

## A jászapáti roma és magyar kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzése

### 1. Bevezetés

A kisiskolások fogalmazásainak kultúraközi elemzését az az igény hívta életre, hogy megpróbáljunk választ adni arra a kérdésre, mi lehet az oka annak, hogy a roma gyerekek fogalmazásai az alsó tagozatban tanítók szerint jóval gyengébb színvonalúak magyar társaikéinál. A megkérdezett tanítók arra a kérdésre, hogy miért nem tartják megfelelőnek a romák fogalmazásait, a következőket válaszolták: 1. a szövegek nem tagoltak (például nincsenek náluk mondathatárok, bekezdések), 2. az elbeszélés során sokszor nem lehet tudni, hogy kiről, miről beszélnek, 3. hiányoznak a logikus vonások,<sup>1</sup> 4. a fogalmazások nem egy téma köré szerveződnek, hanem több téma asszociációja figyelhető meg, 5. az egyes kifejezések helytelen használata, 6. a morfológia helytelen használata, 7. az elbeszélő műfaj kritériumainak való meg nem felelés. Ezek a válaszok nagyon hasonlítanak azokhoz az elvárásokhoz, amelyeket MICHAELS jegyzett le (1981) azt követően, hogy megkérdezte a tanárokat, hogy mik az alapvető elvárásaik az angol gyerekek elbeszéléseivel szemben (a hely és idő explicit kifejezése, az elbeszélésben szereplő tárgyak teljes leírása, minimális közös tudás feltételezése, a témaváltások lexikalizációja). MICHAELS azt is kimutatta, hogy azoknak a gyerekeknek, akiknek különböző a kulturális háttérük, eltérőek a narratív stratégiáik, és más prozódiai konvencióik vannak a narratív beszámolóikban.

Ebben a tanulmányban az írásbeli nyelvhasználat kultúraközi különbségeit szeretném feltárni a kisiskolások elbeszélő fogalmazásai kapcsán. Feltevésem az, hogy a döntően szóbeli kultúrából jövő roma gyerekek és a dominánsan írott kultúrából jövő magyar gyerekek elbeszélő fogalmazásaiban használt stratégiák különböznek. A következőkben áttekintem, hogy mi állhat a roma és a magyar kisiskolások eltérő nyelvhasználatának a háttérében az írásbeli produkciók létrehozása során.

<sup>1</sup> A gondolatmenet egyenessége, a relevancia (a szöveg sokszor nem a témáról szól), a gondolatmenet megszakítatlansága, a gondolatmenet előremozgása.

## 2. A roma gyerekek iskolai nehézségei az írásbeliség terén

RÉGER ZITA a cigány gyermekcsoportok szóbeli kultúrájának vizsgálata során (1987: 112–116, 2007) rámutatott arra, hogy a cigány gyermekekhez intézett beszédet az jellemzi, hogy közvetíti a gyermekeknek a nyelv szabályait, elemeit, és bevezeti őket a hagyományos cigány szóbeli kultúra beszédműfajaiba, illetve az ezeket jellemző sajátos nyelvhasználatba: más szóval a gyermekekhez intézett beszéd alakítja a gyerekek nyelvi és pragmatikai kompetenciáját is. RÉGER azt is megállapította, hogy a cigány közösségekben élő gyerekek iskolás korukra elsajátítják és alkalmazzák a cigány kultúra meghatározó jegyeit: az improvizatív előadásmódot, a párbeszéd–interaktív szövegépítést és a formális beszéd elemeinek használatát (1987: 113, 2007).

Ha ez így van, akkor mi okozhatja a hagyományos cigány környezetből kikerülő gyermekek súlyos iskolai nehézségeit? Mivel a nyelvi nehézséget nem jelölhetjük meg okként, hiszen a mérés helyszínén, Jászapátin<sup>2</sup> élő roma gyerekek otthon is magyarul beszélnek, máshol kell keresni a hátrány okait. Ismét RÉGERT idézve: a nyelvi hátrány a cigány közösségek kultúrájával függ össze, közelebbről a közösségek nyelvhasználatának sajátosságaival, a környező kultúráétól eltérő jellemzőivel (1987: 114, 2007). Az ilyen eltérések közül meghatározó az, hogy a roma gyermekeknek nyújtott mintából hiányzik az írott nyelv, az írásbeliség mint a nyelvi és a világismeretek egyik legfőbb forrása. Az iskola azonban elvárja, sőt feltételezi a könyvekből származó tudást. Az írásbeliség terén adódó nehézségeket a roma tanulók esetében tehát a szóbeli és az írásbeli kultúrák közötti eltérésben kell keresni.

## 3. Szóbeli és írásbeli kultúrák

A szóbeliség és az írásbeliség kérdését először antropológiai és pszichológiai megközelítésekben vizsgálták. Ezek a megközelítések arra próbáltak választ adni, hogyan érzékeljük a kulturális valóságot. Ennek taglalása azért fontos, mert e háttérismeret segítségével könnyebben megérthetjük azt a szociális kontextust, melyben az írásbeliséget elsajátítjuk. GOODY és WATT *Az írásbeliség következményei* című tanulmányukban (1988) rámutatnak arra, hogy az írásbeliséget nem ismerő társadalmakban a kultúra nyelvi elemeinek szóbeli eszközökkel történő közvetítése tekinthető úgy, mint a csoport tagjai között folyó, egymásba kapcsolódó beszélgetések hosszú láncolata. A szóbeli és az írásbeli kultúrák közötti eltérés oka főképp a kulturális tudás átadásának a módja. A szóbeli kultúrákban a tudás átadásának módja szóbeli előadás formájában történik. Ami az idő során megmarad, az az elbeszélések sémája és nem pedig a tartalom (GUMPERZ–GUMPERZ 1981: 91). Ezen szociális tudás raktározása és átadása a

<sup>2</sup> Jászapátin az általános iskola alsó tagozatában körülbelül fele-fele arányban vannak magyar és roma tanulók, ezért ideális volt a helyszín a mérés lebonyolítására.

következő generációnak fontos kulturális feladat. Ez a feladat az írásbeliség megjelenésével megváltozik, hiszen az írás lehetővé teszi az átadás és az előhívás pontosabb formáit. Fontos különbség a szóbeli és az írásbeli kultúrák között továbbá az is, hogy míg a kulturális tudás szóbeli átadása nagy kreativitásnak enged teret, és éppen ezért cirkuláris, addig az írott rendszerben a tudás átadása progresszív. A szóbeliségről az írásbeliségre való áttéréshez a szóbeli cirkuláris módot meg kell változtatni. Ez pedig szociális változást eredményez.

A szóbeli és írásbeli kultúrák közötti másik fő különbség abból a szociális változástól ered, hogy a tudás adattá váló transzformálása megköveteli a tudás átadásának, illetve elsajátításának elkülönülését a mindennapi élet gyakorlatától. Így aztán ezek a csoportok az információ kezelésére olyan stratégiákat és konvenciókat dolgoznak ki, melyek meglehetősen különböznek a hétköznapi interakcióktól. Sőt, mivel ezek a stratégiák egyre összetettebbek lesznek, csak az iskola révén sajátíthatók el (GUMPERZ–GUMPERZ 1981: 91).

