizárólag idegen nyelvű olvasmányok kapcsán! — tudjuk, hogy egyes ritkábban használt szavakat, bonyolultabb szerkezeteket lefordítunk, míg más, már

„becsiszolódott” nyelvi elemeket — Beljajev szóhasználatával élve — „intuitívan fogunk fel”. Ch. W. Haris az anyanyelvű mű megértéséhez négy alapvető műveletet lát szükségesnek, s ezek közül az elsőt éppen „fordításnak” nevezi, a „szó szerinti jelentések követését, a képes kifejezések interpretálását” értve rajta. *(Idézi: S. Molnár, 1965, 15.)* S a fordítás és a nyelvi jelek „intuitív felfogásának” az aránya egy adott szöveg esetében nem csupán a nyelvi struktúráinak a bonyolultságától és az olvasó nyelvtudásának a színvonalától, hanem a szöveg tartalmától és az olvasónak a tartalommal kapcsolatos kompetenciájától is függ. De az „intuitív felfogás” és a „fordítás” között még egy-egy szintagma, sőt egy-egy szó esetében is több közbeeső forma képzelhető el. Például meghatározott nyelvtani kategória nélkül egy pillanatra „bevillan” a magyar ekvivalens, értelemmel tölti meg az idegen nyelvű hangsort, majd eltűnik; a magyar ekvivalens az idegen nyelvű szóval azonos nyelvtani kategóriában jelenik meg, s az idegen nyelvű hangsor mögött „megbújva” él tovább... s folytathatnánk elég hosszan az elképzelhető variációk felsorolását. A valóságban az *(E)* és *(D)* folyamat nem különül el világosan: általában mindkettő jelen van, s az egyik válhat dominánssá, de teljesen nem szoríthatja ki a másikat.

De miért e sok hűhó az anyanyelv jelenlétével vagy kiszorításával kapcsolatban? Balázs János idézi A. Martinet szavait: „Az egyes nyelvek abban különböznek egymástól, hogy a nyelven kívüli valóságot egymástól eltérő módon tagolva jelölik **(első artikuláció)**, ezenfelül pedig még az így végrehajtott tagolás eredményét rögzítő szavakat is más-más morféimákra bontva alkotják meg **(másodlagos artikuláció)**.” Balázs ehhez még hozzáteszi: „Az egyes nyelvek nemcsak a kétféle analitikus műveletet oldják meg más-más módon, hanem az így megalkotott elemek egybekapcsolását (szintézisét) is, hiszen szintaktikai rendszerükben is különböznek.” *(Balázs, 1979, 34–35.)* Ha ezt végigigondoljuk,

rögtön érthetővé válik az idegennyelv-oktatási módszertannak az a szinte görcsös igyekezete, amellyel a valóság és az oktatott nyelv között közvetlen kapcsolatot kíván létrehozni, az anyanyelv maximális kikapcsolásával. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a személyiség élénken ellenáll annak a törekvésnek, amely homogénnek akarja láttatni vele az anyanyelv által egyszer már szegmentált valóságot, s egy „újraszegmentálásra” akarja rábírní. De ha sikerülne is kikapcsolni az ellenállást, s a 10-12 éves gyermeket (vagy netán a felnőttet) ismét végigrángatni azon az úton, amelyet 2–5 éves korában már megjárt, az eredmény értéke igen kétes lenne: le kéne mondania arról az előnyről, amelyet az anyanyelvi ismeretek szemantikai vonatkozásai nyújthatnak. *(Vigotszkij, 1967, 224–225.)* Nem kétséges persze, hogy az anyanyelvi szemantikai rendszerre való építés veszéllyel is jár: míg a „másodlagos artikuláció” és a „szintézis” szintjén viszonylag könnyű az idegen nyelv normáit megtanítani, az „első artikuláció” túlságosan maradandóan vésődött belénk. Az „újra-szegmentálás” végrehajtásánál az anyanyelv szemantikai rendszere legfeljebb mint kontrasztív alap segíthet.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy egy idegen nyelv „teljes”, „perfekt” elsajátítása jóval nehezebb dolog annál, mint ahogyan ezt a közvélemény általában hiszi. Innen is eredeztethető a nyelvoktatás eredményességéről (vagy inkább eredménytelenségéről) folyó fel-fellángoló vita. A különböző új módszerek bevezetése és módszertani divatok beindítása mellett gyakran megpróbálkoztak a nyelvoktatási cél szűkebb meghatározásával is. A szűkítés egyik módjaként kínálkozik a négy nyelvhasználati forma egyikének, a legkönnyebbnek tartott szövegértésnek a kiemelése és a tömeges (iskolai) nyelvoktatás végső céljának a rangjára emelése. „Ha az iskolai nyelvoktatás elhatározottan a passzív nyelvtudást célozná meg, alkalmas metodikával — s nem egy régi, szüette farkarikából akarna mindenáron vaskarikát gyártani —, akkor hazánk felnőtt

és ifjú nemzedéke rövid idő alatt megkaphatná az iskolától azt a minimális segítséget, amellyel azután maguk is a szükség szerint láthatnának neki az önképzésnek.” (*Csala, 1976.*)

Vizsgáljuk meg, valóban könnyebb-e olvasni egy idegen nyelven, mint a nyelvhasználat másik három formájának az egyikével élni! Beljajev ezt kizártnak tartja, arra hivatkozva, hogy az anyanyelvén is beszélni tanul meg először az ember. Szerinte ahhoz, hogy jól megtanuljunk olvasni valamely idegen nyelve, mindenekelőtt jól kell beszélnünk ezt a nyelvet. (*Beljajev, 1967, 104.*) Ez az állítás azonban nemcsak a tapasztalatnak mond ellent, hanem hibás analógiára is épül, mivel — mint Vigotszkij meggyőzően bizonyította — az idegen nyelv tanulása során egyetlen törvényszerűség sem ismétlődik meg abban a formában, ahogyan az anyanyelv elsajátítása során érvényesült. (*Vigotszkij, 1967, 224–225.*) Leontyev is teljes mértékben tagadja a receptív-produktív tudás szembeállítását. Szerinte a recepcióhoz is feltétlenül aktív ismeretek szükségesek. A recepció mechanizmusát a következőképpen bontja fel:

a) akusztikailag (optikailag) fel kell fogni a hangsort (grafikus jeleket);

b) ismerni kell a szavak szemantikai rendszerét (tudni kell a lexikát és a nyelvtant);

c) rendelkezni kell a statisztikai valószínűség-jellemzőkkel egy-egy szó bizonyos jelentésének az adott kontextusban való előfordulásáról. (*Leontyev, 1970, 70–71.*)

A fentiekből teljesen világos, hogy Leontyev mást ért „aktív” ismereteken, mint a témával foglalkozó metodológusok többsége: talán valóban helyesebb lenne a produktív nyelvhasználat során használt ismereteket „automatizált” ismereteknek nevezni.

Ha sorra vesszük a négy alapvető nyelvhasználati formát, az alábbi megállapításokat tehetjük. **Beszéd** esetén nincs szükségünk a nyelvi jelek teljes szabályrendszerének az ismeretére,

megelégedhetünk a szabályrendszer viszonylag kis részével is, természetesen a kifejezendő fogalmi tartalom bonyolultságának a függvényében, ennek ismeretét azonban többé-kevésbé automatizálni szükséges, mivel igen rövid idő alatt kell a szabályokat kombináltan alkalmaznunk.

Írás esetén szintén elegendő a szabályrendszer részleges ismerete, s az automatizálás szerényebb szintje is megfelelő, mivel a szabályok kombinálására fordítható idő szinte tetszés szerint növelhető. (Gyakorlati szempontból az sem érdektelen, hogy írás közben módunk van a pontatlanul ismert szabályoknak szótárban stb. utánanézni.)

A **hallás utáni megértésnél** (s itt most az anyanyelvű beszélő nyelvi megfontolások nélkül tett szóbeli megnyilatkozásának a megértésére gondolunk) a szabályrendszer egészének az ismerete szükséges, az automatizáltság minél magasabb szintjén, mivel a beszélő potenciálisan az egész szabályrendszert használhatja, igen rövid s ráadásul általa meghatározott idő alatt. Az előző két használati formához képest itt azonban könnyítő tényezőkkel is találkozunk. Egyrészt biztosak lehetünk benne, hogy kizárólag helyes szabályalkalmazással kerülünk szembe (a beszéd és az írás közben egy-egy szabály alternatív — helyes és helytelen — formákban is felmerülhet), másrészt a szabályok kombinatív alkalmazása — a szabályrendszer bizonyos redundanciája következtében — lehetőséget nyújt arra, hogy csak részben ismert szabályokkal kódolt jelentést is helyesen dekódoljunk.

Az **olvasásnál** ugyan szintén szükségünk van a nyelvi szabályrendszer egészének az ismeretére, azonban a dekódolásra tetszés szerinti időt fordíthatunk, csak helyes szabályalkalmazással kerülhetünk szembe, könnyebben élhetünk a szabályrendszer redundanciájából fakadó előnyökkel, s a szöveg tartalmi összefüggései is nyújthatnak támpontot egyes — csak részben ismert — dekódolási szabályok helyes alkalmazására. Természetesen itt is

lehetőség van arra, hogy a szabályrendszer nem vagy csak részben ismert elemeinek szótárban vagy más segédkönyvben utánanézzünk, anélkül, hogy a kommunikációs folyamatot számottevően megzavarnánk.

Egyébként a tartalmi összefüggésekből kikövetkeztethető jelentéshányad kelti azt az érzést sok szakemberben, hogy az olvasás összehasonlíthatatlanul könnyebb a nyelvhasználat másik három formájánál. Pedig ez már nem nyelvismereti kérdés. A. N. Szokolov végzett ilyen irányú kísérleteket angol nyelvű szövegekkel. Kiderült, hogy egy angol nyelvű logikai szakszöveget könnyen értettek meg az angol nyelvet igen szerényen ismerő, de a logikához jól értő szakemberek, s csak igen nehezen az angolul jól tudó, de a logikához alig konyító személyek. **(Szokolov, 1968, 65–73.)**

Míg szakszöveg esetében a szakismeretek, általános szöveg esetében a nyelvi szerkezetek általános ismeret, az emberi tudatban felhalmozódott műveltségi anyag, társadalmi ismeretek és tapasztalatok nyújthatnak „nyelven kívüli” segítséget az idegen nyelvű szintetikus olvasás során. (Szerényi, 1976.) Ez a segítség főként nagy redundanciájú szövegek (például az újságnyelv) esetén olyan jelentős is lehet, hogy meglepetés nélkül vesszük tudomásul, ha újságot olvasni látunk olyasvalakit, aki az adott idegen nyelven a legegyszerűbb beszédközlés megszerkesztésére is csak nagy erőfeszítéssel képes. Erre mutat egyébként az is, hogy az átlagos nyelvi és általános intelligenciájú, átlagosan művelt közép- és főiskolai hallgatók „aktív” és „passzív” nyelvhasználatának színvonala közötti különbség jóval csekélyebb, mint amilyen az idősebb, nagyobb intelligenciájú vagy műveltebb személyek esetében, annak ellenére, hogy az idevágó kutatások szerint a magasabb IQ még egyáltalán nem biztosítéka a nyelvtanulás eredményességének. **(Kozéki, 1973, 49.)** Átlagos középiskolai tanulóknál az ismeretlen szöveg értése, illetve a beszéd folyékonyságának és

hibátlanágának eredménye alig 5% eltérést mutat a receptív művelet javára. *(Saját számítás Kozéki, 1973, 68–69. adatok alapján.)* Beljajev másodéves nyelvszakos tanulóknak, idegen nyelvet tudó nem nyelvszakos tanároknak és nyelvtanároknak tette fel az alábbi két kérdést:

	Aktív nyelvhasználat közben ügyelnie kell-e a szabályokra?		Olvasásnál fordít-e, illetve végez-e nyelvtani analízist?		
	Igen	Nem	Igen	Nem	Hányados
Másodéves nyelvszakos hallgatók	54,2	45,8	14,7	85,3	1,80
Tanárok	46,2	53,8	23,1	76,9	1,43
Nyelvtanárok	7,7	92,3	–	100	1,08

(Beljajev, 1967, 64.)

Látható, hogy a nyelvi struktúrák jellegét illetően képzetesebb, illetve nagyobb általános műveltséggel rendelkező személyek esetében az ideálisnak ítélt teljesítmény szintjén a recepció és a produkció között jelentős különbség mutatkozik a recepció javára. (A nyelvtanárok esetében a 92,3%-os — igen magas — alapérték miatt alacsony a hányados.) A hazai középfokú oktatásban a hetvenes évek végén készült felmérés adatai szerint azonos nyelvi anyag mellett a szintetikus olvasás eredményei általános tagozaton 56%-kal, nyelvi tagozaton pedig 27%-kal haladták meg az alaktani, mondattani és lexikai eredmények átlagát. *(Csonka, 1978.)*

A szegedi egyetem német szakos hallgatói között végzett felmérés szerint még a hallás utáni megértésben és a beszédben elért teljesítmény között is mintegy 80%-os a különbség a recepció javára. *(Meier, 1976.)*

Azt tartják, hogy a jelrendszerek passzív elsajátításának is elengedhetetlen feltétele ezek legalább bizonyos mértékű aktív használata. *(Garai, 1972, 110.)*

Valószínű, hogy ez ilyen mereven nem állítható, s inkább csak arról van szó, hogy a jelrendszer elsajátítása könnyebb az aktív használat segítségével, azonban bizonyosan enélkül sem lehetetlen.

Mint már korábban szó volt róla, ismerünk olyan példákat, amikor viszonylag szerény időáldozattal — s lényegében igen gyenge nyelvtudással — képesek voltak egyesek olyan szintű szintetikus olvasási készséget szerezni valamely idegen nyelven, hogy az adott nyelven íródott szakirodalom hozzáférhetővé vált számukra. A tapasztalatok arra utalnak, hogy ezt az eredményt nem kivételesen jó nyelvérzéküknek köszönhették, hanem sokkal inkább annak, hogy e készség megszerzésére igen erős motiváltságot éreztek.

Az előzőekben a szintetikus olvasásnak azokkal az eseteivel foglalkoztunk, amikor a cél olyan szövegek megértése volt, amelyekben a fogalmi közlés dominált. Most lássuk, mi a helyzet a szépirodalmi szövegekkel.

2. Az idegen nyelvű szépirodalmi szövegek olvasásának sajátosságai

A szépirodalmi szöveg elsősorban művésziileg tudatos szervezettségével (a nyelvi jelhasználati szabályrendszer maximálisan ökonomikus kihasználásával, sőt esetleg e szabályrendszer bizonyos tágitásával), ebből következő nagyobb hírértékével, valamint sok-

szoros rétegzettségével tér el a fogalmi közlés nyelvétől. Igen jellemző sajátossága az is, hogy a nyelvi jelek a denotátumokkal csaknem azonos rangra emelkednek, s jel és jelölt gyakran elválaszthatatlanná válik.