LURIJA (1976) a gyerekek kognitív fejlődését vizsgálva megállapítja, hogy az írásbeliséggel nem rendelkező csoportok sokkal konkrétabbak és szituációhoz kötöttebbek, mint az írásbeliséggel rendelkező csoportok. Ezen kívül kevésbé absztrakt a nyelvük és kevésbé általánosítanak, mint az írásbeli kultúrával rendelkezők. Itt azonban nem kognitív képességekről van szó, hanem arról, hogy más módon észlelik a kapcsolatokat és a nyelvhasználat konvencióit (GUMPERZ–GUMPERZ 1981: 93). Az írásbeliség főképp a kommunikációs technológiát változtatja meg azáltal, hogy az információ egyre hozzáférhetőbbé válik, és azáltal, ahogyan az információt kivitelezik. Ebből adódóan pedig új kognitív stratégiák és diskurzuskonvenciók jönnek létre, melyeket az iskolában lehet megtanulni.

A gyerekek számára az írásbeliséggel való találkozás során a legnagyobb nehézséget az okozza, hogy a multimodalitású beszédről áttérjenek a lexikalizált diskurzussekvenciákra, ami azt is megköveteli tőlük, hogy a szövegrészek közti kapcsolatokat lexikalizálják.

A nyelvi szocializáció során lényeges szempont az otthon tanult nyelv és az iskolában használt nyelv hasonlósága, illetve eltérése (SCHIEFFELIN–OCHS 1986: 181–182).

#### **4. Az írásbeli nyelvhasználat elemzésének alapja: az írott és a beszélt nyelv elkülönítése**

Az elbeszélő fogalmazások elemzésekor abból indulunk ki, hogy az egyik kultúra szóbeli, a másik pedig írásbeli. Felvetődik tehát a kérdés, hogy mik azok a jellegzetességek, amelyek az írott, illetve a beszélt nyelvet jellemzik.

A realizáció két módját illetően egyrészt beszélhetünk fonikus és grafikus kódról (SÖLL–HAUSMANN 1985: 17), másrészt létezik egy kontinuum a beszélt

kód és az írott kód között. Ez pedig a szöveg célján, illetve a kommunikátoron múlik. KOCH és OESTERREICHER (1990) a kétféle kódot a közelség–távolság kontinuum mentén különbözteti meg. Szerintük a beszélt kód kommunikatív közelséget feltételez, az írott kód pedig kommunikatív távolságot. Tíz paramétert állítanak fel, melyek a megkülönböztetés szempontjából relevánsak: 1. Mennyire publikus a kommunikáció? 2. A résztvevők intimitásának foka (itt lényeges az interakció szerepe, a közös tudás és az interakció intézményesedése). 3. A résztvevők mennyire vesznek részt emocionálisan a beszélgetésben? 4. Mennyire függ a kommunikációs folyamat a szituációs kontextustól? 5. Referenciális közelség, illetve távolság (a diskurzus témája a beszélő közelében van vagy sem). 6. A résztvevők fizikai távolsága. 7. A résztvevők együttműködésének mértéke (a résztvevők képessége arra vonatkozólag, hogy mennyire tudják befolyásolni a diskurzus menetét). 8. A dialogicitás mértéke (vagyis a beszélőváltás szabályai: mennyire engedik a másoknak, hogy átvegye a beszéd jogát). 9. A spontaneitás foka. 10. A topik rögzítésének mértéke.

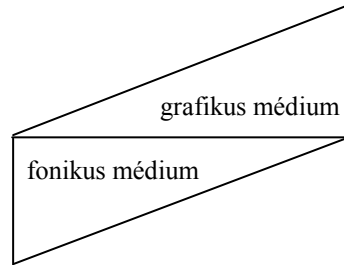
A fenti felosztás igen hasznos lehet, de mint arra HANSEN (1998) is rámutat, ezek a paraméterek egy adott szövegen belül nem állandóak, ezért figyelembe kell venni az adott beszédesemény meghatározását és annak kapcsolatát a megjelenő nyelvhasználattal. Azt tehát, hogy mi a megfelelő nyelvhasználat, a beszédesemény természete határozza meg (LEVINSON 1979). Visszatérve a közelség–távolság kontinuumra, KOCH és OESTERREICHER a paramétereket egymástól függetlennek tekinti (1990). HANSEN azonban megállapítja, hogy van közöttük összefüggés, és ennek magyarázatára felvázolja a kontinuum két végpontját (HANSEN 1998: 95). Szerinte az extrém kommunikatív közelségről akkor beszélhetünk, amikor szemtől szemben történik a kommunikáció két beszélgetőpartner között. Ezt a teljes privátság, az intimitás magas foka, az emocionális részvétel, az együttműködés és a szituációs kontextustól való függés jellemzi. Ezen kívül ezen a végponton a referencia az egótól indul ki, a témák szabadon alakulnak a résztvevők igénye szerint, és végül az alapvető beszélőváltás-szabályok érvényesülnek.

Ezzel ellentétben az extrém kommunikatív távolság ismeretlen hallgatóságot feltételez, mely időben és helyileg is elkülönített a kommunikátortól. Ebből adódóan a diskurzus létrehozása folyamán nincs lehetőség a partnerrel való kommunikációra. Nem történik beszélőváltás, a szövegprodukciónak monologikus és monotematikus, illetve a kommunikátor mint egyén nem jelenik meg a szövegben és a létrehozás keretétől szolgáló szituációban sem (HANSEN 1998: 95). Mint azt az ábra is mutatja, ahogyan közelítünk a közelség pólusához, annál valószínűbb, hogy a szöveg fonikus médium által realizálódik, és minél inkább a távolság pólushoz közeledünk, annál valószínűbb a grafikus médium realizációja (HANSEN 1998: 96):

### *Közelség*

#### Paraméterek:

- privátság
- intimitás
- emocionális részvétel
- kontextuális függés
- fizikai közelség
- dialógus
- spontaneitás



### *Távolság*

#### Paraméterek:

- nem privát
- nincs intimitás
- nincs emocionális részvétel
- kontextustól való függés
- fizikai távolság
- monológ
- előkészület

Mindezen paraméterek extranyelvi természetűek, ezért nyelvi struktúrákhoz kell kötni őket. Feltételezzük ugyanis, hogy kapcsolat van a diskurzus létrehozásának feltételei és bizonyos nyelvi jellegzetességek között. GIVÓN (1979) a kommunikatív módok két extrém pólusát különbözteti meg: a pragmatikai és a szintaktikai kódot. E két kód jellegzetességei a következők:

#### *Pragmatikai mód*

- topic–comment struktúra
- laza kapcsolódás
- lassú előadásmód
- a szórendet a „régiből az új előtt” elv irányítja
- az igék és a főnevek azonos aránya
- szemantikailag egyszerű igék
- a grammatikai morfológia hanyagolása
- az új információ hangsúllyal való jelölése

#### *Szintaktikai mód*

- alany–állítmány struktúra
- szoros alárendelés
- gyors ’átadás’
- a szórend szemantikai esetek által való irányítása
- a főnevek magas aránya az igékkel szemben
- szemantikailag komplex igék
- a grammatikai morfológia kidolgozott használata
- a hangsúly funkcionális telítetlensége

Amit GIVÓN pragmatikai módnak nevez, azt a kutatók általában a beszélt, az informális és a tervezetlen nyelvvel azonosítják (CRYSTAL–DAVY 1969, OCHS 1979, CHAFE 1982, BROWN–YULE 1983, HALLIDAY 1985, SÖLL–HAUSMANN 1985, KOCH–OESTERREICHER 1990), és noha felosztásuk kiegészíti a fentebb említett jellegzetességeket, GIVÓN pragmatikai módja prototipikusnak tekinthető. Elsőként nézzük meg OCHS-nak (1979) a tervezettség és a megjelenési forma alapján felállított kategóriáit.<sup>3</sup> OCHS arra tesz kísérletet, hogy a tervezetlen beszélt nyelvi diskurzus és a tervezett írott diskurzus jellemzőit feltárja. Az elemzés során angol nyelvű beszélők informális beszélgetéseit veszi alapul, és ugyanazon személyek tervezetlen, szóbeli személyes elbeszéléseit hasonlítja össze írásbeli, tervezett munkájukkal. Ezen kívül munkája alapoz KEENAN (1974) gyerek–gyerek között történő beszélgetésátirataira, BLOOM (1973) gyerekek és

<sup>3</sup> A tervezett és tervezetlen diskurzus elkülönítésére lásd még TANNEN (1982) és JOHNSTONE (2002) összefoglaló munkáit. Ezek a felosztások OCHS (1979) és CHAFE (1982) alapján készültek, ezért nem tárgyalom őket külön.

felnőttek között zajló beszélgetésfelvételeire és JEFFERSON transzkripcióira is (SACKS–SCHEGLOFF–JEFFERSON 1974). Az OCHS (1979) által megalkotott elkülönítés tehát a következő (magyarul lásd ANDÓ 2006):

<i>Tervezetlen beszélt nyelvi diskurzus</i>	<i>Tervezett írott diskurzus</i>
– a gyermekkor korábbi szakaszában elsajátított morfoszintaktikai szerkezetek használata	– a gyermekkor későbbi szakaszában elsajátított komplex morfoszintaktikai szerkezetek használata
– a kijelentések közötti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye	– a kijelentések közötti kapcsolat megteremtése lexikalizált, formális, kohéziót biztosító eszközökkel
– a deiktikus elemek túlsúlya	– határozott és határozatlan névelős formák túlsúlya
– az alárendelő mondatok kerülése	– alárendelő mondatok használata
– a javító mechanizmusok túlsúlya	– a javító mechanizmusok hiánya
– párhuzamosság, ismétlések (lexikai elemek, hasonló szintaktikai szerkezetek)	– kevesebb ismétlő, párhuzamos forma
– a narratív formákban az indító múlt idő után váltás jelenre	– narratív diskurzus esetén múlt idejű elbeszélés

A beszélt és az írott nyelv elkülönítésére tett próbálkozások közül meg kell említeni még WALLACE L. CHAFE nevét, aki a beszélt és az írott nyelvi folyamatok két fő különbségére koncentrált: 1. a beszéd gyorsabb, mint az írás, 2. a beszélők a hallgatósággal közvetlenül kommunikálnak, az írók azonban nem (1982: 36). CHAFE az adatait négy diskurzuscsoportból veszi: 1. informális beszélt nyelv (családi beszélgetések), 2. formális beszélt nyelv (egyetemi előadások), 3. informális írott nyelv (személyes levelek), 4. formális írott nyelv (tudományos dolgozatok). Az adatközlők, akiknek nyelvhasználatát a négyféle stílusban elemzi, egyetemisták. A CHAFE által azonosított jellegzetességek az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor nagyjából megegyeznek OCHS-éval. CHAFE azonban a jellegzetességek előfordulását azzal magyarázza, hogy az írott nyelvre a nagyobb integráció jellemző, mely az írás lassú folyamata által és az olvasás gyors folyamatával válik lehetővé, míg a szóbeli nyelvhasználatot inkább a fragmentáltság jellemzi a gondolatok szaggatottsága miatt. Ugyanakkor a beszélt nyelvre sokkal inkább a belebonnyolódás jellemző az írott nyelv elkülönülő jellegével<sup>4</sup> szemben.

A b e l e b o n y o l ó d á s vagy a személyközi részvétel CHAFE alapján (1982) a következő eszközök által jön létre:

- a) olyan eszközök segítségével, melyek által a beszélő felügyeli a kommunikációs csatornát (emelkedő intonáció, szünetek stb.),
- b) a konkrétság és az elképzelhetőség jellegzetes részletek által valósul meg,
- c) személyesebb hangvétel: az egyes szám első személy használata,

<sup>4</sup> Ezen a beszélő és a hallgató egymástól való időbeli elkülönülését értem.

- d) az embereken és az emberi kapcsolatokon van a hangsúly,
- e) az állapotok és a tárgyak helyett a cselekvés és a cselekvő kap hangsúlyt,
- f) közvetlen idézetek (idézetek egyenes beszéd által),
- g) a beszélő mentális folyamatairól való tudósítás,
- h) többértelműség, homályosság,
- i) érzelmi telítettségű partikulák használata.

Az integráció arra utal, hogy egy gondolategységbe több információegység fér, mint amennyit a beszélt nyelv lehetővé tene. Az integráció jellemzői:

- a) nominalizáció,
- b) a melléknévi igenevek gyakoribb használata,
- c) jelzői melléknevek,
- d) összekapcsolt kifejezések, kifejezések egymásutánjai,
- e) előjárószerű kifejezések szekvenciái,
- f) alárendelő mondatok,
- g) vonatkozó mellékmondatok.

Mint azt a beszélt és az írott nyelv elkülönítésére tett próbálkozások bemutatása előtt is jeleztem, a felosztások egy adott nyelv (nevezetesen az angol nyelv) eltérő regiszterei közötti eltéréseket és a két regiszter egyéni kivitelezései közötti eltérő vonásokat mutatják be. A mi esetünkben azonban az írást ismerő és az írást nem ismerő társadalmakban használt nyelvek közötti különbségekre kérdezzünk rá. Feladatunk pedig speciális: a roma és a magyar gyerekek elbeszélő fogalmazásaiban fellelhető szóbeli és írásbeli jegyek megtalálása a cél.

Mielőtt az adatgyűjtés körülményeire rátérnék, és saját szempontrendszerem ismertetném, térjünk vissza GIVÓN prototipikus felosztásához! A kétféle mód elkülönítéséből kitűnik, hogy amit KOCH és OESTERREICHER kommunikatív közelségnek hív, az megfelel GIVÓN felosztásában a pragmatikai módnak. Ez az egyezés az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor nem véletlen, hiszen a beszéd filogenetikailag és ontogenetikailag is megelőzte az írást. A gyerekek is hamarabb elsajátítják a beszédet, mint az írást. Az írás intézményesített folyamat, a másodlagos szocializáció része (LINELL 2005). Az írott nyelv tudatos tanulás tárgya, és nem a spontán elsajátításé. Az írás tudást és ideákat rögzít, és nagyszámú hallgatóság számára hozzáférhető. Az írott nyelv normái konzervatívak, ezért az írás standardizálása nélkülözhetetlen. Megjegyzendő azonban, hogy a pragmatikai és a szintaktikai mód nem teljesen különülnek el egymástól. Egy nyelven belül az írott és beszélt nyelv nem egymástól elkülönülő rendszer, nem lehet őket elkülönített nyelvtanokkal leírni, csupán a kétféle módban eltérő stratégiákat használnak a nyelvközösség tagjai.