Egészítsük ki ezt azzal, hogy az irodalmi mű által nyújtott élményt heurisztikus élményként is felfoghatjuk: a műalkotás valamennyi szintjén eljutunk ahhoz az élményhez, hogy „igen, ez a tartalom már nekem is sejlett, csak valahogy nem szintetizálódott bennem, s én is csupán ezekkel a szavakkal tudtam volna ilyen pontosan megragadni, s csakis ezekkel a stílusos fogásokkal tudtam volna ilyen szemléletesen, evidensen kifejezni.” (*Mátrai, 1973, 52–53.*)

Az anyanyelven való olvasás esetében ez az élmény — vagy inkább élménysor — a másodlagos kódot alkotó struktúrákból és az ún. „nyelven túli” vagy „tartalmi” struktúrákból ered. Az elsődleges kód szerkezetei — azaz a nyelvi elemek pusztán denotatív jelentései — észrevétlenül, Beljajev szavával élve intuitívan kerülnek a tudatunkba. Idegen nyelvű szépirodalmi szöveg olvasásakor azonban az elsődleges kód is élményforrássá válhat. Kosztolányi költői szavakkal örökíti meg az alig ismert idegen nyelven való olvasás élményét: „Ó, a sok édes és furcsa meglepetés ingere, mely az elvarázsolt szellemkastély bohóságaihoz hasonlít, a félig ismeretlen jelzők és határozók, az álarcos mondatok, melyek ködben rémlenek feléd... (...) Aztán derengeni kezd a sötétség. Egyes fordulatokkal ismét találkozol és ismerősöskül köszöntöd őket. Már félhomályban jársz, hol világítanak a betűk, és ragyognak a fogalmak. Aminek elkopott a jelentősége a megszokottság folytán, újra feltündököl, rendkívüli fényben...” (*Kosztolányi, 1971, 55.*) Igen, a legbanálisabb portugál szavakból is sajátos aromát érzett ki Kosztolányi, olyan szavakból, amelyek egy portugál anyanyelvű számára aligha tartalmaznak több ízt, mint a desztillált víz. Néhány sorral lejjebb józanabban fogalmazza meg

ugyanazt: „Soha oly fogékonyan, oly éber szemmel nem olvasunk, mint alig tudott, új nyelven...” Hozzátehetjük, hogy még a viszonylag jól tudott idegen nyelven is élénkebben érzékeljük a nyelvi jeleket, s az egy-egy valóság-szegmentum jelülésére használt hangsor léte nem annyira evidens, mint az anyanyelven. A műélmény tulajdonképpen a műalkotás különböző szintű struktúráinak a dekódolásából fakad, mely dekódolás során társadalmi tapasztalatainkkal harmóniában lévő, de azokat bizonyos mértékig meg is haladó jelentéseket tárunk fel. Idegen nyelvű szépirodalom olvasásakor viszont az elsődleges (tisztán nyelvi) kód „megfejtése” is nyújthat heurisztikus élményt, s ez hozzáadódik a másodlagos (stiláris) kód és a nyelv fölötti, tartalmi kódok által megalkotott struktúrák dekódolása során szerzett élményhez, s az a helyzet állhat elő, hogy a nem anyanyelvű olvasó számára egy adott irodalmi mű intenzívebb műélményt nyújthat, mint amennyit az anyanyelvű olvasó érdemi képes belőle. (Ez — mint a későbbiekben majd kifejtjük — főként átlagos színvonalú irodalmi művek esetében fordul elő gyakrabban.) Több műfordító szóbeli közlése is megerősíti e jelenség lehetőségét. Szinte mindegyikükkel előfordult már olyasmi, hogy egy idegen nyelvű novella megnyerte a tetszésüket, lefordították, s a magyar fordítást laposnak, unalmasnak találták. Természetesen a fordításban kezdték keresni a hibát, s alakígtatták, csiszolgatták a magyar szöveget, a várt eredmény azonban elmaradt. A kollégáikkal és a szerkesztővel való konzultáció során derült ki végül, hogy nem a fordítással volt baj, hanem az eredeti művel: a magyar fordításban az elsődleges kód immár nem szolgálhatott élményforrás gyanánt.

Ez a lehetőség — hogy az idegen nyelvű szépirodalmi szöveg már az elsődleges kód szintjén is élményforrássá válhat — csak olyan személyeknél fordulhat elő, akiknek az átlagosnál jóval fejlettebb az empátiás, beleélési képességük. Ha ez hiányzik, akkor az idegen nyelv jelei csupán valamilyen rejtjel kódjaiként

jelennek meg az olvasó számára, akiben szinte állandóan benne él a kétség, vajon egyáltalán elképzelhető, hogy ezekből a furcsa hangsorokból épelméjű ember közvetlenül képes evidens jelentéstartalmakat felfogni? Ugyancsak Kosztolányi írja: „... A **tej** számomra csakugyan **tej**, mert harminchat éves múltja van, ahány éve élek, de a **Milch** bennem csak huszonhat éves, a **lait**, a **latte** és a **milk** pedig alig húsz. Néha nem is hiszem el, hogy valóban **tej**-et jelentenek. Gyerekkoromban elnevettem magamat, amikor először hallottam idegen nyelvet. Micsoda jöttment játékszavak. Ez a mosoly ma is kísért. Hiába, csak az anyanyelvem az igazi, a komoly nyelv...” (*Kosztolányi, 1971, 41.*)

Tehát ahhoz, hogy elhiggyük, miszerint a Milch valóban azt jelenti, hogy tej, tudatos beleélési szándék, igen sajátos attitűd szükséges. Olyan személyek, akik neveltetésük során nem sajátították el az ide vonatkozó kulturális konvenciókat, gyakorlatilag képtelenek lesznek rá, hogy ilyen attitűdöt vegyenek fel. (*Fülei-Szántó, 1975, 75.*) Megfelelő kulturális kondicionáltság esetén viszont a beleélés könnyen megy, s az ember esetenként még túlzásokra is ragadtatja magát: „Minden (idegen) szó templomi ivópohár, evőedény, amelyből máz évezredek óta ittak-ettek ismeretlenségnek. Ünnepi pillanat, mikor először veszed szentségtelen kezvedbe. Halottak, élők lelke rezzen át rajtad ilyenkor, és a szó valójában jelképpé válik...” (*Kosztolányi, 1971, 55.*) „Még az olyan lezárt, ma már nem fejlődő, tehát holt nyelvekben is, mint a szanszkrit, az ógörög vagy a latin (...) bennük él az ókor hétköznapijainak minden emberi érzése, hangulata; gondolataival, indulataival, álmaival bennük él az ókori India, Athén vagy Róma népe.” (*Szabó, 1968, 16.*) Nyilvánvaló, hogy nyelvi jelek ennyi emotív elemet ténylegesen nem tartalmaznak. A nyelv anyanyelvi használói — sőt, általában azoknak is csak egy része — viszonylag öntudatlanul „belelátják” mindezt, mert életük minden egyes momentumát átjárta a nyelv használata, s a nyelvi jel és az általa jelölt valóság-

elemek közötti határ bizonyos fokig elmosódott. Maga a nyelvi jelrendszer azonban nem tartalmazhatja mindezt. Kosztolányi a portugál szavakat csak azért érezhette évezredek át használt „templomi ivópohárnak”, mert **tudta**, hogy kik és mikor használták ezt a nyelvi jelrendszert, s a többé-kevésbé ismert vagy sejtett portugál történelmet és kultúrtörténetet mintegy a szavak mögé „vetítette”. A már lezárt, ókori nyelvek esetében ehhez a „mögévetítéshez” még fokozottabb empátiás képesség szükségeltetik, mivel ezeknek a nyelveknek az élete során (és által?) keletkezett kultúra — ellentétben például a ma is funkcionáló és fejlődő portugál kultúrával — természetes úton már nem sajátítható el. Igen kétes tehát a fenti idézetekhez hasonló megállapítások értéke, mivel ha sikerül is ez a „mögévetítés”, egyáltalán nem biztos, hogy ugyanazt „vetítjük mögé”, amit a nyelv valódi aktív használói, az anyanyelvű olvasók a szavak mögött éreznek. (S közülük sem mindenki érez ott valamit, hanem csupán azok a személyek, akik az adott kultúrát elsajátították.) Ha pedig mást vetítünk oda, akkor valami ahhoz hasonló történik, mint amikor valaki félremagyaráz egy verset, annyi különbséggel, hogy egy irodalmi mű egyenrangúan több különböző, sőt egymással ellentétes magyarázatot is elbírhát, a nyelvi jelek elsődleges jelentéstartalma viszont társadalmilag sokkal szigorúbban meghatározott.

Tehát idegen nyelvű szépirodalmi szöveg olvasásakor a szöveg elsődleges kódjának megfejtése során szerzett élmény legalább három módon különbözhet (s gyakorlatilag különbözik is attól az élménytől, amelyet ugyanaz a szöveg egy átlagos anyanyelvű olvasóban kelt:

1.) Az elsődleges kód megfejtése során keletkezett, illetve az adott nyelv pusztán szerkezeti sajátosságaiból (pl. motiváltság) nyert heurisztikus jellegű intellektuális öröm torzító módon **megnöveli** a műből meríthető esztétikai élménymennyiséget.

2.) Az idegen nyelvű szavak denotatív jelentéseinek evidenciája nem maradéktalan, s ez **csökkenti** a szöveg hatását.

3) Az olvasó egyes szavakat olyan konnotációkkal ruház fel, amelyekkel azok az anyanyelvű olvasó interpretációja szerint nem rendelkeznek. Ily módon a műből meríthető esztétikai élmény mennyiségileg és minőségileg is **változhat**.

4.) **Szegényítheti** a feltárt tartalmat az a tény is, hogy az idegen ajkú olvasó nem ismeri egy-egy szó általában elég határozottan kialakult asszociatív vonzaskörét, vagy — ami még rosszabb — anyanyelvének hatására megváltoztatja ezt a vonzaskört.

Alaposan gyanítható egyébként, hogy átlagos helyzetben a nem anyanyelvű olvasó az idegen nyelvű szépirodalmi szöveg szavainak jobbra csak evokatív funkcióját érzékeli, s úgy jár, ahogyan a kérdés felszínes vizsgálói szerint a mesterséges nyelveken létrehozott irodalmi művek olvasói járnak, mert e nyelvek szavai affektív és emotív tényezők közvetítésére állítólag nem alkalmasak. *(Tarnóczy, 1966, 120.)*

Honnan ered akkor azoknak a lelkesedése, akik igen rövid nyelvtanulás után a *Wanderers Nachtlied*-del megbirkózáván váltig állítják, hogy Goethét csak németül szabad olvasni? Nos, ez a lelkesedés gyökerezhet az 1. és a 3. pontban jelzett torzulásokban, de szülhette a sznobizmus is, amelyről már tudjuk, hogy lényegében az empátiás képesség elsajátítására irányuló felfokozott vágy, s nem olyan negatív jelenség, mint korábban hittük. *(Halász, 1972.)*

Az előzőekből megbizonyosodhattunk arról, hogy már az idegen nyelvű szépirodalmi szöveg elsődleges, tisztán nyelvi kódjának megfejtése során is több olyan körülmény merül fel, amely megnehezíti, hogy a nem anyanyelvű olvasó is az anyanyelvűekkel azonosan interpretáljon egy adott szöveget. Pedig ez lenne még a legkönnyebb, mivel az elsődleges kód többé-kevésbé pon-

tosan rögzített, s az egyén értelmezési szabadsága viszonylag csekély.

A másodlagos kód — amelyet az illető nyelv poétikai-stilisztikai konvenciói és az adott költőre vagy műre jellemző sajátos nyelvhasználat együttesen alkotnak — tovább bonyolítja a dolgot. Ez a kód az anyanyelvű olvasó számára is esztétikai élmény forrása. A probléma ott kezdődik, amikor anyanyelvű és nem anyanyelvű olvasó nem ugyanott vonja meg a határt a két kód között. Már az előzőekben is szóltunk róla, hogy a nem anyanyelvű olvasó olyan sajátos stilisztikumot tulajdonít egy-egy szónak, amellyel az illető szó az anyanyelvű olvasó számára nem bír, s ezzel mintegy „átemeli” a szót az elsődleges kódból a másodlagos kódba.

Sokkal gyakrabban előfordulhat ilyesmi az anyanyelvű olvasó számára már elhomályosult, megkopott, állandósult metaforákkal, amelyek — bár valaha igen expresszívek lehettek — már nem keltenek művészi hatást. „Bizonyos, hogy a tájékozatlanság indokolatlanul eredetinek tüntetheti fel az ismeretlen konvenció elének kerülő első példányait. S valóban minduntalan megesik az, hogy jó elemző érzékkel rendelkező idegen ajkúak egyéni teljesítményt látnak a nyelv etimológiai metaforáiban, holott ezeket észre sem veszik azok, akiknek anyanyelvük az illető nyelv.” (*Wellek–Warren, 1972, 293.*)

Ez a veszély sokkal nagyobb annál, amit egyes szavak stilisztikai túlértékelése jelenthet, mert a metaforák többnyire könnyedén lefordíthatók az olvasó anyanyelvére, s annak a nyelvnek a stiláris konvenciórendszerében esetenként igen frissnek, találónak, eredetinek és költőinek tetszhetnek, ez pedig meggyőzőnek látszó alapot adhat a téves interpretáció kialakulásához. Ugyanakkor ennek az ellenkezője is előfordulhat: az adott idegen nyelven eredetinek, frissnek ható metaforát a nem anyanyelvű olvasó la-

posnak, szürkének érzi, ha az anyanyelvén az illető metafora már belekopott a gyakori használatba.

Gyakrabban fordul elő azonban az az eset, amikor egy-egy metafora vagy sajátos, egyéni forma értékét az idegen ajkú olvasó azért nem képes érzékelni, mert hiányzik számára a stabil viszonyítási alap. A köznap kiadására koptatott fordulatától azért nem képes megkülönböztetni a költői, deviáns nyelvi formát, mert a köznap fordulatok az ő nyelvi tudatában az elégtelen mennyiségű használat miatt nem „koptak” elég kiadására. S el kell ismerünk, hogy nem is „kophattak”, hiszen a nyelvhasználat mennyiségét illetően nem lehet versenyre azokkal, akik az illető nyelvet anyanyelvükként használják. Ilyen esetekben a nem anyanyelvű olvasó csak úgy képes helyesen dekódolni a deviáns költői nyelvhasználatba kódolt üzenetet, ha erre konkrét útmutatást kap. Egy átlagos intenzitású szépirodalmi szöveg esetén az ilyen magyarázatok mennyisége meghökkentően nagy lehet. Egy szovjet szakmunka a „Vaszilij Tyorkin” egy részletéhez ad ilyen kommentármintát: a kommentár terjedelme kb. 2-2,5-szer nagyobb, mint magáé a versé. (*Verescsagin–Kosztomarov, 1973, 233–242.*)

A metaforákhoz, nyelvhasználathoz fűzött magyarázat értéke a műelemény kialakulásának szempontjából egyébként is kétes. Ion Barbu „matematikai” költészetének példáját idézve Solomon Marcus utal rá, hogy a „vizek csoportjai” metafora jelentését csak akkor foghatjuk fel helyesen, ha alapos matematikai ismeretekkel rendelkezünk. Enélkül a terminust és a hozzá társult elsődleges asszociációkat csak magyarázattal érthetjük meg, az így szerzett felfogóképeség azonban felettébb korlátozott és mesterséges jellegű lesz, mert a példákat igen kevés kontextusból vesszük. (*Marcus, 1977, 197–198.*)

Valószínűleg joggal tartunk tőle, hogy az idegen nyelvű szépirodalmi szövegből meríthető műelemény is szükségképpen meglehetősen mesterséges lehet csak. Itt ugyanis nem csupán a

deviáns nyelvhasználat keltette speciális hatásokat kell megmagyarázni, hanem azokat a formákat is, amelyhez képest ez a nyelvhasználat deviáns, hiszen a viszonyításképpen rendelkezésre álló (hallott, kimondott, olvasott vagy leírt) nyelvi megnyilatkozások száma igen csekély. Az „explication de textes”-nek nevezett műelemzési módszer egyébként éppen ilyen magyarázatokkal oktatja az anyanyelvű irodalmat. Nem véletlen, hogy ezt a módszert az idegennyelv-oktatás is korán alkalmazni kezdte, s igen sok híve van. (*Novikov, 1971.*)

Igen nehéz a magyarázat akkor, ha egy fogalom asszociációs vonzásköre igen eltérő az adott idegen nyelven és az olvasó anyanyelvén. A japán irodalomban a kakukk a költőiség, a szelíd szépség jelképe, a franciában viszont a felszarvazott férj szimbóluma. (*Waringhien, 1959, 323.*) Nyilvánvaló, hogy egy franciául olvasó japán megfelelő magyarázat segítségével a különbséget megértheti, de valószínűtlen, hogy kacajra fakadna, amikor a „coucou” szót egy férj kapcsán olvassa, ahogyan bennünk se kellett derűt, ha a „csalogány” szó valamilyen idegen nyelvű megfelelőjét olvasnánk hasonló jelentéssel.