HANSEN (1998) nyomán nézzük meg, hogy a pragmatikai módhoz tartozó nyelvi struktúrák miért inkább a beszélt nyelvet és nem az írottat jellemzik!

A beszéd természetéből adódóan időhöz kötött és lineáris. A hallgatók befolyásolni tudják a beszéd létrehozását, de a beszélőnek nincs sok ideje mondan-

dója megtervezéséhez. Az írott nyelv létrehozóinak több idejük van a tervezésre, de a megértést nem tudják figyelemmel kísérni, ezért előre meg kell fontolniuk, mi jelenthet problémát a hallgatóság számára, és jobban kell ügyelni a szöveg belüli kohézió megteremtésére.

A megnyilatkozások komplexitására vonatkozólag megállapíthatjuk, hogy az egyszerűbb szintaktikai struktúrákat létrehozni és megérteni is könnyebb, mint a bonyolultabbakat (HANSEN 1998: 101). A beszéd során nem olyan lényeges a szintaxis használata a mellékmondatok kapcsolatának jelölésekor, mivel az összekapcsolás a kontextus által is történhet, vagy paralingvisztikai eszközök segítségével (intonáció, hangsúly), valamint a változatos dirskurusjelölők valamelyikével is. Ebből az következik, hogy a beszélt nyelvben a mellérendelés kedveltebb az alárendelésnél, hiszen ezek a struktúrák a beszélőtől nem követelnek sok tervezést.

A „régiből az új előtt” topic–comment struktúra olyan szórend, melyet a pragmatikai módban találunk. Ennek a struktúrának a konverzációban interakciós funkciója van, mivel a beszéd fenntartását szolgálja (DURANTI–OCHS 1979: 403). Ez a stratégia jellemző egyébként a gyerekekre, akik rámutatnak a referensre és a következő megnyilatkozásban állítanak valamit erről.<sup>5</sup>

Az ismétlés stratégiája a szöveg létrehozásának és befogadásának a problémáit csökkenti, mivel természetéből adódóan kohezív jellegű (HALLIDAY–HASAN 1976, TANNEN 1989). TANNEN az ismétlés dialógusbeli szerepének számos interakciós funkcióját felsorakoztatja. Ilyenek például a beszédjog megtartása vagy átadása, a hallgatóság jelzése, visszacsatolás, egyetértés, humor, az egyik elképzelés összekötése a másikkal stb. Mindezek a funkciók a kommunikatív közelség szempontjából igen jelentősek, míg a kommunikatív távolság szempontjából lényegtelenek.

Az informális beszéd másik jellegzetessége a referensek törlése. Ide tartoznak a névmások és a mondatok szintaktikai befejezetlenségei, vagyis a hiányos szintaktikai struktúra. A beszélt nyelvben ezeket a hiányos részeket a kontextus által ki tudjuk egészíteni, de az írott nyelvben nem. Amennyiben ez a kiegészítés közös tudást igényel, az írott nyelvben nincs helye. Ilyenkor a metanyelvi diskursusjelölők segíthetnek a megnyilatkozások jelentésének megfejtésében.

A metanyelvi, metadiszkurzív és interakciós jelölők segítségével a beszélők kommentálják azt, amit mondanak. Ennek azért van nagy jelentősége, mert a beszélők egyezkednek a cselekvésekről, a jelentésekről és azok fontosságáról a beszélgetés során (HANSEN 1998: 109). A beszédben azért is nagy még a jelentőségük, mert sokszor az alárendelés használatát váltják ki a jelölők.

A beszélt és az írott nyelv kontinuumként való felfogása és a pragmatikai, illetve a szintaktikai mód (formális–informális, tervezett–tervezetlen stb.) elkülö-

<sup>5</sup> Erről a stratégiáról a továbbiakban nem lesz szó, mivel ennek bemutatása a szintaxis körébe tartozik.



nítése a továbbiakban az írott nyelvhasználat elemzésének alapját képezi. A konkrét vizsgálódások előtt azonban a következő fejezetben szólok az adatgyűjtés módszeréről.

### **5. A vizsgálat tárgya: az elbeszélő fogalmazások**

A kisiskolások írásbeli nyelvhasználatának kultúraközi elemzése céljából azért választottam az elbeszélő fogalmazást, mert ez a legegyszerűbb műfaj. Az iskolában is ezt tanítják meg elsőként. Tartalmi szempontból nem igényel bonyolult gondolkodási tevékenységet, hiszen a megtörtént, átélt események egymás után következő mozzanatait, epizódjait kell felidézni és reprodukálni. Így valódi alkotás, alakítás csupán a nyelvi kifejezés tekintetében folyik. A műfajválasztás szempontjából fontos az is, hogy a mindennapi életben sohasem öncélú az események elbeszélése. Mindig van valamilyen kommunikációs szerepe: a hallgató vagy az olvasó tájékoztatása, befolyásolása. Az elbeszélés tehát alkalmas arra, hogy segítségével a nyelvhasználatot kommunikációs szempontból minősítsük (KERNYA 1988: 68). KERNYA RÓZÁHOZ hasonlóan, aki a szöveg néhány sajátosságát vizsgálta a kisiskolások fogalmazásaiban, én is azt a feladatot adtam az iskolásoknak, hogy egy az osztályukban nem tanító tanító néninek írjanak elbeszélő fogalmazást, melynek címe: „Nagy élményem volt”. Pontosabban fogalmazva megkértem ezt a tanító nénit, hogy mondja a gyerekeknek, hogy írjanak neki egy fogalmazást ezzel a címmel. A témát nem határoztam meg, csupán a műfajt: elbeszélő fogalmazás legyen. Az általam vizsgált elbeszélő fogalmazásokat a kisiskolások 4. osztály elején írták, ami azt jelenti, hogy 3. osztályban már tanulták a szövegalkotás szabályait, valamint az elbeszélés műfaját is. FÜLÖP MÁRIA és SZILÁGYI FERENCNÉ Fogalmazás munkafüzete (2003), melyből a jászapáti kisiskolások tanulnak, a következő tudnivalókat tartja fontosnak a szövegről, illetve az elbeszélésről:

- A szöveg egymással összefüggő mondatokból épül fel. Minden mondat valami újat közöl a témáról.
- A jó cím többnyire rövid, érdeklődést keltő, és általában utal arra, amiről olvasni fogunk.
- Fogalmazásaidban mindent mondj el, írd le, ami lényeges, ami a megértéshez szükséges! Kerüld a felesleges, lényegtelen gondolatokat!
  - Többféle módon is elkerülhetjük a szóismétlést:
    - az ismételt szó elhagyásával (mivel az előző mondatban már szerepelt),
    - a hasonló jelentésű szavak alkalmazásával,
    - a szóismétlést tartalmazó mondat átfogalmazásával.
- Azokat az olvasmányokat, fogalmazásokat, amelyekben eseményeket mondunk el vagy írunk le, elbeszélésnek nevezzük. Élőlények, tárgyak bemutatására szolgál a leíró fogalmazás.
- Az elbeszélő fogalmazás részei: bevezetés, tárgyalás, befejezés. A bevezetés bemutatja a szereplőket, az esemény helyét, idejét, okát, utal a tárgyalásban történetekre. A tárgya-

lás az elbeszélés fő része, leírja az eseményt. A befejezés lezárja az eseményt, tartalmazhat megállapítást, állásfoglalást, véleményt, érzelmet, kívánságot, tanulságot. Az elbeszélés részeit új bekezdésekbe írjuk.

- Az elbeszélő fogalmazásban az esemény egyik mozzanata a másikat időrendben követi. Az esemény megtörténhet a beszélő szempontjából a jelenben, a múltban és a jövőben.
- Azért használunk fogalmazásainkban rokon értelmű szavakat, hogy elkerüljük velük a szóismétlést, és pontosabban, választékosabban tudjuk kifejezni gondolatainkat.
- Az elbeszélésben a különböző mondatfajták élményszerűbbé teszik az esemény elmondását vagy leírását.
- A hallgató (olvasó) megválasztása is befolyásolja a szóhasználatot (a szövegalkotó munkát).
- A párbeszéd színesíti a fogalmazásunkat, általa az esemény élményszerűbbé, pergőbbé, elképzelhetőbbé válik.

Azok a gyerekek tehát, akik részt vettek a mérésben (24 magyar és 24 roma tanuló), az iskolai szocializáció során már megtanultak bizonyos szabályokat arra vonatkozóan, hogy hogyan írjanak elbeszélő fogalmazást.

## **6. Az elbeszélő fogalmazások funkciója kisiskolás korban**

A magyar kisiskolások írásbeli szövegalkotásának elemzésével először BARANYAI ERZSÉBET és LÉNÁRT EDIT foglalkozott, akik 10–14 éves tanulók körében az írásbeli közlés logikus vonásait tárták fel (BARANYAI–LÉNÁRT 1959, idézi: KERNYA 1988: 42). Az alsó tagozatos tanulók írásbeli nyelvhasználatának elemzésére később B. FEJES KATALIN vállalkozott. Ő a 3–5. osztályos tanulók fogalmazásaiban a mondatszerkezeti sajátosságokat tanulmányozta (1981). KERNYA RÓZA, akinek munkája saját szempontrendszerem kialakításának alapját képezte, főként ezen kutatásokból kiindulva végzett méréseket a kisiskolások fogalmazásairól elbeszélő fogalmazásokat véve kiindulópontnak. Célja az volt, hogy olyan szövegkonstrukciós sajátosságokat keressen, amelyek átfogják a szöveg egészét. E célra jól megfeleltek a BARANYAI és LÉNÁRT által feltárt logikus vonások. A vizsgálat során kiderült, hogy a közlés kommunikációs funkciójának betöltését célzó elbeszélő fogalmazásokban a logikus vonások érvényesítése (részletesebben lásd később) a mondanivaló megszerkesztettségének eszköze volt. Erre utal az is, hogy azok a fogalmazások, amelyekben a logikus vonások hibái előfordultak, nem töltötték be maradéktalanul a közlés szerepét (KERNYA 1988: 163–164). KERNYA vizsgálódásai során arra is kíváncsi volt, hogy a 8–10 évesek rendelkeznek-e a közlés tudatával, azaz mondanivalójuk megszerkesztése közben tekintetbe tudják-e venni az olvasó, a címzett szempontjait.

Amennyiben a közlés funkciójának betöltését a logikus vonások megléte adja, célszerű kiindulni ezen vonások felsorakoztatásából.

A *r e l e v a n c i a* a címben megjelölt témához való tartozást jelenti. A relevancia szempontjából a kisiskolások fogalmazásaiban kétféle hiba fordulhat

elő: 1. a relevancia teljes hiánya, 2. a gondolatmenet törése. Az első esetben a fogalmazás nem a címben megjelölt témáról szól. A másik hiba olyankor fordul elő, amikor „a fogalmazás írója áttér egy másik témára, vagy a tárgyhoz tartozó résztéma kifejtésében hirtelen szempontot vált” (KERNYA 1988: 90).

A *g o n d o l a t m e n e t e g y e n e s s é g e* valamilyen alapelv szerinti meghatározott rendet foglal magában. Az alapelv az írásmű tárgyából, témájából következik. Így az elbeszélésben rendszerint az események időrendje a gondolatrendezés alapja. A hibatípusok közé tartozik az alapelv hiánya (nincs alapelv az elrendezésben, csupán mondathalmaz), az eltérés (elkalandozás a témától), és a kitérülés (ez után az író visszatér az eredeti vonalhoz).

A *g o n d o l a t m e n e t m e g s z a k í t a t l a n s á g a* a téma kifejtésében hiánytalanul tovahaladó gondolatmenetre utal. Hiba lehet ebből a szempontból, ha egy vagy több láncszem hiányzik (KERNYA 1988: 100).

Végül az utolsó logikus vonás neve a *g o n d o l a t m e n e t e l ő r e m o z g á s a*. Ez a vonás azt jelenti, hogy az egyenes vonalú, hiánytalanul tovahaladó gondolatmenet lépésről lépésre közelebb viszi az olvasót a téma teljes megértéséhez. Hiba lehet azonban az anticipáció vagy előreugrás (az író ugrás-szerűen halad a mondanivaló kifejtésében), a visszanyúlás (az előreugrás javítása) és az ismétlés.

## 7. A logikus vonások kapcsolata az írott és a beszélt nyelv elkülönítésével

Korábban az írott és a beszélt nyelv elkülönítésekor CHAFE alapján megállapítottuk, hogy az írott nyelvre jellemző az integráció (egységbe rendezés), ami az információ kompakt átadását jelenti, és éppen ezért az írott nyelvben a beszélt nyelvhez képest sokkal jobban megfigyelhetők a koherencia eszközei.

Amennyiben a logikus vonások meglétét KERNYÁHOZ hasonlóan a lineáris kohézió eszközeinek tekintjük, ezen jellegzetességek megléte az írott, hiánya pedig a beszélt nyelv jellemzőjének tekinthető a roma és a magyar kisiskolások esetében.

A logikus vonások megléte, illetve hibái a jászapáti kisiskolások fogalmazásaiban a következőképpen alakulnak:

	<i>roma</i>	<i>magyar</i>
a relevancia hiánya <sup>6</sup>	4,0%	0,0%
törés a gondolatmenetben	10,0%	8,0%
ismétlés	8,7%	1,8%
kitérés	7,0%	2,0%
anticipáció/előreugrás	7,7%	7,0%
visszatérés	1,4%	0,1%
eltérés	8,0%	0,0%

<sup>6</sup> A relevancia hiányát két tanító és én egymástól függetlenül állapítottuk meg a vizsgált fogalmazásokban ugyanazokon a helyeken.

A táblázat eredményei igazolni látszanak feltevésünket: a roma és a magyar kisiskolások írásbeli nyelvhasználatának különbözősége az írásbeli és a szóbeli kultúrák eltérő stratégiáiból adódhat. A logikus vonások hiánya ugyanis jóval nagyobb százalékban figyelhető meg a romáknál magyar társaikhoz viszonyítva, ami a szóbeli kulturális háttérrel magyarázható.

A koherencia vizsgálatokor nem szabad megfeledkeznünk a globális koherenciáról sem. KERNYA szerint a globális koherenciát megteremtheti a relevancia is, vagy „a részek összefüggésének elvében a bevezetés-befejezés konvergenciájában is megvalósulhat” (KERNYA 1988: 156). Ennek a tárgyalása azonban az elbeszélésnek mint műfajnak a kérdéskörébe tartozik, ezért ott térek vissza erre a problémára.