Nehezítheti egy adott idegen nyelvű szépirodalmi mű megfelelő befogadását az illető irodalom poétikai szabályainak (műfajok, verselés stb.) elégtelen ismerete is, bár ezek — korlátozott számuk miatt — viszonylag könnyen elsajátíthatók. Ám az elméleti elsajátítás gyakran itt sem elég: ha az anyanyelvemen tiszta rímekhez szoktam, az idegen nyelv asszonáncait meg sem hallom, ha pedig az anyanyelvemen a komoly költészetben csak a szabadvers járja, az idegen nyelv rímelő költeményei esetleg kávéházi kuplékra emlékeztetnek. Nyelvenként és irodalmanként más lehet egy-egy ritmusforma vagy műfaj használatának a jelentése, s igen sok példa szükséges ahhoz, hogy ezeket a jelentéseket többé-kevésbé természetes módon érzékeljük. Jelentős poétikai különbségek esetén a más költészeti hagyományokon nevelkedett

olvasó esetleg még az anyanyelvén készült fordításban sem képes bizonyos művek befogadására; ez az oka annak, hogy a magyar versolvasók többsége a legjobb szándék mellett sem tud mihez kezdeni a kínai és japán klasszikus lírával.

Az irodalmi művek igen jelentős hányada jócskán tele van az őt létrehozó kultúra bizonyos vonatkozásaira való közvetett vagy közvetlen utalásokkal. Ilyen utalás lehet egy-egy szó (pl. „rendületlenül”, „negyvennyolcas”), személynév (*Pató Pál, Dugovics Titusz*), helységnév (*Mohács, Segesvár, Verecke*), egy verssor része („*Talpra, magyar!*”) stb. Ezek a szavak az adott kultúra valamennyi ismerője számára nagyon gazdag, s egyszerűsmind evidens jelentéstartalommal bírnak. A jelentés evidenciája az anyanyelvű számára olyan erős, hogy gyakorta idegen nyelvű megnyilatkozásaiba is beleszövi. (A Külügyminisztérium által vagy féltucat idegen nyelven kiadott „**Magyar Szemle**” című folyóirat bizonygatta valamikor a hetvenes évek végén egyik cikkében, hogy Móra Márton hű maradt a negyvennyolcas eszmékhez. Persze a jó szándékú ausztrál vagy kanadai olvasó bizonyára akkor is értékelte az elvhűséget, ha fogalma sem volt róla, miért számozzák Magyarországon az eszméket.)

A. Huxley a kultúrát szellemesen egy családi összejövetelhez hasonlítja. „Kultúrával rendelkezni annyit jelent, mint becenevén szólítani a család minden tagját. Egy idegen nemigen érezheti jól magát e körben: nem tartozik a családhoz, vagyis nincs kultúrája...” (*Lásd: Escarpit, 1973, 86–87.*)

A nyelv szintje fölött, magasabb rendű struktúrák (cselekmény, jellemek stb.) is szülhetnek az olvasó tudatában olyan konfliktust, amely nehezíti, sőt ki is zárja a befogadást, ha a műben foglaltak szöges ellentétben állnak az olvasó korábbi társadalmi tapasztalataival és felfogásával. Ilyen konfliktus azonban nem kizárólag idegen nyelvű mű olvasásakor adódhat, hanem ak-

kor is, ha a művet megalkotó író és az olvasó igen különböző társadalmi közegben élnek.

Összefoglalva mondanivalónkat megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvű szépirodalmi szövegek olvasása egy sor különböző problémát vet fel, amelyek alapos vizsgálatot érdemelnének, s e vizsgálatok eredményei valószínűleg komoly tanulságokkal járnának a művészetpszichológia, az irodalomtudomány, a nyelvészet s természetesen a nyelvoktatás számára is.

III. A SZÉPIRODALMI SZÖVEGEK A HAZAI IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

Valószínűleg nem járunk messze az igazságtól, ha azt állítjuk, hogy a nem anyanyelvű szépirodalmi szövegek olvasása talán leggyakrabban nyelvtanulási céllal történik. Hogyan képes beilleszkedni a sok szempontból ige sajátos szépirodalmi szöveg a nyelvoktatási folyamat egy-egy fázisába?

Nem egykönnyen. S a tankönyvíró, akit megkísért a szépirodalmi szöveg tanszöveggént való alkalmazásának a gondolata, már az első pillanatban megoldhatatlannak látszó dilemmával találja magát szemben: adaptáljon-e vagy sem? Ha nem adaptál, az a veszély fenyegeti, hogy az adott „lecke” túlságosan nehéz lesz, a szójegyzék megduzzad, s esetleg olyan szavak is belekerülnek, amelyek csak igen ritkán használatosak az adott nyelvben. Ha adaptál, akkor viszont az irodalmi mű tulajdonképpen elveszíti irodalmi jellegét, mivel a másodlagos kóddal „rejtjelezett” költői üzenet csaknem teljes egészében az adaptálás áldozatává válik.

S egyáltalán, milyen művet válasszon? Ha a fentebb mondtak helytállóak, akkor nyilvánvalóan olyat, amelyben a másodlagos kód szerepe viszonylag nem nagy. A modern irodalomban azonban szinte hiába keresünk ilyet a valóban értékes művek között, mivel századunk irodalmára a művet alkotó struktúrák egyre bonyolultabbá válása, az egységnyi nyelvi anyagra jutó hírérték jelentős növekedése a jellemző. Kíváncsainknak megfelelő szöveget csak az irodalom perifériáján találhatunk.

Maradnak hát a klasszikusok, főként a XIX. századi alkotók. Műveik felépítése tiszta, evidens, többnyire nyoma sincs bennük a XX. századi, gyakran csak a vájt fülűek számára érzékelhető rafinériának. Nos, ha a modern művek esetében a másodlagos kóddal, akkor itt az elsődleges kóddal van baj, nevezetesen azért,

mert a tanuló nem a XIX. századi nyelvhasználatot akarja elsajátítani. Mit lehet tenni? Bizony, adaptálni kell, s ilyenkor a szöveg alá írjuk, hogy Cervantes, Goethe, Puskin stb. *nyomán*. Persze „irodalmi” szövegünk ebben az esetben sem lesz valóban irodalmi, és az egész műveletnek legfeljebb annyi hasznát látjuk, hogy a tanuló — egy világirodalmi nagyság nevét látva a lecke szövege alatt — nagyobb érdeklődéssel kezd hozzá a tanuláshoz.

A. N. Vasziljeva a fenti dilemmát az „irodalom paradoxának” nevezi. (*Vasziljeva, 1971.*) Emlékeztet rá, hogy a látzólag igen egyszerű nyelvezetű művészi szöveg is bonyolult szövegesztétikai struktúrákat tartalmaz, s ez a gazdagság még az anyanyelvűek számára is megnehezíti a dekódolást. A szépirodalmi szövegek nyelvoktatásbeli megközelítésének négy lehetséges módját sorolja fel:

1.) Gyakorlati-nyelvi, nem esztétikai megközelítés. A szépirodalmi szövegeket egyszerűen tanszövegnek tekintjük. Klasszikus művek itt nem jöhetnek szóba. Bár ezt a fajta megközelítést a nyelvtanulás alacsonyabb szintjén javasolja alkalmazni, az adaptálás gondolatát elutasítja. (Valószínűleg itt a szöveg analitikus olvasással való feldolgozására gondol.)

2.) A szöveg nyelven kívüli, nem speciálisan esztétikai célú olvasása. (Országismereti, történelmi stb. ismeretek megszerzése érdekében.) (Középfokon ajánlja.)

3.) A szövegen nyelven kívüli, de esztétikai orientációjú olvasása. (Elsősorban a mű makrostruktúráinak a befogadására irányul.) (Középfokon ajánlja.)

4.) Nyelvi-esztétikai-stilisztikai (komplex) megközelítés. Ezt csak a felső fokú nyelvtudással rendelkezők, általában idegennyelv-szakos hallgatók esetében tartja lehetségesnek.

A felsorolt megközelítési formák lényegében kimerítik az elképzelhető lehetőségeket, s tapasztalataink szerint többé-kevésbé megfelelnek az általános nyelvoktatási gyakorlatnak.

Nyilvánvaló azonban, hogy az 1.) pontban foglalt olvasás esztétikai élmény forrása egyáltalán nem lehet. A 2.) pontban sem lehet szó esztétikai élményről, mivel ez nem is célja az olvasásnak. Kérdés azonban, hogy ha az esztétikai tényezőről tényleg eleve lemondunk, akkor miért szépirodalmi szöveget, s miért nem a célnak megfelelő tárgyú ismeretterjesztő anyagot olvasunk? Esztétikai élményt csupán a 3.) és 4.) pontban foglalt megközelítési mód nyújthat; a 3.) pont a kevésbé művelt anyanyelvű olvasóra jellemző irodalomolvasási módszerhez hasonlít.

Érdekes s indokoltnak tetsző megkülönböztetést tett az egyes műfajok nyelvoktatási funkcióját illetően Lengyel Pálné és Fülei-Szántó Endre. **(Lengyelné-Fülei-Szántó, 1965.)** A nyelvoktatás alsó szintjén drámai szövegek alkalmazását javasolják, arra hivatkozva, hogy a színdarabok nyelve áll a legközelebb az általában oktatni kívánt beszélt köznyelvhez. A drámai szövegek mellett szól az is, hogy szókincsük többnyire szűkebb az epikai és lírai alkalmazásokénál, s szintaktikailag is feltétlenül egyszerűbbek. Valószínűleg a drámai szövegek tisztán nyelvi redundanciája is nagyobb a másik két műneménél.

Versolvasást csak a nyelvtanulás legfelső szintjén ajánlanak, lehetőleg a magyar műfordítással együtt, tekintettel a lírai szövegek igen magas intenzitására. Ez az álláspont helyes is, ha ragaszkodunk hozzá, hogy a tanulók a verset teljesen megértsék. Ha viszont elfogadjuk, hogy az irodalmi művek megértése többnyire még anyanyelvű szövegek esetén is csak részleges, akkor semmi akadálya nem lehet annak, hogy korábban is megpróbálkozzunk versekkel.

Hazai iskolai idegennyelv-oktatásunkban 1945-ig, sőt még azután is egy jó évtizedig az elemző-fordító módszer volt az uralkodó, a tananyagban pedig jelentős helyet foglaltak el a szépirodalmi szövegek, mivel az elemző-fordító módszer ezeknek a feldolgozására volt a leginkább használható. 1957-től a magyar

idegennyelv-oktatási tantervek a korábbi — teljességében meg nem valósított — irodalmi cél helyére a művelődési (országismereti) célt helyezik. A feldolgozandó néhány irodalmi szemelvény is a gyakorlati, valamint művelődési-nevelési célok szolgálatába került. **(Banó–Szoboszlai, 1972, 50–51.)**

Mindenekelőtt a gyakorlati, illetőleg a gyakorlatinak vélt célok, a beszéd és a beszédértés szolgálatába. Mint már utaltunk rá, a nyelvhasználatnak ez az a két formája, amelynek a készség-szintű kialakítása a legnehezebb. Vigotszkij és több más nyelvész és pszichológus is bebizonyította, hogy az anyanyelv és az iskolai idegen nyelv elsajátításának a mechanizmusa jelentősen eltér egymástól, az anyanyelvvel kapcsolatos analógia gondolata ennek ellenére szinte kiirthatatlan. A négy alapkészség elsajátításának sorrendje: hallás — beszéd — olvasás — írás. A beszéd az elsődleges! A beszéd útján elsajátított nyelvi anyag szolgáltatja az alapot az adott nyelv nyelvtani rendszerének a megismerésében is — olvashatjuk egy 1965-ben megjelent munkában. (Banó, 1965.) Majd 1978-ban az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) Idegennyelvi Csoportjának „kollektív” tollából: „... a beszéd és a beszédértés elsőbbsége a nyelvoktatás alapja.”

Miközben az általános és középiskolai tantervek a valóságban inkább csak kivételként elért követelményeket állítanak a tanulók elé, néha hangot kap az ellenkező végllet is, miszerint az iskolai nyelvoktatás már elérte a célját, ha sikerült meggyőznie a tanulót arról, hogy a *danke*, *merci* vagy *cnacuđo* szónak ugyanolyan kommunikatív értéke lehet más nyelvi közösségekben, mint nálunk a *köszönöm*-nek. **(Szerényi, 1976.)**

A nem nyelvszakos felsőoktatás részéről — amelynek éppen a szintetikus olvasás egy válfaját, a szakszövegolvasást kelle-ne megtanítania a hallgatóknak — néha elhangzik olyan panasz, hogy a középiskola kommunikációs célú koncepciója miatt a főiskolákra, egyetemekre kerülő diákok általában nem ismerik az írott

nyelvre jellemző szerkezeteket, olvasási készségük igen alacsony színvonalú. **(Pajor, 1976.)** A beszéd prioritását — s ez gyakorta inkább kizárólagosságot jelent — hirdető koncepció azonban marad.

A beszéd képessége pedig leginkább csak gyakorlással, a fontosabb fordulatok automatizálásával sajátítható el, bár helytálló a figyelmeztetés, mely szerint a nyelv gyakorlati kompetenciája és a nyelvről szóló ismeretek valójában nem választhatók szét. **(Szanyi, 1968.)** Ez fokozottan érvényes az olyan gazdag alaktanú nyelvekre, mint az orosz vagy a latin. A nyelvórai beszédgyakorlatok azonban igencsak természetellenes megnyilvánulások, s a 10–18 éves tanulók már életkori sajátosságaik miatt is általában berzenkednek minden nyíltan vállalt szerepjáték ellen. Az idegen nyelvű szöveg olvasása — amennyiben az valóban új információt tartalmaz — természetes funkció, mert itt minden momentum közvetlenül a célt, a szöveg megértését szolgálja. Akad olyan felfogás is, amely a receptív és produktív készségek alternatív fejlesztését tartja célszerűnek: szintetikus olvasással passzív szókinszre szert tenni, ezt fokozatosan aktivizálni, majd a szélesebb körű aktív szókinsz segítségével nehezebb szövegnek nekivágni, és így tovább. **(Galambos, 1976.)**

A jelen körülmények között igen szerény keretek jutnak az általános és középiskolai oktatásban a szintetikus olvasáshoz szükséges készségek kialakítására, s még inkább a szépirodalmi szövegek olvasására. E tekintetben csupán a latin nyelv kivétel, amelynek oktatása során „az első leckék anyagát leszámítva, csak eredeti szövegeket, mégpedig magas művészi értékű szövegeket olvasnak a tanulók.” **(Banó, 1976.)**

A szintetikus olvasásról szóló hazai szakirodalomban minduntalan azt tapasztaljuk, hogy a szerzők a szintetikus olvasással nem mint céllal foglalkoznak, hanem csupán mint eszközzel, s azt bizonygatják, milyen hasznos a szintetikus olvasás más nyelvhasználati

készségek — mindenekelőtt a beszéd és a beszédértés — kialakítása szempontjából. (*Majorné, 1978.; Banó–Kosaras, 1972.*) A szintetikus olvasás természetesen kedvező hatással van a többi nyelvhasználati készség kialakítására is, de a legfőbb célja mégis csak maga az olvasás.