Mint azt láthattuk, a logikus vonások megléte, illetve hiánya az írásbeli és a szóbeli kultúrák eltérő nyelvhasználatára magyarázatul szolgálhat, de korántsem teljesen. Nem szóltunk még például a mondatszerkezeti sajátosságokról, illetve arról, hogy a kisiskolások mondanivalójuk megszerkesztése közben tekintetbe veszik-e az olvasó, a címzett szempontjait.

Ezen a ponton eltérek KERNYA RÓZA kutatásaitól, mivel ő a világos gondolatközlés kritériumait egy normához kötötte, és nem vette figyelembe a nyelvhasználat esetleges kulturális eltéréseit, így a beszélt nyelvi jellemzőket sem különítette el. A mondatszerkesztés és az olvasó figyelembevételének kérdését tárgyalva megint csak vissza kell térnünk az írott és a beszélt nyelv elkülönítésére tett próbálkozásokhoz. A beszélt nyelvi jellemzők között (pragmatikai mód, tervezetlen beszélt nyelv, belebonyolódás) a mondatszerkesztésre utaló jellemzők a következők: laza kapcsolódás, az alárendelő mondatok kerülése. Ezzel ellentétben az írott nyelv jellemzői között olvashatjuk a szoros alárendelés és a vonatkozó mellékmondatok gyakoribb használatának stratégiáit. Ezen kívül GIVÓN felosztásában láthatjuk, hogy a pragmatikai mód egyik jellemzője az új információ hangsúllyal való jelölése, míg a szintaktikai módban a hangsúly funkcionálisan telítetlen (1979). Ez utóbbi észrevétel a fogalmazásokban a mondathatár jelölésében érhető tetten: vagyis azokban az esetekben, ahol a mondat egészt nem jelöli mondathatár, ott hangsúly helyettesíti a tagolást. A kisiskolások elbeszélő fogalmazásait vizsgálva a mondatszerkesztés egyes jellemzőinek százalékos előfordulása a következőképpen alakul:

	<i>roma</i>	<i>magyar</i>
mondathatár/mondategész	35,0%	8,5%
mellérendelő kötőszó/mondategység	23,0%	17,0%
alárendelő kötőszó/mondategység	7,5%	7,7%
vonatkozó névmás/mondategység	2,8%	3,4%

Az itt látható eredmény újabb bizonyítéka a két kultúra eltérő nyelvhasználatának, amit megint csak az írott és a beszélt nyelvi vizsgálatok támasztanak alá.

Míg a romák esetében a mondathatár sokszor jelöletlen, a tagmondatok többnyire mellérendelő viszonyban vannak egymással, addig a magyaroknál a mondat-határ írásban való érzékeltetése figyelhető meg, és az alárendelő mondatok és a vonatkozó névmással bevezetett vonatkozó tagmondatok vannak túlsúlyban.

A roma és a magyar kultúrák összehasonlítása az írott és a beszélt nyelvi el-különítések alapján egy kérdésre nem adott még választ: a kisiskolások mennyi-re veszik figyelembe fogalmazásaik során az olvasót?

Fentebb olvashattuk, hogy a tervezetlen beszélt nyelvet az jellemzi, hogy a kijelentések közötti kapcsolat megértése az adott kontextus függvénye. Ugyanez a stratégia CHAFE-nél a többértelműség, homályosság fogalmaival fejeződik ki (1982). Mindezek azért tartozhatnak a beszélt nyelvi jellemzők közé, mert a be-széd során más kommunikációs csatornák, illetve a közvetlen kontextus is segíti a hallgatót az értelmezésben. Az írott nyelv során azonban szükség van arra, hogy a kijelentések közötti kapcsolatot lexikalizált, formális, kohéziós eszkö-zökkel teremtsék meg, hiszen hiányoznak az egyéb kontextualizációs jelölők.<sup>7</sup>

A többértelműség és a homályosság eszközeit számba véve azon eseteket, amikor a referens nem volt világos, implikáció néven címkéztem meg,<sup>8</sup> azon eseteket pedig, ahol az élősóban gyakran előforduló mondatátszövődés esete állt fent, élősóbéli mondatszerkesztés névvel láttam el. Noha elemzésem során a figyelem középpontjában a nyelvhasználat eltérő stratégiái állnak, nem pedig a szintaktikai elemzés, az élősóra jellemző mondatszerkesztés esete az olvasó te-kintetbevételénél mégsem elhanyagolható tényező. A mondatátszövődés ugyanis nehezíti a megértést, illetve tervezetlen beszélt nyelvi jellemző.<sup>9</sup>

	<i>roma</i>	<i>magyar</i>
implikáció	9,8%	4,3%
élősóbéli mondatszerkesztés	26 db	6 db

Ebből az összesítésből azt a következtetést vonhatnánk le, hogy a romák nem veszik figyelembe az olvasó szempontjait, hiszen olyan stratégiákat alkalmaz-nak, melyek nehezítik a megértést. Később az értékelő elemek előfordulásainak vizsgálatakor azonban látni fogjuk, hogy ez nem így van. Itt csupán szóbeli stra-tégiák alkalmazásáról van szó (az írásbeli stratégiák ismerete híján), nem pedig az olvasó mellőzéséről.

<sup>7</sup> Erre a kérdésre később, a narratív műfaj elemzésekor még visszatérek. Itt csupán a többér-telműség és a homályosság stratégiáit taglalom.

<sup>8</sup> Az implikáció elnevezést azért választottam ezekben az esetekben, mert a referens csak imp-liciten van jelen, és nem fejeződik ki verbálisan ráutalás formájában sem.

<sup>9</sup> Megjegyzendő azonban, hogy amikor a beszélt nyelv lazább szerkesztésmódjáról, logikátlan-ságáról, töredékes voltáról beszélünk, tudnunk kell, hogy a csonkának tűnő szövegszerkezetet gyakran a szituáció, az előzmények, a mimika és a gesztusnyelv többletinformációi egészítik ki (KESZLER 1983: 183).

## 8. Az elbeszélés műfaja

Legelőször is le kell szögeznünk, hogy mit tekintünk elbeszélésnek vagy másként narratív szövegnek. LABOV és WALETZKY (1967) nyomán narratív szövegnek tekintem a verbális megnyilatkozások olyan egymásutánját, amelyek valamely időbeli eseménysorozatot ábrázolnak. Az elbeszélés olyan szövegműfaj, melynek egyik jellemzője az, hogy az elbeszélő valamilyen élményt mesél el a múltból, és a hallgató megpróbálja a történet lényegét kikövetkeztetni. TANNEN (1982) szerint az emberek az elbeszélés során szervezik és megértik a világot, és ezáltal kapcsolódnak egymáshoz. Az elbeszélő az elbeszélés során feltételezéseket, értelmezéseket, szubjektivitást és önazonosságot csatolhat a történethez.