Ám ez nem jelentheti azt, hogy a szintetikus olvasást a szövegmunka felsőbb fokának tekintsük, s a nyelvtanulás elején mellőzzük, miként ezt több szerző is ajánlja. (*Rosta, 1970, 165–166.*) Sajnos ennek a hibás gyakorlatnak az eredménye a tanulók igen gyenge nyelvi invenciója, csekély olvasási készsége, valamint az a tény, hogy passzív szókincsük általában alig haladja meg az aktívát, pedig a kívánatos arány 2-3-szoros lenne.

A szintetikus olvasás igen fontos szerepét egyébként egyik-másik metodikai tankönyv is felismerte: „Az iskolai oktatás befejezése után tanítványaink többségének gyakrabban és könnyebben lesz lehetősége idegen nyelvű, ezért az idegen nyelvű olvasóvá nevelés fontos feladata iskolai nyelvoktatásunknak.” (Banó–Szoboszlai, 1972, 186.) Ám ha ez így van, miért nem jut az olvasási készség kialakítására legalább annyi idő, amennyit társalgási gyakorlatokkal töltenek el? A tapasztalatok azt mutatják, hogy érettségi után 2-3 évvel már azok a tanulók is csak nehezen fejezik ki magukat a tanult nyelven, akik negyedikben még elég jól beszéltek. Egy volt — tagozatos osztályban végzett — tanítványom panaszkolt a nyolcvanas évek közepén érettségi találkozáson (nem nyelvi pályán dolgozik): „Eddig kétszer beszéltem oroszul az érettségi óta: a Rákóczi úton egy szovjet katona kérdezte meg tőlem, hogy merre van a Keleti, egyszer pedig Lengyelországban találkoztam egy kislánnyal, aki azt hitte magáról, hogy oroszul beszél. Jó esetben évente lesz egy-két ilyen alkalmam, s életem során legfeljebb négyszer-ötször turistaútra megyek a Szovjetunióba. Érdemes volt ezért gürcölni?”

Könyvek, főként szépirodalom olvasására nem tanítottam meg a középiskolába. Pedig ha lett volna némi gyakorlata a szintetikus olvasásban, nem riadt volna meg egy-két ismeretlen szótól egy húszszavas mondatban, hanem képes lett volna a jelentésüket kitalálni, s így talán néhanapján a kezébe vett volna egy orosz nyelvű könyvet vagy folyóiratot, s olvasgatott volna egy kicsit. Erre mindenképpen gyakrabban nyílt volna lehetősége, mint beszélgetésre. Ugyanakkor az igazsághoz az is hozzátartozik — már ami az orosz nyelvet illeti —, hogy az orosz irodalom szinte minden elolvasásra érdemes alkotását lefordították magyarra, s gyakran még az egyetemek orosz szakos hallgatói is fordításban olvasták e műveket.

Ha a szintetikus olvasás általában mostoha helyzetben van a hazai nyelvoktatásban, a szépirodalmi szövegek olvasása még inkább. Az általános iskolában erre nem is nyílik mód a tanulóknak igen szerény nyelvismerete miatt. Az itt tanított dalok, mondókák, rövidebb versek inkább csak valamelyes alapozást jelenthetnek a későbbi, esztétikai igényű olvasáshoz, felhívhatják a tanuló figyelmét a nyelv eufóniájára.

A középiskolában már több mód nyílna erre, de a beszédcentrikus tantervek nem biztosítják az ehhez szükséges időt. A módszertani tankönyvek általában igen kevés figyelmet fordítanak még magának a szintetikus olvasásnak a tanítására is, e készség kialakításának a módszertanát sokkal vázlatosabban, felszínesebben ismertetik, mint más nyelvhasználati formákét. A szépirodalomban — ha egyáltalán megemlítik — csupán tanszöveget vagy nevelési eszközt látnak, s nem térnek ki az olvasásával kapcsolatos speciális körülményekre. Számottevő irodalomolvasás csak egyes nyelvi tagozatos osztályokban fordul elő. Ennek színvonala általában a Vasziljeva korábban idézett tagolása szerinti 2.) és 3.) pontnak felel meg, azaz alapvetően az országismereti és művelő-

déstörténeti ismeretszerzést szolgálja, esztétikai szempontból csupán a tartalmi struktúrák elemzésére fordítanak figyelmet.

Az irodalmi szöveg nyelvórai feldolgozására csak egy bő három évtizeddel ezelőtt megjelent egyetemi jegyzet tér ki részletebben. **(Balogh, 1960, 261–268.)** Tanácsai persze három és fél évtized múltán mindenképpen elavultnak tekinthetők. Az avultság oka elsősorban az, hogy az ötvenes években dívott átpolitizált műelemzési módnak megfelelően a jegyzet csupán a tartalmi vagy makrostruktúrák vizsgálatával törődik, s a nyelvi megformáltságból nyerhető esztétikai élmény fölött elsiklik. Persze ez talán nem is lehetett másként: a nyelvi jelek lélektani hatásainak a vizsgálata csak a hatvanas évek végén kezdődött meg Magyarországon, s hosszú időn át mind a nyelvészet, mind az irodalomtudomány szakemberei gyanakodva fogadták az ilyen irányú próbálkozásokat, mivel a „valós szakmai problémák elpszichologizálásának” a kísérletét látták bennük.

Idegen nyelvű szépirodalmi szövegek olvasására csupán a nyelvszakos felsőoktatásban kerül sor számottevő mennyiségben. Mivel az elsőéves hallgatók tanulmányainak megkezdésekor nem rendelkezik számottevő szintetikus olvasási készséggel, ezt a hallgatók a rájuk zúduló idegen nyelvű olvasmány mennyiséggel való reménytelennek látszó küzdelem során szerzik meg, csekély kivételtől eltekintve magukra hagyva, egyénileg. Az olvasási készség színvonalát oktatók és hallgatók egyaránt a nyelvtudás függvényének tekintik, s azt várják, hogy kellő számú nyelv- és stílusgyakorlat óra után ez magától is megjavul, pedig a viszonylag jó gyakorlati nyelvtudás nem feltétlenül jár együtt jó olvasási készséggel.

Magyarországon négy évtizeden át az iskolai nyelvoktatásban az első idegen nyelv az orosz volt, így az előzőekben jelzett problémák is hosszú időn át elsősorban az orosz nyelvvel kapcsolatban merültek fel. A nyugati nyelvek oktatása az oroszé-

nál általában eredményesebb volt. Így az a látszat alakult ki, mintha a tanult nyelv sajátosságai vagy az orosz nyelvvel kapcsolatos politikai ellenérzések okozták volna a problémákat és a sikertelenséget. A rendszerváltást követő évek során azonban a nyugati nyelvek széles körű oktatásában is hasonló gondok mutatkoztak. Ez a körülmény azt a korábban is megfogalmazott feltevélezést látszik igazolni, hogy a nyugati nyelvek oktatásának korábbi sikeressége azon alapult, hogy e nyelvek tanulásában a tanulóifjúságnak egy kisebb, az átlagnál felkészültebb és a nyelvtanulásra motiváltabb rétege vett részt.

Nagy vonalakban tehát az orosz nyelv oktatásában korábban felmerült problémák a lényegét tekintve nem különböznek a nyugati nyelvek oktatása során manapság jelentkező problémáktól. Így továbbra is figyelemre méltóak lehetnek a következő oldalakon bemutatásra kerülő vizsgálatnak az adatai, amelyet tanítóképző főiskolai orosz szakkollégista hallgatókkal végeztünk el.

IV. A BEFOGADÁSI MECHANIZMUS ÉS A BEFOGADÁSI SZINTEK VIZSGÁLATA TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI OROSZ SZAKKOLLÉGISTA HALLGATÓKNÁL

A vizsgálat célja kettő volt. A pszichológia és pedagógia területén viszonylag jó képzettséggel rendelkező személyek önmegfigyelése alapján megpróbáltuk az idegen nyelvű szépirodalmi szöveg befogadásának a mechanizmusát vizsgálni, a befogadás főbb szintjeit elkülöníteni, másrészt pedig képet szerettünk volna nyerni a vizsgálatban részt vevő hallgatók orosz nyelvű irodalomolvasási képességéről is, különös tekintettel arra, mennyiben képesek a hallgatók az orosz szavak affektív-erotív jelentésének a felismerésére, érzékelésére.

Az eredményt semmiképpen sem tekinthetjük objektívnak, még kevésbé reprezentatívnak. A befogadási folyamat vizsgálatának adatait az önmegfigyelés már eleve bizonytalan jellege teszi kérdésessé, az orosz nyelvű irodalomolvasási készség kirajzoló-dott szintjéből pedig a vizsgálatban részt vett hallgatók kis száma miatt nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket.

Mindazonáltal arra sincsen semmi okunk, hogy a vizsgálat bármely adatát eleve torznak, hamisnak tekintsük. Ez főként a befogadási szintek feltárására tett kísérletre vonatkozik, annál is inkább, mivel hasonló célú vizsgálatra — idegen nyelvű szépirodalmi szöveggel — tudomásunk szerint eddig még nem került sor.

A szöveg kiválasztásánál több szempontot kellett érvényesítenünk. Olyan művet kellett keresnünk, amely viszonylag rövid (valamely műrészlet kiválasztása esetén kétségek merülhettek volna fel az adott részlet önálló esztétikai értékeit illetően), ugyanakkor elegendő alapot nyújt az irodalomolvasási készség-szint megállapításához. Lényeges szempontként kellett figyelem-

be venni a hallgatók viszonylag szerény nyelvtudását, ezért a kiválasztandó mű nem tartalmazhatott nagy számban nehéz nyelvi elemeket — archaikus és nyelvjárási szavakat, egyszerű, szokatlan szókapcsolatokat stb. —, szövegének minél közelebb kellett állnia a köznyelvhez. Ugyanakkor olyan szövegnek kellett lennie, amelyet a vizsgálatban részt vevő személyek vitathatatlanul irodalminak fogadnak el. Tekintettel arra, hogy a szépprózai szövegek stílusának — főként mikroelemeinek — művészetiségét néha még szakemberek is vitatják (*Bahtyin, 1976, 180–181.*), célszerűnek mutatkozott a vizsgálat céljára költeményt választani.

A fentiek alapján úgy látszott, hogy Jevgenyij Jevtusenko „*Ablak nyílik a fehér fák sorára...*” című verse minden szempontból megfelel a vizsgálat céljaira. Nyelvezete egyszerű, megértését a sok ismétlés még könnyebbé teszi. Segíti a megértést az is, hogy a vers igen szemléletes, képei könnyen elképzelhetők, s még „események” is vannak benne. (A szöveg type/token értéke 0,32, tehát az ismétlések száma valóban igen magas.) Lírai hangvétele nem hagy kétséget a szöveg irodalmi jellegét illetően, témája — a magány, az elhagyatottság — nem idegen a 18–22 éves fiatalok (kizárólag lányok) számára sem.

A vizsgálatban a Budapesti Tanítóképző Főiskola első- és harmadéves orosz szakkollégista hallgatói vettek részt, összesen 29-en. A hallgatók a vizsgálat céljáról részletes tájékoztatást kaptak, részvételük a vizsgálatban önkéntes volt. Módjukban állt a feltett kérdésekkel és a vizsgálat egyéb elemeivel kapcsolatban észrevételt tenni, a számukra nem eléggé világos momentumokat tisztázni.

A vizsgálatban részt vevő hallgatókat négy csoportba osztottuk (*I., II., III., IV.*). Az *I.* és a *II.* csoport az elsőéves, a *III.* és *IV.* csoport a harmadéves hallgatókból alakult. Az évfolyamon belüli csoportbeosztás esetleges volt, az azonos évfolyamú csoportok nyelvtudásának szintje a nyelv- és stílusgyakorlatból szer-

zett érdemjegyek tanúsága szerint számottevően nem tért el egymástól. A négy csoporttal külön-külön végeztük el a vizsgálatot a következő forgatókönyv alapján.

1.) Megkapták a vers szóanyagának a jegyzékét azzal a kéréssel, hogy az orosz szavak mellé írják oda a magyar jelentéseket, s hogy jelöljék meg azokat a szavakat, amelyeket már ők maguk is használtak szóban vagy írásban. Ezt a megkülönböztetést azért tartottuk szükségesnek, mivel csak azok a szavak válnak igazán „sajáttá”, amelyeket birtokba vettünk, használtunk már, s „bele-tápláltuk” saját intencióinkat, hangsúlyainkat (**Bahtyin, 1976, 207–208.**), bármilyen csekély mértékű is lehet ez egy többé-kevésbé jól tudott idegen nyelv esetében. Mindenesetre jogosnak látszik az a feltételezés, hogy az ilyen szavak jelentésének az emotív elemeire is fogékonyabbak vagyunk.

2.) Ismertettük a szavak jelentését, s az általuk nem vagy helytelenül felírt magyar jelentéseket a hallgatók eltérő színű tollal pótlólag ráírták a szójegyzékre.

3.) Kb. 3-4 percig tanulmányozták a szójegyzéket. (Tudták, hogy ezt követően egy olyan szöveget kapnak majd kézhez, amely a szójegyzékben szereplő szavakat tartalmazza.)

4.) Leadták a szójegyzéket.

5.) Megkapták a verset, s kb. 6-8 percig tanulmányozták.

6.) Megkapták a vers műfordítását, 3-4 percig tanulmányozták, majd visszaadták. Eközben az orosz eredetit félre kellett tenniük.

7.) Megkapták a kérdőívet.

8.) Leadták a kitöltött kérdőívet.

9.) Írásban lefordították a verset. (Hangsúlyozottan pontos, s nem irodalmi fordítást kértünk tőlük.)

Az **I.** csoport mind a kilenc pontban foglalt tevékenységben részt vett. A **II.** csoportnál elhagytuk a 2. pontot, a **III.** csoportnál a 6. pontot, a **IV.** csoportnál pedig mind a 2., mind a 6. pontot.

A kérdőív az alábbi kérdéseket tartalmazta:

KÉRDŐÍV

1. Általában szereti a verseket?

- a) igen
- b) nem
- c) nem különösebben

2. Olvasta-e már ezt a verset?

- a) magyarul: igen — nem
- b) oroszul: igen — nem

3. Tetszett-e ez a vers?

- a) igen
- b) nem
- c) nem különösebben

4. Melyik szöveget érezte szebbnek?

- a) az orosz
- b) a magyart
- c) nem éreztem különbséget

5. Akadtak-e olyan szavak, szókapcsolatok, amelyeknek a jelentését nem érti? ha igen, kb. hány szó?

6. Talált-e olyan szavakat, amelyek

- a) a köznyelvi jelentéshez képest tartalmilag gazdagodtak?
- b) valamilyen asszociációs sort indítottak el, azaz más orosz szavakat felidéztek?

- c) sajátos hangulatot keltettek?
7. Talált-e olyan szavakat, kifejezéseket, amelyek a köznyelvitől eltérő formában jelentek meg? ha ige, ezek az alakok
- a) érdekesek voltak
 - b) megzavarták a vers megértését
8. A vers mely aspektusát tartotta leginkább figyelemreméltónak
- a) a témáját
 - b) versformáját
 - c) hangzását
 - d) egyes költői eszközeit (jelzők, hasonlatok, ismétlések stb.)
 - e) egyebet:
9. Írja fel az első nyolc sor rímképletét!
10. Írja fel az első négy sor ritmusképletét!
11. Írja fel a vers legszebb sorát/sorait! Ha tudja, indokolja a választását!
12. Fogalmazza meg röviden a vers mondanivalóját!
13. Megítélése szerint a vers szövegének hány százalékát volt képes közvetlenül, *tu-datos* fordítás — tehát hangos vagy néma magyar nyelvű megformálás — nélkül felfogni? Mielőtt válaszolna, ismét olvasson el egy versszakot, s próbálja megfigyelni, milyen úton jut el a szöveg a tudatába!
14. Becslése szerint az alábbi befogadási formák milyen százalékban szerepeltek Ön-nél?
- a) az orosz szavak, szintagmák magyar jelentés nélkül fogalom-má alakulnak
 - b) meghatározott nyelvtani kategória nélkül megjelenik a magyar jelentés, ez értelemmel tölti meg az orosz hangsort, s a továbbiakban csak az orosz hangsor él tovább
 - c) a magyar jelentés meghatározott — az orosz szóéval azonos — nyelvtani kategóriában jelenik meg, s az orosz hangsorral együtt él tovább
 - d) teljes szintagmák fogalmazódnak meg magyarul, s együtt élnek tovább az eredetivel, de a magyar szintagmák másodlagosak maradnak, csak mintegy „aláfestésként”, „háttérzeneként” maradnak meg

e) teljes szintagmák formálódnak meg magyarul, s együtt élnek tovább az eredetivel, az orosz szintagmákat elnyomják, s azok mintegy „aláfestésként”, „háttérzeneként” maradnak meg

f) teljes mondatok nyelvtanilag megformáltan jelennek meg magyarul, s az orosz szöveg csupán hangulati aláfestésként kíséri őket

15. Értékelje a szubjektív és objektív tényezőkől adódó hangulati beállítottságát 0–5 közötti értékkel!

Az 1–3. és a 15. kérdés a hallgatónak a szöveghez való viszonyát kívánta felderíteni, mivel ez a viszony jelentősen befolyásolhatta a többi kérdésre adott választ is. A 4. kérdésre igazán objektív választ nem várhattunk (orosz szakkollégistákról van szó, akik többé-kevésbé kötelességüknek érzik, hogy az orosz szöveget találják szebbnek), mellőzése mégsem lett volna célszerű. Az 5–7. kérdés a megértéshez szükséges nyelvi és stilisztikai kérdéseket illetően vizsgálódik; a kérdések lehetséges választípusokat (konkrét és általános jellegűt egyaránt) is tartalmaznak, elősegítendő a válaszadást. A 8. kérdés a mű egészének a recepciójára vonatkozik; ennek szempontjából igen lényeges, hogy az olvasó figyelmét a vers valamely aspektusa releváns módon felkeltette-e vagy sem?

A 13. és a 14. kérdés állította a vizsgálat résztvevőit a legnehezebb próba elé, ugyanis olyan kérdésekre kellett válaszolniuk, amelyeken addig még nem gondolkodtak el, s amelyekre teljesen objektív válasz nem is adható.

1. A lexikai ismeretek szintje

A szójegyzék feldolgozásának eredményei az alábbi táblázatban sűrítethetők:

	I.	II.	III.	IV.	Összesen
Helyesen felismert szavak (a vers szókészletének százalékában)	73,9	75,3	75,8	79,3	76,07
Helytelenül felismert szavak	15,1	7,77	6,3	3,98	8,28
Ismeretlennek tekintett szavak	11	16,93	17,9	16,72	15,67
Emlékezete szerint használta már (a helyesen felismert szavak százalékában)	93,4	92,8	79,7	86,4	88,07

Meglepő, hogy az elsőéves (*I–II. csoport*) és a harmadéves (*III–IV. csoport*) teljesítménye között nincs számottevő különbség. Világos eltérés mutatkozik viszont az elsőévesek és a harmadévesek között a helytelenül felismert szavak arányában. Bár mind a négy csoportot arra kértük, hogy akkor is írja le egy-egy orosz szó magyar jelentését, ha nem biztos tudása helyességében, a harmadévesek — főként a *IV.* csoport hallgatói — láthatóan nem szívesen találgattak.

Érdekes a már használt szavak (aktív szókészlet) aránya. Ez a *III–IV.* csoportnál alacsonyabb, mint az *I–II.* csoportnál, ami önmagában pozitív jelenség lenne, hiszen az aktív és a passzív szókészlet egészségesebb arányát tükrözné, ha a felismert szavak mennyiségében számottevőbb lenne a különbség az elsőéves és a harmadéves hallgatók között, így azonban olyan kép alakul ki, hogy a vers szavai közül abszolút számban az elsőévesek bírnak nagyobb szókincsel. (Valószínű, hogy ezt a képet nem tekinthetjük valóságosnak. Inkább arról lehet szó, hogy a hallgatók többsége igen bizonytalan volt az aktív szókincs megjelölésében. Erre enged következtetni, hogy a vizsgálatban részt vevők kb. negyede több szót jelölt meg aktív szóként, mint ahánynak a jelentését helyesen tudta. Bár ezeknek a hallgatóknak a jelöléseit nem értékeltük, így túlzásaikat a közölt százaléértékek nem tartalmazzák, valószínűleg a többiek is túlértékelték némileg aktív szókincsük arányát.)

2. A fordítás értékelése

A vizsgálat végén elkészített fordítás célja az volt, hogy a kérdésekre adott válaszok értékeléséhez a szójegyzék kitöltése mellett további megfogható alapot adjon, hiszen a kérdések zöme nem konkrétumok, hanem a szubjektív megítélés körébe tartozó momentumok iránt érdeklődött. Ugyanakkor tanulságokat ígért a fordításnak a kitöltött szójegyzékkel való összevetése is. Az a tény pedig, hogy a szójegyzék kitöltése után az **I.** és **III.** csoport az ismeretlen szavakat is megkapta, az **I.** és a **II.** csoport pedig elolvashatta a vers magyar műfordítást, további összehasonlításra nyújtott alkalmat.

A hallgatóktól értelmes, pontos, de — miként már említettük — nem költői fordítást kértünk, nem akartuk ugyanis, hogy szellemi energiájuk jelentős részét stiláris keresésre fordítsák. Közöltük velük, hogy az iskolai szokásokkal ellentétben olyan fordítást is jónak fogadunk el, amely vét ugyan a magyar nyelv szabályai ellen, azonban az orosz nyelvet ismerő értékelést végző személy számára meggyőzően bizonyítja, hogy a fordítás készítője az orosz szöveget megértette.

A fordítás objektív elbírálása érdekében a szöveget szegmentumokra bontottuk, mivel ez a módszer már más alkalommal is jó eredményt hozott (*Köllő*, 1978, 88–89.). Az alábbiakban közöljük a vers szegmentumokra bontott szövegét, utána pedig Áprily Lajos műfordítását. (A szövegre és a műfordításra a kérdésekre adott válaszok értékelésénél is utalni fogunk.)

Окно выходит в белые деревья. / (1.)

Профессор долго смотрит на деревья. / (2.)

Он очень долго смотрит на деревья / (3.)

и очень долго мел крошит руке. / (4.)

Ведь это просто — / (5.)
 правила деления! / (6.)

А он забыл их — / (7.)
 правила деления! / (8.)

Забыл — / (9.)
 подумать! — / (10.)
 правила деления! / (11.)

Ошибка!
 Да!

 Ошибка на доске! / (12.)

Мы все сидим сегодня по-другому. / (13.)

И слушаем и смотрим по-другому, / (14.)

да и нельзя теперь не по-другому, / (15.)

и нам подсказка в этом не нужна. / (16.)

Ушла жена профессора из дому. / (17.)

Не знаем мы, / (18.)
 куда ушла из дому, / (19.)

не знаем, / (20.)
 отчего ушла из дому, / (21.)

а знаем толко, / (22.) что ушла она. / (23.)

В костюме и немодном и неновом, / (24.)

как и всегда немодном и неновом, / (25.)

да, как всегда немодном и неновом, / (26.)

спускается профессор в гардероб. / (27.)

Он долго по карманам ищет номер: / (28.)

Ну что такое? / (29.)
 Где же этот номер? / (30.)

А может быть, / (31.)
 не брал у вас я номер? / (32.)

Куда он делясь? — / (33.)
 трет рукою лоб. — / (34.)

Ах, вот он... / (35.)

Что ж, / (36.)
как видно, я старею. / (37.)
Не спорьте, / (38.) тетя Маша, / (39.)
я старею, / (40.)
и что уж тут поделаешь — / (41.)
старею... / (42.)
Мы слышим — / (43.)
дверь внизу скрипит за ним. / (44.)
Окно выходит в белые деревья, / (45.)
в большие и красивые деревья, / (46.)
но мы сейчас глядим не на деревья, / (47.)
мы молча на профессора глядим. / (48.)
Уходит он, / (49.)
сутулый, неумелый, / (50.)
какой-то беззащитно неумелый, / (51.)
я бы сказал — / (52.)
устало неумелый, / (53.)
под снегом, / (54.) мягко падающим в тишь. / (55.)
Уже и сам он, / (56.) как деревья, / (57.) белый, (58.)
да, / (59.) как деревья, / (60.) совершенно белый, / (61.)
еще немного, / (62.) и настолько белый, / (63.)
что среди них его не разглядишь. / (64.)

*Feledni ezt! — az osztás főszabálya...
S ott a hiba a táblán — ott — igen.*

*Ültünk s mindenki néz, mint nézte máskor,
most is figyel, és néz, mint nézte máskor,
itt nincs sугásra szükség, nem sугunk.
Felesége eltávozott a háztól,
nem tudjuk, hogy mért távozott a háztól,
nem tudjuk, merre távozott a háztól,
eltávozott, csupán ennyit tudunk.*

*S indul. Kopott ruhát hord, nyűtt kabátot,
mint mindig, nyűtt ruhát, kopott kabátot,
bizony, mindig nyűtt és kopott kabátot,
s a ruhatárhoz ér a hallon át.
Zsebeiben keresgeti a számot:
— No, ejnye! Hová tettem azt a számot?
De hát lehet, nem is kaptam ma számot.
Hová lett? — szól, dörzsölve homlokát.*

*— Ó, persze... Ez a vénülés hibája,
Mása néni, a vénülés hibája,
ne pörölgjön, a vénülés hibája...
Lent zajt hallunk: ajtócsikordulást.
Ablak nyílik a fehér fák sorára,
a nagy, csodaszépségű, fák sorára —
de mi nem nézünk most a fák sorára —
Csak őt nézzük mind, némán, semmi mást.*

*Ott megy, görnyedt-esetlenül hajolva,
gyámoltalan-esetlenül hajolva,
vagy tán fáradt esetlenül hajolva,*

*a hóban, mely puhán pelyhezve nőtt...
 Mintha maga is már fehér fa volna,
 de teljesen havas-fehér fa volna,
 perc múlva már olyan fehér fa volna,
 hogy nem lehet külön meglátni őt.*

A fordítások százalékos eredményeit célszerűnek látszik szembesíteni a hallgatók által ismert szavak százaléértékeivel:

	I.	II.	III.	IV.	Összesen:
Az ismert szavak százalékaránya	73,9	75,3	75,8	79,3	76,07
A fordítás százalékos eredménye	79,1	79,4	79,4	70,6	77,12
Hányados	1,07	1,054	1,04	0,89	1,013

Az utolsó adat a fordítás és az ismert szavak százaléértékének a hányadosa. Meg kell vallanunk, lényegesen magasabb hányadosokra számítottunk. Az elvárás jogos volt, hiszen a vers nehezebb szerkezeteket nem tartalmazott, így a kontextus jelentős segítséget nyújthatott volna a hallgatók számára, azonban nem így történt. Éppen ellenkezőleg: a *IV.* csoport, amelynek nem adtuk meg az általuk ismert szavak jelentését, s a műfordítást sem olvasta, a fordításban kevésbé volt eredményes, mint a szavak ismeretében. A 0,89-es arányszám meglehetősen rossz eredmény, s a harmadéves főiskolai hallgatók igen szerény olvasási készségéről és — tekintettel a szöveg redundanciájára — a nyelvi invenció szinte teljes hiányáról tanúskodik.

Igen alacsony a többi csoport teljesítménye is, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ezek a csoportok további segítséget is kaptak: vagy az ismeretlen szavakat, vagy a magyar műfordítást, vagy mindkettőt. Még az *I.* csoport — amely pedig kétfajta segítséget is kapott — fordításának az értéke is csupán hét százalékkal magasabb a lexikai ismeretek terén nyújtott teljesítmény-

nél. (Egyébként a 29 hallgató közül mindössze öten tudták a fordításban tíz százalékkal vagy ennél nagyobb mértékben felülmúlni saját lexikai eredményüket.)

Úgy véljük, érdemes kicsit részletesebben szemügyre venni a fordításokat, s megvizsgálni, mely mondatok és kifejezések rontották leginkább az eredményt. Az egyes szegmentumokat egyébként hármasskálával értékeltük: a pontos fordításra 2 pontot, a hozzávetőleg jó fordításra egy pontot, a teljesen rossz fordításra és a fordítás hiányára 0 pontotadtunk. (Lásd a táblázatot a következő oldalon!

A szegmen- tum sor- száma	A fordítá- sok átlagér- téke (százalék)	A szegmen- tum sor- száma	A fordítá- sok átlagér- téke (százalék)	A szegmen- tum sor- száma	A fordítá- sok átlagér- téke (százalék)
1.	97,8	23.	91,3	45.	97,8
2.	100	24.	89,1	46.	58,6
3.	93,4	25.	84,9	47.	60,8
4.	76	26.	71,7	48.	89,1
5.	100	27.	47,3	49.	84,7
6.	78,2	28.	95,6	50.	19,5
7.	93,4	29.	93,4	51.	30,4
8.	80,4	30.	100	52.	63
9.	93,4	31.	95,6	53.	23,9
10.	30,4	32.	63	54.	71,7
11.	67,3	33.	95,6	55.	23,9
12.	100	34.	56,5	56.	71,7
13.	76	35.	97,8	57.	23,9
14.	78,2	36.	73,9	58.	86,9
15.	60,8	37.	78,2	59.	93,4
16.	58,6	38.	39,1	60.	82,6
17.	95,6	39.	91,3	61.	91,3
18	100	40.	71,7	62.	80,4
19	97,8	41.	56,5	63.	71,7
20.	95,6	42.	71,7	64.	67,3
21.	91,3	43.	89,1		
22.	91,3	44.	47,8		

A fentiekből kitűnik, hogy négy szegmentum esetében az eredmény 100%-os volt, további 19 szegmentum esetében pedig meghaladta a 90%-ot. Ezeknek a vizsgálatától most tekintsünk el, a többit azonban nézzük meg alaposabban.