Ez a fajta műfajértelmezés a korábbi strukturalista irányzatoktól eltérően a műfaj működését a kommunikációs folyamatban igyekszik megragadni. Ezen megközelítések értelmezésében a szöveg jellegzetes témája, stílusbeli elemei, a hozzá tartozó formulák stb. csupán jelzéseknek tekintendők, amelyek által a szöveget létrehozó jelzi, a befogadó személy pedig felismeri a műfajt, amelyet az adott szöveg képvisel. Így a szöveg műfaját a szöveg létrehozója és befogadója közösen alkotja meg a kommunikációs gyakorlat során (RÉGER 2002). Innen ered ennek a szemléletnek az elnevezése is, a gyakorlat szempontú vagy dinamikus osztályozás. A szöveg megalkotásához és befogadásához az adott műfajra sajátosan jellemző prototipikus elemek vagy előadásmódbeli sajátosságok nyújtanak tájékozódási keretet.<sup>10</sup> A cigány folklóralkotások (népmesék, dalok) ilyen sajátosságának tekinthető például az improvizáció fontossága, mely általában lazább szerkesztésmóddal jár együtt, mint az európai folklór párhuzamos alkotásaiban. Ami pedig az előadó–hallgató kapcsolatot illeti, a cigány szóbeli folklór előadásában igen jellemző a cigány mesemondó szoros kapcsolata hallgatóságával.

A műfajok működésének másik kulcsa a prototipikus elemeken és az előadásmódbeli sajátosságokon kívül az intertextualitás. Elsőként BAHTYIN mutatott rá arra, hogy az irodalmi szövegstruktúra és szövegalkotás nem önmagában létezik, hanem más, korábbi szövegekkel való összefüggésben mintegy „generálódik” (idézi BRIGGS–BAUMAN 1992). Minden szöveg kapcsolatban áll más, korábban elhangzott, hallott, mondott, írt vagy olvasott szövegekkel, s ezek a szövegek közötti kapcsolatok óhatatlanul megszabják az aktuális szöveg produkcióját és recepcióját (RÉGER 2002: 19–20).

Ennek alapján azt a kérdést kell megválaszolnunk, hogy a vizsgált elbeszélő fogalmazások szövege milyen korábbi szövegekhez kapcsolódhat.

Korábbi kutatások kiderítették, hogy a cigánynyelvi narratíváknak három típusa van. Ezek a forgatókönyv (rutinszerű események elbeszélése a magyarázat,

<sup>10</sup> A tájékozódási keret vagy *frame* fogalmáról lásd bővebben TANNEN munkáját (1993: 14–56).

eligazítás funkciójával), a sajátélmény-elbeszélés (ismertető célzattal) és a fantáziatörténet (a fikció elmesélésének funkciója a szórakoztatás). RÉGER arra is rámutat, hogy az elbeszélés fonálának alakulásától függően a szerkesztési mód lehet „témafolytonos” és „tématársító”, azaz füzéres (2002: 27–28). Ez utóbbi nagyobb epizódok laza összeszerkesztését jelenti egyetlen narratíva keretein belül, és nagyon jellemző a cigány gyerekek szövegprodukcójára. A témataársító elbeszélés oka lehet például az, hogy a cigánygyerekek nem hallanak írott mesét (például Benedek Elek- vagy Illyés Gyula-meséket). Ezen kívül létezik egy ilyen típusú mesemondás is (lásd NAGY 1975), vagyis a mesei szerkezet különbözőképpen fejlődhet (NAGY 1978). A cigány közösségekben (ezt interjúk is bizonyítják) a narráció célja az együttmesélés, a tudás fitogtatása: ki tud szebben mesélni, ki tudja az ismert motívumot varázslatosabban kidíszíteni (RÉGER 2002: 29). Elég, ha a történetnek csak egy részét mondják el, elég egy utalás is a közösen ismert történetekre, hiszen a társak a közös tudás alapján kiegészítik a mondottakat. Szembetűnő stílusjegy a mesemondásban, hogy több esetben a szövegszerkesztés úgy halad előre, hogy az újabb eseményeket *és*-sel kötik hozzá a megelőzőkhöz. Ugyancsak jellegzetes vonás az ismétlés is, amely hol a cselekvés időben tartós voltát fejezi ki, hol pedig időnyerés céljából jelenik meg (RÉGER 2002: 35). RÉGER szerint kultúraspecifikusnak tekinthető a perspektíva-váltás is, vagyis hogy kinek a szemszögéből mesélik az eseményeket.

A cigány népmesék jellemzőit VEKERDI JÓZSEF is összegyűjtötte, és a következő jellegzetességeket tárta fel (1974: 70–123):

1. A szereplők szavainak idézésekor a *kérdezi, feleli, válaszolja* ígét nem használja a cigány mese. Ezek helyett az *azt mondja* áll.

2. A cigány mesélőknél gyakoribb a szereplők beszéltetése és rövidebbek az összekötő szövegrészek, mint a magyar népmesemondóknál.

3. Gyakran hosszabb szövegrészeken keresztül is majdnem minden mondatot az *akkor* szóval kezd a mesélő. A magyarnál jóval sűrűbben használják a cigány mesélők az események összefűzésére az *és* kötőszót.

4. A cigány mesestílus a rövid mondatokat kedveli. Ezt a cigány nyelv jellege is indokolja. A cigányban kevesebb az alárendelő összetett mondat, mint a magyarban.

5. A cigány mesestílus a rövid mondatokat a *fogta magát, akkor hát* mondatbevezető szavakkal kapcsolja össze, melyek segítségével egymás után felsorakoztatja a cselekmény egymást követő mozzanatait anélkül, hogy az egyes mozzanatok egymáshoz kapcsolódásának értelmi, logikai árnyalatait részletezni kellene. A magyar mesestílus jobban megkívánja a két esemény összekapcsolását.

6. A cigány mese szereti a rövid, cifrázás nélküli szóismétléseket. Fontos, hogy a cselekmény elmondásakor a cigány elbeszélők a cselekmény leglényegesebb mozzanataira szorítkoznak, és mellőzik a környezet leírását vagy a szereplők lelkiállapotának részletezését.

7. A cigány mesélői stílus szereti az állítmány előrehozását a mondat első helyére.

8. A cigány mesékben gyakori fogás két vagy több független történet összekapcsolása.

A magyar gyerekek narrációval való találkozása az iskolás kor előtt egészen más jellegű. Náluk nem az együttmesélés, hanem a mindennapi monologikus meseolvasás a jellemző. Más szóval a magyar gyerekek írott szöveggel való találkozása már egészen kiskortól kezdve mindennapi életük része. Az iskolába kerüléskor a tankönyvekben sokszor már ismerős szövegekkel találkoznak, vagy legalábbis a mesék, elbeszélések szerkezete természetesnek hat számukra.<sup>11</sup> A fogalmazás tanulásakor elsajátítandó anyag az eddigi ismereteik rendszerezése, illetve reprodukálása.

A cigány gyerekek tudása a narratív műfajokról tehát eltér az iskolában megkövetelt hasonló műfajtypustól.

Az eddigi áttekintésből is látható, hogy a műfaji sajátosságokból és a szövegközi kapcsolatokból fakadó kultúraközi eltérések nagy része megmagyarázható az írott és a beszélt nyelvek közötti különbségekkel. A szövegek szerkezetének makrostruktúrájára, az elbeszélések sémájára vonatkozólag azonban ez idáig még nem reflektáltunk.

### **9. A variációelemzés és az elbeszélés egységei**

Ebben az egységben LABOV és WALETZKY szociolingvisztikai szövegvizsgálati módszerét (1967) mutatom be: vagyis a variációelemzés módszerének az elbeszélő szövegekre való alkalmazását. Az elbeszélés műfajának forgatókönyvbeli eltérését ugyanis ezen az úton érhetjük leginkább tetten.