1., 4., 6., 8., 10–11. szegmentum. Az első komolyabb nehézséget a **4.** szegmentum okozta: bár a többség az állítmány kivételével minden szót ismert, igen sokan nem tudták a kontextusból kikövetkeztetni az ismeretlen ige jelentését. A **6.** szegmentumban a *деление* (osztás) szó okozott gondot, ezt többen nem ismerték. (A szokatlan helyesírás is zavaróan hatott.) A **10.** szegmentumot csak a hallgatók harmada volt képes megérteni. A többiek „*gondolkodnom kell*”, „*utánagondolok*” és hasonló fordításokkal árulták el, hogy vakvágányra futottak.

13–16. szegmentum. A **13–14.** szegmentumot többnyire eredményesen fejtették meg, a **15.** szegmentum enyhén szabálytalan szerkezete már érezhetően csökkentette a teljesítményt. A **16.** szegmentum gyenge eredményét lexikai hiányosság okozta: nem értették a *подсказка* (súgás) szót.

24–27. szegmentum. Meglepő a **27.** szegmentum alacsony, 47,3%-os értéke. Igen sokan nem ismerték a *спускается* (lemegy) igét, a *запдепо* (ruhatár) főnevet pedig sokan „garderobeszekrénynek” fordították.

32., 34. szegmentum. A **32.** szegmentumban található köznyelvi fordulatot csak igen kevesen értették helyesen, a többiek a *брать* (fogni, venni) ige aktívabb jelentését próbálták belegyömöszölni a fordításba. A **34.** szegmentumban a régies eszközhatározós eset és a rendhagyó ragozású ige nehezítette a megértést.

36–38. és 40–44. szegmentum. A **36–37.** szegmentum nem okozott nehézséget, a **38.** viszont annál inkább: a tankönyvekben ritkán előforduló ige felszólító módját csak a hallgatók harmada tudta „megfejtetni”. A **41.** szegmentum szintén a beszélt nyelvből való: szinte várható volt, hogy sokan nem boldogulnak vele. Alig néhány fordításból derült csak ki, hogy készítője hallott már arról,

hogy az egyes szám második személyében álló ige jelöletlen általános alany állítmánya is lehet. A **44. szegmentum**ban ismét a ritka ige volt a „vétkes”: bár különös, hogy a kontextus nem volt elegendő annak kitalálásához, mit is „tesz” az ajtó? (Néhányan arra tippeltek, hogy „csapódik”; ezzel tanúsították, hogy igen fejletlen a hangutánzó szavak iránti érzékük.)

46–47. szegmentum. E két sor fordítását többen kifejejtették, innen az alacsony érték.

48–55. szegmentum. Az **50. szegmentum**ot csupán egy hallgató volt képes helyesen lefordítani, a többiek csak találgatták a két jelző jelentését. Az **51.** és az **53. szegmentum** fordításának gyenge teljesítménye is e két szó nem tudásának tulajdonítható. Az **52. szegmentum**ot sokan múlt idejű feltételes módnak értették! Az **55. szegmentum**ban a melléknévi igeneves szerkezet és a *muuub* (*csönd*) szónak a megszokottól eltérő alakja rontotta le a teljesítményt.

56., 58., 60–64. szegmentum. Itt csupán a **64. szegmentum** fordítása volt meglepően sikertelen. Ezt főként az utolsó szó okozta, amely mind lexikai, mind szintaktikai szempontból problémát jelentett a többség számára.

A fordítások arról tanúskodnak, hogy a hallgatók számára a versnek az egyszerű kommunikáció szintjén való megértése is gondot jelentett. Ez nem lexikai és nyelvtani hiányosságaikból következik elsősorban, hanem a szintetikus olvasási rutin és a nyelvi invenció igen alacsony szintjéből, ugyanis a 18–20 éves főiskolai hallgatóktól az adott szöveg szóanyagának közel 80%-os ismerete mellett lényegében a szöveg teljes megértése lenne elvárható. Az általános szintetikus olvasási készség, s még inkább az irodalomolvasási készség ilyen fejletlen szintje arra int ben-

nünket, hogy a feltett kérdésekre adott válaszokat igen-igen kritikusan kezeljük. Válaszaikat ugyanakkor nem tekinthetjük értékelhetetleneknek, mivel semmilyen alapunk sincs annak feltételezésére, hogy a vizsgált csoportok az átlagosnál gyengébb színvonalúak az említett készségek vonatkozásában. Hogy a kérdésekre adott válaszok sok esetben nem az objektív valóságot tükrözik, hanem a vizsgálatban részt vevő hallgatók szubjektív vélekedései, ez nyilvánvaló, azonban ez utóbbiak vizsgálata is hasznos tanulságokkal járhat.

3. A kérdőívre adott válaszok feldolgoása

1. kérdés

A 29 hallgatóból 24 állította, hogy szereti a verseket, öten úgy nyilatkoztak, hogy nem különösebben. Teljesen negatív választ senki nem adott.

2. kérdés

A vizsgálat céljára felhasznált Jevtusenko-verset korábban egyetlen hallgató sem olvasta, sem oroszul, sem magyarul.

3. kérdés

A vélemények a vártnál sokkal inkább megoszlottak. 5 hallgató nyilatkozott úgy, hogy a vers nem tetszett, 12 hallgató állította, hogy „nem különösebben”, s csupán 11 hallgatónak „tetszett” Jevtusenko költeménye. Megjegyzendő, hogy e 11 hallgató közül 8 abból a két csoportból került ki, amely a műfordítást is olvasta. (Egy hallgató „megértési nehézségekre” hivatkozva azt írta, hogy nem képes megítélni, tetszik-e neki a vers. Ez nemleges válaszként értékelhető, hiszen azt jelenti, hogy az illető hallgató „olvasata” nem nyújtott élményt.

4. kérdés

Az *I–II.* csoport tagjai (csak ők olvasták a magyar műfordítást is) közül kilencen az orosz eredetit találták szebbnek, ketten a magyar fordítást, ketten pedig nem tudtak dönteni az orosz és a magyar szöveg között. Megjegyzendő, hogy az orosz szöveget szebbnek találó kilenc hallgató közül hatan abból a csoportból kerültek ki, amely a szójegyzék kitöltése után az ismeretlen szavak jelentését is megkapta.

5. kérdés

Az *I.* csoport átlagosan 3,8, a *II.* csoport 7, a *III.* csoport 3,25, a *IV.* pedig 8,3 ismeretlen szót, illetve szókapcsolatot talált a szövegben. (Az *I.* és a *III.* csoport megkapta az ismeretlen szavakat, így valójában nem lett volna szabad, hogy ismeretlen szót találjanak a szövegben.) Mindenesetre a szójegyzék kitöltése és a fordítás arról tanúskodik, hogy az ismeretlen szavak száma valójában 20-25 volt. A hallgatókban tehát a valóságosnál sokkal kedvezőbb kép él lexikai ismereteikről.

6. kérdés

Erre a kérdésre komolyan értékelhető választ csak néhány hallgató adott, s heten egyáltalán nem tudtak válaszolni. Ez nem meglepő, hiszen az *a)* pont megválaszolása a szavak alapos ismeretét, s a konnotációk feltárásának fejlett képességét tételezi fel, a *b)* ponthoz pedig emellett még jelentős aktív nyelvhasználati tapasztalatokra is szükség van. Csupán a *c)* pontra adható válasz mélyebb nyelvi ismeretek nélkül, pusztá benyomás alapján is.

Az *a)* pontra adott válaszokban a következő szavakat és kifejezéseket sorolták fel:

крошит, деленья, по–другому, чушила жена профессора из дому, немодный, неновый, сутулый, неумелый, под снегом, мягко падающим в тишь, разглядишь

Megállapítható, hogy a felsorolt szavak jó része nem tartalmi, hanem hangulati elemekkel gazdagodott a köznyelvi használatához képest. Több szó esetében ilyesmiről sem beszélhetünk; gyanítható, hogy azért írták le, mivel az adott szóval eddig csak ritkán vagy egyáltalán nem találkoztak, s így a szó egyszerű dekódolása is kiváltott bizonyos heurisztikus élményt. A kérdés nem eléggé alapos megértését jelzi, hogy több kifejezést, sőt teljes verssort is beírtak a kiemelt elemek közé.

A **b)** pontra csupán négy hallgató válaszolt igennel. Ők az alábbi öt asszociáció párt írták fel:

неумелый — уметь

скрипит — скрипка

падать — попасть

беззащитно — защищать

белый / снег — стареть, умереть

A fenti párok közül az 1., 3., és 4. nem tekinthető igazi asszociációnak, mivel a szavak alakja és jelentése egyaránt igen hasonló. Az 5. szópár esetén az asszociáció egyértelműen szemantikai, s feltehetően nem a szóalakok és a jelentések, hanem a denotátumok mezőjében alakult ki. Egyedül a 2. szópár tekinthető olyan asszociációnak, amely a kiinduló szó jelentését az anyanyelvi olvasóknál megfigyel módon gazdagítja, bár az asszociált szavak gyökeresen eltérő hangulati tartalma legalábbis elgondolkodtató.

A **c)** pontra adott válaszok döntő többsége nem szavakat, hanem teljes verssorokat adott meg. Ez a tény ismét arra figyelmeztet bennünket, hogy a hallgatók vajmi kevésbé érzik egy-egy szó hangulatát; még a sajátos kontextus sem tudja a számukra érzékelhetően hangulatilag feltölteni az egyes szavakat. Erre a kérdésre minden hallgató válaszolt, s szinte kivétel nélkül olyan verssorokat jelöltek meg, amelyek kézzel fogható, könnyen felidézhető konkrét képet, „jelenetet” öntöttek nyelvi formába. A

hallgatók ezt a nyelvileg kódolt képet dekódolták, felidéződtek előttük a kép főbb vonásai, ezt tapasztalatuknak, tárgyismeretüknek megfelelően árnyalták, s az így kialakult kép hangulatát vetítették rá a — számukra csupán az egyszerű közlés szintjén lévő információt — tartalmazó nyelvi anyagra. Jellemző, hogy a többség a vers első négy, illetve utolsó sorait érezte sajátos hangulatúnak, mely sorok könnyen konkretizálható, filmszerűen pontos képet formálnak meg nyelvileg. Csupán néhányan akadtak, akik az **54–55.** szegmentumot érezték leginkább sajátos hangulatúnak: ebben a verssorban a nyelvi megformálás módjának súlya megközelíti az ábrázolt valóságelemek fontosságát.

7. kérdés.

Erre a kérdésre egy hallgató kivételével mindenki válaszolt. Hárman zavarónak találták a megszokottól eltérő alakú szavakat, ketten nem figyeltek fel az alakkülönbségre, huszonhárman pedig egyértelműen érdekesnek minősítették a köznyelvitől eltérő alakú szavakat és kifejezéseket.

A megfigyelt alaki eltérések három csoportba sorolhatók. Az elsőbe a régies alakú vagy helyesírású szavak tartoznak (*рукою, тишь, деленья*), a másikba olyan kifejezések (*ушла из дому, отчего*), amelyek valójában nem térnek el a köznyelvben használt formától; egyszerűen arról van szó, hogy a hallgatók nem ismerték ezeket a kifejezéseket. A harmadik csoportba a szokásostól eltérő szórend került: ez többnyire a jelző és a jelzett szó inverzióját jelenti, ritkábban az igéét és a személyes névmását. (Valószínűleg azért emelték ki ez utóbbit kevesen, mivel ez az inverzió magyarul elég gyakori, s stílusértéke viszonylag csekély.)

8. kérdés

Az e kérdésre adott válaszok — az eddigiekkel ellentétben — arra utalnak, hogy a hallgatók a versnek nem csupán közlési szintjét, a

szavak evokatív jelentését ragadták meg, hanem képesek voltak bizonyos emocionális, eufonikus vonatkozások értékelésére is.

10 hallgató tartotta a vers leginkább figyelemreméltó aspektusának a *témát* (ami lényegében érzelmi megközelítésre vall), hárman a *versformát* emelték ki (ez egyaránt tanúskodhat irodalomelméleti érdeklődésről és a versritmika iránti fogékonyságról), 10 hallgató tartotta relevánsnak a vers *hangzását*, 13 pedig egyes *költői eszközök* (szinte kivétel nélkül az *ismétlések*) szerepét érezte fontosnak. (Egy hallgató több aspektust is kiemelhetett.)

A *hangzásra* és az *ismétlésre* jutott szavazatok viszonylag magas száma bizonyítja, hogy a hallgatók nem közömbösek az emocionális oldal iránt, ezt azonban csupán komplexen, szintetizált állapotban képesek érzékelni. Az egyes nyelvi elemekben rejlő emotív értékek felismerésében valószínűleg hátráltatja őket, hogy az adott nyelvi jeleknek az értelmi közlés szintjén való dekódolása energiájukat lényegében teljesen leköti. Sajátságos, hogy a költői eszközök közül is az ismétlést emelték ki — bár kétségtelen, hogy ez a vers domináns költői eszköze —, amelynek appercipálásához sokkal kevésbé szükséges konkrét nyelvi elemek vizsgálata, mint egy jelző vagy hasonlat tartalmának sokoldalú, értelmi-érzelmi feltárásához.

9. kérdés

Ez a kérdés arra keresett választ, felismerik-e a hallgatók az orosz rímeket, s egyben a vers formai elemeire kívánta felhívni a figyelmet. A kérdőívek kiosztása előtt megbizonyosodtunk, hogy valamennyien ismerik a rímképlet fogalmát és a szokásos felírás módját. Ennek ellenére csak 22 hallgató tudta felírni az első nyolc sor rímképletét. Négyen meg sem kísérelték a feladat megoldását, hárman pedig rossz képletet írtak fel.

10. kérdés

E kérdés is a verstani ismereteket — mint a műélmény létrejöttének előfeltételét — vizsgálta, s egyszersmind a figyelmet kívánja felhívni a vers ritmikai szerkezetére. Ezzel a feladattal csak 13 hallgató, a vizsgálatban részt vevők nem egészen fele birkózott meg több-kevesebb sikerrel, pedig az elbírálás mércéje nem volt különösebben szigorú: ha a hallgató felismerte a vers jambikus lejtését, megoldását már helyesnek ítéltük. (A vizsgálat megkezdése előtt arról is megbizonyosodtunk, hogy a hallgatók ismerik a ritmusképlet felírásának a módját.) A szerény teljesítményben része lehet annak, hogy a hallgatók jelentős hányada bizonytalan az orosz szavak hangsúlyozásában.

11. kérdés

A vers legszebb sorának (sorainak) kiválasztása ismét támpontot nyújthat arra nézve, hogy a hallgatók milyen mértékben képesek a „műalkotás elemi alkotórészeiben” rejlő, döntő mértékben nyelvi eredetű esztétikum érzékelésére. (*Hankiss, 1970/a, 11.*)

Mindössze két hallgató volt, aki nem talált kiemelésre méltó sort (sorokat), a többiek általában több sort is kiemeltek. Ez a tény ismét azt jelzi, hogy a szépséget nem elsősorban nyelvi forrásban lelték meg, hanem tartalmiban, amelyet a Hankiss által idézett felosztás a „műalkotás egyszerűbb összefüggéseinek szintje” elnevezéssel illet.

A legtöbb szavazat az **56–64.** szegmentumra, azaz a vers utolsó hét sorára esik. A választás nem meglepő, mivel ezeknek a soroknak a nyelvi és tartalmi „energiaszintje” egyaránt igen magas. A havas táj és az elhagyott professzor önmagában is szépszomorú képe egymásra vetítődik, s az így keletkező komplex kép alkotóelemei mintegy önindukcióval erősítik, hangsúlyozzák egymást, mígnem a két alkotóelem végképp egymásba olvad és ezzel megsemmisíti, kioldja önmagát. Nyelvileg is feszül energia

ezekben a sorokban, bár ennek a nyelvi energiának az önálló szerepe csekély. Az **56–58.** szegmentumban az addig hófödte fákra alkalmazott „fehér” jelzővel egyszerre a professzort illeti a költő. Ez a szó az olvasó tudatában már nem az absztrakt „fehér” jelentéssel van jelen, hanem a „hófödte – hideg – elmúló” fogalmak valamiféle elegyét jelöli. Így a jelzőnek a professzorra való alkalmazása egyfajta melankolikus feszültséget kelt, s ez már nyelvi eredetű esztétikum a javából.

Kérdéses persze, hogy a fentiekben felvillantott vagy hasonló folyamatok közrejátszottak-e a hallgatók saját olvasatának a kialakulásában? Az **56–64.** szegmentum ilyen arányú kiemelése azt mutatja, hogy igen, az viszont már kétséges, hogy az orosz *белый* szó vagy dekódolt magyar változata, a *fehér* vett-e részt?

Hasonlóan sok szavazat esett az **1–2.** szegmentumra. Valószínűleg itt is a *белый* szó sajátos kettőssége játszott közre a döntésben, esetleg még az első két sor — pontosabban az általuk felidézett valóságos kép — impresszionisztikus egymás-mellévetettsége.

A fentiekén kívül még az **5–11.** szegmentum tetszett még többeknek. Főként a gyengébb fordítási eredményt elért hallgatók döntöttek e részlet mellett. Csupán gyanítható, hogy a soroknak a társalgási stílusra emlékeztető hangvétele fogta meg őket, még akkor is, ha egyikük-másikuk nem tudta megfejtetni, minek a szabályait is felejtette el a professzor. További tíz-tizenkét szegmentumra esett még egy-egy hallgató választása, valószínűleg felderíthetetlenül szubjektív motívum alapján.

A választások indoklása igen szegényes volt, s többnyire csupán a „szép hangzást”, az „ismétléseket”, „fokozásokat” említő sztereotip hivatkozásokból állt, olyan is akadt azonban, akinek azért tetszett az első három sor, mert „szereti a havas tájat”...

A fentiekből kiderül, hogy a hallgatók az „elemi alkotórészekkel” általában nem tudtak mit kezdeni, a többség csupán a

„műalkotás egyszerű összefüggéseinek” felismerésére, azaz a tartalom felső rétegében foglalt üzenet befogadására volt képes.

S most lássuk, mire jutottak a műalkotás „komplex összefüggéseinek” a szintjén.

12. kérdés

A kérdés megfogalmazása a hazai irodalomtanítás legrosszabb hagyományait idézi, a hallgatók műelemző készségéről szerzett tapasztalatok arra intettek bennünket, hogy az indokoltnál inkább egy szinttel egyszerűbb, mint akár egy árnyalattal is bonyolultabb feladatot adjunk fel. A vizsgálat megkezdése előtt hangsúlyoztuk, hogy a „mondanivaló” szón nem feltétlenül társadalmi érvényű megnyilatkozást, hanem a költői üzenet bármilyen, komplex vagy egy-egy aspektus megragadó megfogalmazását értjük. Ennek ellenére hét hallgató nem válaszolt a kérdésre, azzal indokolva döntését, hogy a versnek a hangulata fogta meg, mondanivalót nem tudott kihámozni belőle. Kettő a hiányos szövegértésre hivatkozva hárították el a feladatot. Kilenc hallgató az öregség-elmúlás, illetve a magány-öregség fogalom párok köré csoportosította mondanóját, s bár nem tárták fel a versben rejtőző költői üzenet egészét, lényegében jó irányból közelítették meg azt. Három hallgató a kérdést megkerülve a vers tömör tartalmi kivonatát írta le. Az előzetes figyelmeztetés ellenére akadtak igen suta és erőltetett értelmezések is. Volt, aki a munka és a magánélet konfliktusát vélte felfedezni a versben, egy másik hallgató arra figyelmeztetett, hogy „a pedagógus nem viheti be az osztályba magánélete problémáit”, s olvashattunk olyan értelmezést is, mely szerint Jevtusenko a „szórakozottságot verselte meg”. Az igen szerény — alig 40%-os eredményt némiképp menti az a tény, hogy a vers tetszési indexe sem volt sokkal magasabb, s a legsutább értelmezések azoktól a hallgatóktól származtak, akiknek nem tetszett a vers. Ennek ellenére — lévén a mű irodalmilag is igen

egyszerű — a 40%-os eredmény főiskolai hallgatók számára nem kifejezetten hízeltő.

13–14. kérdés

A két kérdésre adott válaszok összesített eredményét az alábbi táblázat tartalmazza:

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Összesen</i>
13.	64%	71,8%	62,8%	47,5%	61,5%
14/a	41%	20,7%	28,75%	26,8%	29,31%
14/b	22%	24,3%	12,75%	13,9%	18,24%
14/c	13,8%	20,7%	39%	18%	22,85%
14/d	8,8%	13,6%	14,7%	8,7%	11,45%
14/e	8,4%	10%	4,8%	15,6%	9,7%
14/f	6%	10,7%	0%	17,1%	8,45%

A *13–14.* kérdés célja az idegen nyelvű szépirodalom-olvasás mechanizmusának felderítése. A *13.* kérdés egyszerűbb: csupán a tudatos fordítás, magyar nyelvű megformálás nélkül megértett szöveg arányának a megállapítását kéri. A feladat megfogalmazása érthetőnek és többé-kevésbé egyértelműnek tőnik, az eredmények mégis arra utalnak, hogy a vizsgálat résztvevői különbözően értelmezték a kérdést, vagy nem gondolták végig alaposan a válaszukat.

Illuzórikusnak látszik a *II.* csoport 71,8%-os értéke, főként, ha a csoport 75,3%-os fordítási teljesítményével összevetjük! A többi csoport eredménye sem tekinthető sokkal realisabbnak. Érdekes összevetni a *13.*, illetve a *14/a* és *14/b* kérdésekre adott válaszok értékét, mivel ezek lényegében ugyanarra a dologra vonatkoznak, azzal a különbséggel, hogy a *14/a* és *14/b* kérdés arra készítette a hallgatókat, hogy alaposabban végiggondolják a

befogadási mód felsorolt hat változatát, s arányosított értéket ad-
 janak meg.

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>
<i>13.</i>	64%	71,8%	62,8%	47,5%
<i>14/a, 14/b</i>	63%	45%	41,5%	40,7%
<i>Különbség</i>	1	26,8	21,3	6,8

Bár természetesen a *14/a* és *14/b* kérdésre adott válaszokat sem tekinthetjük teljesen objektív adatoknak, feltűnő, hogy a kérdés alaposabb átgondolása és az arányosítás kényszere milyen jelentős mértékben képes megváltoztatni a kevésbé objektív, spontán módon becsült értékeket.

A különbség a *II.* és a *III.* csoportnál a leginkább kirívó. A *IV.* csoport, amely sem a magyar műfordítást, sem az ismeretlen szavakat nem kapta meg, mindkét esetben realizisztikus értékelést adott a befogadási módok arányáról, s a megjelölt százaléktételek valószínűleg a valóság közelében vannak. Az *I.* csoportnál jelentkező magas abszolút értékeket semmiképpen nem tekinthetjük hitelesnek, még akkor sem, ha a kis különbség igazolni látszik ezeket. Az eredmény feltehetően onnan ered, hogy ez a csoport volt a legjobb helyzetben: olvasta a magyar műfordítás, és az ismeretlen szavak jelentését is megkapta.

A *14.* kérdésben felsorolt hat befogadási mód természetesen nem meríti ki az idegen nyelvű szöveg befogadásának-felfogásának valamennyi lehetőségét. E módok számát a végtelenségig növelhetnénk, s csupán az emlékezettel kapcsolatban végzett lélektani kísérletek intettek bennünket arra, hogy semmiképpen se lépjük át a „bűvös 7-es számot”, mivel lényegesnek tartottuk, hogy a hallgatók egyetlen „gondolati művelettel” át tudják fogni valamennyi lehetőséget.

A variációk megfogalmazásánál a pontosság mellett tudatosan törekedtünk a szemléletességre, hogy a bennük foglalt befogadási módok lényegét minél érthetőbbé, elképzelhetőbbé tegyük. Az eredmények objektív okokkal nem magyarázható erőteljes szóródása azonban arra utal, hogy az egyes variációk értelmezésében a hallgatók között igen jelentős eltérések lehettek.

Ennek a fő oka minden bizonnyal az, hogy a befogadási folyamat elemeire bontása — tudományosan megalapozott módszer hiányában — lényegében empirikusan, s ebből következően szubjektív módon történt. Az általunk végzett — bizonyos szempontból esetleg sikertelennek is tekinthető — vizsgálat azonban ösztönzést jelenthet a befogadási mechanizmus működésének feltárását célul kitűző további kutatásokhoz.

Az előzőekben kifejtett fenntartások azonban nem jelentik azt, hogy az általunk végzett vizsgálat adatai tanulság nélkül valók. A felsorolt hat befogadási mód közül az első kettőt tekinthetjük a műalkotás „közvetlen” befogadásának: ez a két befogadási mód rokonítható csak fenntartás nélkül azzal, ahogyan az anyanyelvű olvasók teszik magukévá a művet. A vizsgálatból kiderült, hogy e két befogadási módnak az aránya (azoknál a csoportoknál, amelyek nem kapták kézhez a műfordítást) 40% körüli. Ez az arány — főként lírai műveknél, amelyekben a nyelvi-formai aspektus igen jelentős — gyakorlatilag kizárja a valódi és teljes műélmény létrejöttét.

A c) pontban foglalt befogadási mód arányainak a szóródása is igen nagy az egyes csoportok között, s főleg a III. csoportnál található igen magas értékre megalapozott magyarázatot nem sikerült találnunk. Ez a befogadási mód egyébként jellegzetesen hibrid: a két nyelv egyszerre van jelen. Feltehető, hogy ennek ellenére valamiféle „szerepmegosztás” alakul ki a két nyelv között. Az idegen nyelvű szöveg inkább evokatív, felidéző funkciójú (annál is inkább, mivel csak ez van jelen nyelvtanilag meg-

formáltan, szabályos mondatokká fűzve), az affektív és emotív jelentéseket pedig inkább már a nyelvtanilag determináltan megjelent, de mondatközléssé össze nem fűzött, tehát pusztán közlési szempontból korlátozott értékű magyar szavakból meríti az olvasó.

Ez a befogadási mód nem zárja ki a műélmény létrejöttét, azonban ebben az esetben a műélmény forrása nem ugyanaz a mű lesz. Paradox módon ritkán az is előfordulhat, hogy az ily módon appercipált M, elveszít egy csomó élményt nyújtó elemet, de jóval többet nyer a másik nyelvből, s a kialakult műélmény intenzívebb és mélyebb lesz, mint amilyen az eredeti mű olvasásakor lehetkezett az anyanyelvű olvasóban. Nem szabad azonban megfedelkezünk arról, hogy ebben az esetben az esztétikum egy jelentős hányada a „célnyelv” szavaiban akkumulálódott esztétikai értékekből fakad.

A *d)* és az *e)* pont együttesen kb. 20%-os értékkel szerepel a vizsgálati eredményekben. Itt már *csak* az evokatív jelentések vonatkozásában beszélhetünk idegen nyelvű olvasásról, az affektív és az emotív élmények kizárólag az anyanyelvből származnak. Ez a fajta idegen nyelvű olvasási készség igen jól megfelelhet informatív jellegű, funkcionális szövegek feldolgozásához, szépirodalmi szövegek olvasásánál azonban igen téves nyelvi, esztétikai stb. ítéletek megformálásához vezethet.

Az *f)* pontban foglalt befogadási mód lényegében nem tekinthető idegen nyelvű olvasásnak, hiszen itt az olvasó valójában fordítást készít az anyanyelvén önmaga számára, s csak ezt a szöveget *olvassa el* igazán. Az idegen nyelvvel olyasféle viszonyba kerül, mint a követségi desiffráló a rejtjeles távirattal.

15. kérdés

Mivel a vizsgálatra nem a legkedvezőbb, s ráadásul nem is azonos körülmények között került sor, célszerűnek látszott képet nyerni

arról, hogy a hallgatók mennyire voltak alkalmas hangulatban a meglehetősen bonyolult feladatok elvégzésére. A kapott értékek átlaga (0–5 skálán) az **I.** csoportnál 3,20, a **II.** csoportnál 3,00, a **III.** csoportnál 2,16, a **IV.** csoportnál 2,83. A négy csoport átlaga 2,79: a hangulati beállítottság tehát nem volt túl jó, s ez némi magyarázatként szolgál a vártnál gyengébb teljesítményekre.

ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

E rövid terjedelmű munka keretében a választott témának kimerítő tárgyalására nem vállalkozhattunk, sőt, a legtöbb esetben csupán egyes problémák felvetéséig juthattunk el. Úgy véljük azonban, sikerült rámutatnunk az idegen nyelvű szépirodalom olvasásának bonyolultságára, amely abból adódik, hogy az olvasónak olyan kommunikációs anyaggal kell megbirkóznia, amelyet számára idegen kódok sorának egymásra épülése alkot. Az adott kommunikációs anyag megértéséhez semmiképpen sem elegendő e kódok egy részének elsajátítása: mindegyiküket meg kell tanulnunk, s ráadásul ismernünk kell e kódok egymás közötti kombinálódásának főbb jellemzőit is. Képletesen szólva: ha a saját negyedik emeleti lakásunkból át akarunk jutni a szemközti ház egyik negyedik emeleti lakásába, erre az lehet az egyetlen megbízható mód, ha lemegyünk a földszintre, kilépünk az utcára, bemegyünk a másik házba, és felmegyünk a lépcsőn. Ha a szemközti ház besztása hasonló a miénkhez, viszonylag hamar feltalálunk, ha viszont jelentősen különbözik a miénktől, jó ideig bolyongani fogunk. Persze megpróbálhatunk a saját lakásunkból átugrani is, az ilyesmi azonban ritkán sikerül.

Jelenlegi gyakorlatunk szerint azonban nem járjuk be a „szemközti ház” alsóbb emeleiteit, hanem azonnal a „negyedik emeleti lakást”, azaz az idegen nyelv szépirodalmát vesszük célba. Ennek az eredménye azután az lesz, hogy — egy másik hasonlattal élve — úgy járunk, mint amikor egy színes filmet fekete-fehér televíziós készüléken nézünk meg. A képek éles kontúrjait jól látjuk, de a színek gazdagsága helyett csupán világosabb vagy sötétebb szürkeárnyalatokat érzékelünk, s találgathatjuk, hogy amit mi szürkének látunk, az kék-e avagy piros. Ha a rendező kevéssé élt a színek nyújtotta lehetőségekkel, akkor viszonylag ke-

vesebbet veszítünk, ha viszont a színárnyalatok hatására építette a művét, úgy mi nem sokat élvezhetünk belőle. Fejlett empátiás készséggel bizonyos gyakorlatot persze szerezhethünk a szürke tónusok színesre „fordításában”, de a műélményünk nem lesz olyan, mintha tényleg látnánk a színeket.

Az idegen nyelvű szépirodalmi szövegek befogadási mechanizmusának alapos vizsgálata nem csupán az adott folyamat jobb megértését szolgálná. Mivel az elsődleges nyelvi kód és a további művészi kódok funkcionálása igen sok hasonlóságot mutat (ezért tekintik a művészi közlést is egyfajta „nyelvnek”), ugyanakkor azonban mivel az elsődleges nyelvi kód a többi kódnál könnyebben megragadható és működésében nyomon követhető, ilyen vizsgálat érdekes eredményeket hozhatna az irodalomtudomány számára. A nyelvtudománynak és a nyelvoktatási módszertannak pedig annak a feltárása nyújthat tanulságokat, hogy egy-egy nyelvi jel használati szabályának (jelentésének) milyen mértékű ismerete szükséges és elegendő az adott jel különböző szinteken történő receptív és produktív használatához. Különösen a módszertan számára lehetne igen érdekes annak vizsgálata, milyen módon alakulhat ki az a kettős empátia, amely a kétszeresen kódolt tartalom (egyszer az idegen nyelvi, egyszer pedig a művészi kód által) adekvát megértéséhez szükséges. A tanítóképzős hallgatók között végzett vizsgálatunk mindenesetre arra mutat, hogy sok tennivaló lenne ezen a területen.

IRODALOMJEGYZÉK

- Antal László: A jelentés világa. Magvető, 1978.
- Bahtyin, M. M.: A szó esztétikája. Gondolat, 1976.
- Balázs János: Fordításelmélet és szövegtan. In: A fordítás elmélete és gyakorlata. Szerkesztette: Dr. Ferenczy Gyula. FPK, 1979.
- Balogh István: Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana. Tankönyvkiadó, 1960.
- Balogh István: Az orosz nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, 1978.
- Balogh János: Az idegen nyelvű szakszöveg folyamatos olvasása. In: Felsőoktatási Szemle, 1975. 7–8. sz.
- Banó István: A készülő általános iskolai és gimnáziumi idegennyelvi tanterveinkről. In.: Idegen Nyelvek Tanítása, 1976. 1. sz.
- Banó István: Szöbeliség — írásbeliség az idegennyelv-oktatásban. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1965. 3. sz.
- Banó István–Kosaras István: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Tankönyvkiadó, 1972.
- Banó István–Szoboszlai Miklós: Általános metodika az angol, francia, német, olasz spanyol nyelv iskolai oktatásához. Tankönyvkiadó, 1972.
- Bárczi Géza: Bárki megtanulhat idegen nyelvet? In: Népszabadság, 1966. október 7.
- Bartha Lajos: Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája. Tankönyvkiadó, 1978.
- Bécsy Tamás: Az irodalmi mű megértésének modellje. In: Művészet és közérthetőség. Szerkesztette: Szerdahelyi István. Akadémiai Kiadó, 1972. 63–68. p.
- Beljajev, B. V.: Az idegennyelvi élőbeszéd lélektani jellemzése. In: Metodikai olvasókönyv. Szerkesztette: balogh István. Tankönyvkiadó, 1973. 29–43. p.
- Benedek Marcell: Az olvasás művészete. Gondolat, 1970.
- Buda Béla: Az empátia – a beleélés lélektana. Gondolat, 1978.
- Büky Béla: A nyelvtanulás néhány pszichológiai vonatkozása. In: Modern Nyelvoktatás, 1968. 1–2. sz.
- Csala Károly: Miért és mennyire nem tudunk idegen nyelveket? I: Köznevelés, 1976. 27. sz.
- Csonka József: Kísérlet középfokú orosz nyelvoktatásunk eredményességének mérésére. In: Pedagógiai Szemle, 1978. 2. sz.
- Csonka József: Az orosz nyelvi országos felmérés eredményeiből. In: Pedagógiai Szemle, 1978. —8. sz.
- Durkó Mátyás: olvasás, megértés. Gondolat, 1976.
- Durkó Mátyás: A recepciókutatás általános problémái. (Bevezetés Szewczuk: Az egyetemi előadás recepciója című könyvéhez.) Kossuth, 1969.
- Escarpit, Robert: Irodalomszociológia — A könyv forradalma. Gondolat, 1973.
- Fodor István: A francia „Explication de textes”-ről. In: Irodalomtudomány. Tanulmányok a XX. századi irodalomtudomány irányzatairól. Szerkesztette: Nyírő Lajos. Akadémiai Kiadó, 1970. 353–363. p.
- Fülei-Szántó Endre–Szilágyi János: A nyelvtanulásról. MRT–Minerva, 1975.

- Galambos János: Aktív és passzív nyelvtudás. In: Köznevelés, 1976. 38. sz.
- Garai László: A műalkotás megértésének pszichológiája és szociológiája. In: Kritika, 1966. 2. sz.
- Horváth József: Fogalmazástanítás az idegennyelvi órán. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1969. 1. sz.
- Halász László: Adalékok a műértő tevékenység pszichológiai kutatásához. Akadémiai Kiadó, 1972.
- Halász László: Irodalompszichológiai vizsgálatok. Tankönyvkiadó, 1971.
- Halász László: Műértékelés és sznobizmus. In: valóság, 1972. 1. sz.
- Hankiss Elemér: Az irodalmi kifejezésformák lélektana. Akadémiai Kiadó, 1970.
- Hankiss Elemér: Az irodalomtudomány és a pszichológia. In: Irodalomtudomány. Tanulmányok a XX. századi irodalomtudomány irányzatairól. Szerkesztette: Nyíró Lajos. Akadémiai Kiadó, 1970. 413–468. p.
- Hankiss Elemér: Közérthető mű — műértő olvasó. In: Művészet és közérthetőség. Szerkesztette: Szerdahelyi István. Akadémiai Kiadó, 1972, 22–40. p.
- Hankiss Elemér: A népdaltól az abszurd drámáig. Magvető, 1969.
- Horgosi Ödön: Orosz nyelvű olvasott szövegek megértése középiskolás tanulónál az OT-22 teszt alapján. In: Pedagógiai Szemle, 1979. 1. sz.
- Ingarden, Roman: Az irodalmi műalkotás. Gondolat, 1977.
- Kardos Tibor–Sallai Géza: A műfordítás elmélete és gyakorlata. ELTE, 1973.
- Károly Sándor: Általános és magyar jelentés. Akadémiai Kiadó, 1970.
- Kelemen János: A befogadói aktivitás mint tevékenységtípus. In: Kultúra és Közösség, 1974. 2. sz.
- Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1967.
- K. Nagy István: A szakszövegfordítás helyes jellege a korszerű nyelvtanításban. In: A korszerű nyelvtanítás kérdései. Szerkesztette: Hegedűs József, Suara Róbert. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1965. 173–184. p.
- Kosztolányi Dezső: Nyelv és lélek. Szépirodalmi, 1971.
- Kovács Endre–Szerdahelyi István: Irodalomelméleti alapfogalmak. Tankönyvkiadó, 1977.
- Dr. Kovács Józsefné: Adalékok az élő idegen nyelvek tanulásánál fellépő gátlások kérdéseihez. In: A korszerű nyelvtanítás kérdései. Szerkesztette: Hegedűs József, Suara Róbert. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1965. 99–105. p.
- Kozéki Béla: Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1973.
- Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Tankönyvkiadó, 1977.
- Krammer Jenő–Szoboszlai Miklós: A modern nyelv: és irodalomtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, 1960.
- László Lászlóné: Két- vagy többnyelvűség? In: Modern Nyelvtanítás, 1965. 3. sz.
- Leontyev, A. A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, 1973.
- Lotman, J. M.: Szöveg, modell, típus. Gondolat, 1973.
- Lux Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc, 1925.
- Magyarfalvi Lajos: A tanítóképző főiskolai orosz szakkollégiumi képzés néhány időszerű kérdése. In: Korszerű Nyelvtanítás III. Szerkesztette: Dr. Csonka József. FPK, 1928. 125–127. p.

- Major Ferencné: A szintetikus olvasásra való áttérés kérdései. In: Korszerű Nyelvoktatás III. Szerkesztette: Dr. Csonka József. FPK, 1978. 23–42. p.
- Marcus, Solomon: A nyelvi szépség matematikája. Gondolat, 1977.
- Markiewicz, Henryk: Az irodalomtudomány fő kérdései. Gondolat, 1968.
- Mátrai László: Élmény és mű. Gondolat, 1973.
- Meier, Gerhard: A Német Demokratikus Köztársaság irodalmának jelentősége a magyar egyetemek nyelvtanárképzésében. In: Felsőoktatási Szemle, 1976. 5. sz.
- Meixner Ildikó–Justné Kéry Hedvig: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, 1967.
- Miklós Pál: Olvasás és értelem. Szépirodalmi Kiadó, 1971.
- Művészetpszichológia. Szerkesztette: Halász László. Gondolat, 1973.
- Pajor Lajos: A szintetikus olvasási készség kialakítása és a megértés mértékének ellenőrzése. In: Felsőoktatási Szemle, 1976. 5. sz.
- Papp Ferenc: Könyv az orosz nyelvről. Gondolat, 1979.
- Péczy László: Bevezetés a műelemzésbe. Gondolat, 1973.
- Polgár Gizella: Házi olvasmányok feldolgozása a gimnáziumi angol nyelvi szakosított osztályaiban. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1969. 2. sz.
- Poszler György: katarzis az iskolában. (Adalékok az esztétikai nevelés elméletéhez.) In: Világosság, 1976. 8–9. sz.
- Rakonczi János: Eredményesebb módszerek a felsőfokú nyelvoktatásban. In: Felsőoktatási Szemle, 1969. 7–8. sz.
- Reillard, Georges (sous la direction de): L'enseignement de la littérature française aux étrangers. (A „Le Français dans la Monde” különszáma. No. 77., decembre 1970.)
- Rosta Sándor: Az orosz nyelvtanítás elmélete és gyakorlata. Tankönyvkiadó, 1970.
- Rosta Sándor: A szintetikus olvasásról. In: idegen Nyelvek Tanítása, 1964. 2. sz.
- Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. 1964.
- Saussure, Ferdinand de: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat, 1967.
- S. Molnár Edit: A szépirodalmi szöveg megértésének nevelés-lélektani vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1965.
- Szabó Ede: A műfordítás. Gondolat, 1968.
- Szanyi Gyula: Adalékok az idegennyelvi szóbeli közlés megértésének pszichológiájához. In: Magyar Pedagógiai Szemle, 1968. 5. sz.
- Szathmári István: Az anyanyelv és a tanult nyelv kapcsolata a nyelvtanulás folyamatában. In: Metodikai olvasókönyv. Szerkesztette: Balogh István. Tankönyvkiadó, 1973. 174–202. p.
- Szépe György: Az érthetőség és a közérthetőség néhány nyelvi vonatkozása. In: Művészet és közérthetőség. Szerkesztette: Szerdahelyi István. Akadémiai Kiadó, 1972. 42–59. p.
- Szerdahelyi István: Költészetesztétika. Kossuth, 1972.
- Szerényi Mária: Lehet-e cél a passzív nyelvtudás? In: Köznevelés, 1976. 31. sz.
- Szoboszlai Miklós: A szakosított tantervű általános iskolai idegen nyelvi osztályok tantervei. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1968. 4. sz.
- Szoboszlai Miklós: A szakosított gimnáziumi idegen nyelvi osztályok tantervei. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1969. 2. sz.

- Tarnóczi Lóránt: Fordítókalausz. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1966.
- Tóvölgyi Henrik: Az általános és középiskolai orosz nyelvoktatás néhány kérdéséről. In: Idegen Nyelvek Tanítása, 1968. 1. sz.
- Ungvári Tamás: Poétika. Gondolat, 1967.
- Veress András: Mű, érték, műérték. Kísérletek az irodalmi műalkotás megközelítésére. Magvető, 1979.
- Vigotszkij, L. Sz.: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, 1967.
- Vigotszkij, L. Sz.: Művészetpszichológia. Kossuth, 1968.
- Vitányi Iván: Kommunikációelmélet és esztétika. In: Nyelv és Kommunikáció. Szerkesztette: Szecskő Tamás, Szépe György. Az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpontja, 1969. 3–40. p.
- Vitányi Iván: A valóság esztétikai tükrözésének fokozatai. In: Magyar Filozófiai Szemle. 1963. 2. sz.
- Waringhien, Gaston: Lingvo kaj vivo. La Laguna, 1959.
- Wehrli, Max: Általános irodalomtudomány. Gondolat, 1960.
- Wellek, René–Warren, Austin: Az irodalom elmélete. Gondolat, 1960.
- Zolnai Béla: Nyelv és stílus. Gondolat, 1957.

* * *

- Артоболевский, Г. В.: Очерки по художественному чтению. Москва, 1965.
- Беляев, В. В.: Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва, 1965.
- Беляев, В. В.: Психология в обучении иностранному языку. Москва, 1967.
- Бенедиктова, Н. К.: Доступность текстов как условие их понимания. In: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. Под ред. А. А. Леотьева Т. Б. Рябовой. Издательство Московского Университета, 1969. Стр. 36–46.
- Васильева, А. Н.: К проблеме использования художественной литературы при обучении неродному языку. In: Сборник Памяти академика В. В. Виноградова. Москва, 1971.
- Васильева, А. Н.: Пособие по чтению художественной литературы со стилистическим комментарием. (Стилистический анализ художественного произведения.) Москва, 1970.
- Верещагин, Е. М.: Психологическая и методическая характеристика двуязычия. Москва, 1969.
- Верещагин, Е. М.–Костомаров, В. Г.: Язык и культура. Москва, 1973.
- Егоров, Т. Г.: Психология овладения языком чтения. Москва, 1953.
- Ильина, В. И.: Особенности и восприятия языка художественных описаний. In: Учёные записки I-го Московского государственного педагогического института иностранных языков, т. VIII. 1954.
- Кустарева, В. А. и др.: Методика русского языка для школьных педагогических училищ. Москва, 1969.
- Леонтьев, А. А.: Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психологические очерки.) Издательство Московского университета, 1970.

- Новиков, Л. А.: Художественный текст и его изучение как методическая проблема. In: Сборник Памяти академика В. В. Виноградова, Москва, 1971.
- Рев, Мария: Приемы анализа содержания художественного произведения. In: Методический сборник для преподавателей русского языка. 1979. 1–2. стр. 49–54.
- Соколов, А. Н.: Внутренняя речь и мышление. Москва, 1968.
- Соколов, А. Н.: Психологический анализ понимания иностранного текста. In: Известия АПН РСФСР, Вып. 7. 1947.

TARTALOM

BEVEZETÉS	3
I. A SZÉPIRODALMI SZÖVEG MINT A BEFOGADÁS TÁRGYA	5
1. Az irodalmi mű szövegének rétegei	9
2. Az irodalmi élmény létrejöttének feltételei	12
3. A befogadás mechanizmusa és szintjei.....	16
II. SZINTETIKUS OLVASÁS (SZÖVEGÉRTÉS) IDEGEN NYELVEN	20
1. Az idegen nyelvű szintetikus olvasás általános sajátosságai.....	20
2. Az idegen nyelvű szépirodalmi szövegek olvasásának sajátosságai	32
III. SZÉPIRODALMI SZÖVEGEK A HAZAI IDEGEN-NYELV-OKTATÁSBAN.....	42
IV. A BEFOGADÁSI MECHANIZMUS ÉS A BEFOGADÁSI SZINTEK VIZSGÁLATA TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI OROSZ SZAKKOLLÉGISTA HALLGATÓKNÁL	51
1. A lexikai ismeretek szintje.....	57
2. A fordítás értékelése.....	58
3. A kérdőívre adott válaszok feldolgozása.....	67
ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK.....	80
IRODALOMJEGYZÉK.....	82