A variációelemzés elmélete a nyelvészetben gyökerezik, a nyelvi variációk és a nyelvi változások tanulmányozásából eredeztethető. Az elmélet azt feltételezi, hogy a nyelvi variáció szociálisan és nyelvileg is mintát alkot. Ezt a mintázatot, vagyis ugyanannak a dolognak a különböző módon való realizációját egy beszélőközösség szisztematikus vizsgálatával lehet feltárni. A variációelemzők arra kíváncsiak, hogy milyen szociális és nyelvi tényezők felelősek azért, hogy különbözőképpen beszélünk (SCHIFFRIN 1994: 282).

Az elmélet megalkotója WILLIAM LABOV (1972), aki eredetileg fonológiai változók kiejtésbeli megvalósulásaival és a szemantikailag ekvivalens változatokkal foglalkozott (ugyanannak a dolognak az alternatív módon való kifejezésével), de később az elméletet a szövegre is kiterjesztette a szövegstruktúra és a szöveg szintek elemzése kapcsán.

<sup>11</sup> A magyar népmese szerkezetének legfőbb jellemzői, amire már ARANY LÁSZLÓ is utal (1867: 348), a szerkezet kerek egész volta, s ezzel szoros kapcsolatban a népmese szerkezetének áttekinthetősége és egyfajta logikai következetessége. A mesei szerkesztés egyik legjellemzőbb eleme a logikai következetesség, hiszen ez teszi a mesét kerek egészszé.



A variacionisták olyan egységet keresnek a diskurzusban, melyek szisztematikusan és mintázatot követve kapcsolódnak egymáshoz. LABOV és WALETZKY (1967) szóbeli narratíva kerete jól illusztrálja a diskurzusegységek variacionista megközelítését. Feltevésük szerint a narratíva a diskurzus bizonyos része, mely további kisebb egységekből áll. Ezen kisebb egységek azonossága pedig nyelvi sajátosságokon alapul (szintaktikai és szemantikai sajátosságokon), és ezek elbeszélésbeli szerepén. A variációelemzés feltevése szerint a narratívának (elbeszélésnek) van egy relatíve független struktúrája, és a különböző részek különböző információval szolgálnak. A történet elmondását tekintve minden résznek más-más funkciója van.

A narratívákat egy *absztrakt* nyitja meg, mely az elbeszélő nézőpontjából összefoglalja a történetet, és egy állítást tesz, melyet az elbeszélés további része fejt ki. Ezután következik az *orientációs* rész, amelyben háttérinformációkat találunk. Ide tartozik az idő, a hely és a szereplők azonosítása. Ezt követi a *fő rész*: a *cselekmény kifejtése* vagy más néven a *bonnyodalom*. Ez a rész az eseménysorozatot elbeszélő narratív mondatok sorából áll. Mindegyik részecselekmény egy eseményt ír le, vagyis egy időhöz kötött történést. Az *értékelés* az egész történetet áthatja: az elbeszélő a narratíva bármely pontján kommentálhatja az eseményt, illetve felfedheti a történet lényegét, az elbeszélés jelentését.

Az *eredmény* vagy megoldás a kóda előtt jelenik meg a történet lezárásaként, és befejezi a történetet. Az eredmény mutatja be a krízishelyzetet, illetve a konfliktus megoldását. Végül pedig a *kóda* zárja a történetet, amely múltbeli eseményekből a jelenbe kapcsol át (magyarul lásd ANDÓ 2006). Az egyes részek kérdései a következők (TOOLAN 1991: 154):

1. Absztrakt: Miről szól dióhéjban a történet?
2. Orientáció: Ki, mikor, hol, mit csinál?
3. A cselekmény kifejtése: És azután mi történt?
4. Értékelés: Mi és miért érdekes számunkra?
5. Eredmény vagy megoldás: Mi történt végül?
6. Kóda: „Ennyit szerettem volna mondani, és most visszatérek a jelenbe.”

A elbeszélés kapcsán a szövegelemzésre vonatkozóan a variációelemzés fő feladata az, hogy felfedje a forma alternatív realizációit és előfordulásának korlátait. A fő feladat annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mely formák alternálnak másokkal, és milyen környezetben teszik mindezt. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához mennyiségi elemzésre van szükségünk.

A variációelemzés fontos egysége a nyelvi változó, vagyis a megnyilatkozások felszíni formái közötti kapcsolat, azaz: ugyanazt a dolgot hogyan lehet másképpen kifejezni, azonos környezetben tehát milyen formák realizálódnak. Mivel a nyelvészeti alapú megközelítés a nyelvhasználat elemzéséhez szociális környezetet rendel, ez az elmélet kulturaközi elemzést is lehetővé tesz.

A mi esetünkre modellálva az elemzést, arra vagyunk kíváncsiak, hogy ugyanazt a dolgot („Nagy élményem volt”) hogyan fejezik ki a két kultúra tagjai. Más szóval: a diskurzus egyes részei hogyan kapcsolódnak egymáshoz, és milyen makrostruktúrát hoznak létre. Mivel azonban az elemzés nem strukturalista szempontú, funkcionális oldalról közelítjük meg a kérdést. Közelebbről: arra vagyunk kíváncsiak, hogy a globális koherencia mennyire érvényesül az elbeszélő fogalmazásokban a közlés funkcióját tekintve. Az elbeszélések fentebb vázolt egységeinek összefüggését tartalmi-logikai kapcsolatuk alapján jellemezhetjük leginkább. A kisiskolások fogalmazásaiban megfigyelhető egységek sorrendje azonban eltér a labovi konstrukciótól. A 9–10 éves roma és magyar gyerekek elbeszéléseinek szerkezete igen változatos képet mutat:

<i>az elbeszélés szerkezete</i>	<i>roma</i>	<i>magyar</i>
A, CSB, K	1	2
A, O, CSB, E, K	1	2
A, O, CSB, K	1	1
O, CSB, K	2	2
O, CSB, E, K	0	2
A, CSB	3	5
A, O, CSB, E	4	3
A, CSB, E	3	5
O, CSB, E	0	<b>2</b>
A, CSB, E, K	1	0
CSB, E	1	0
A, O, CSB	1	0
O, CSB	<b>5</b>	0
CSB	1	0

A: absztrakt, O: orientáció, CSB: a cselekmény bonyolítása,  
E: eredmény, megoldás, K: kóda

Az elbeszélések természetében megmutatkozó tarkaság fakadhat életkori sajátosságokból is, ám ha közelebbről megvizsgáljuk az adatokat, láthatjuk a számok megoszlásából, hogy a magyaroknál gyakrabban fordulnak elő az elbeszélés bevezető és befejező részei. Ők jobban törekednek a globális koherencia megteremtésére és az egységek tartalmi-logikai kapcsolatainak megtartására. A romáknál ez az írásosságra jellemző jegy azonban kevésbé érvényesül. Kiemelendő például az O, CSB struktúrát, melynek nagy számú előfordulása talán meglepő lehet. Ebből az adatból mégsem következtethetünk arra, hogy a romáknál az elbeszélés szerkezete általában más mintázatot mutat, mint a magyarok esetében (lásd RÉGER 2002), hiszen a romák körében ismert sajátélmény-elbeszélésre is a LABOV és WALETZKY által felállított sorrend a jellemző. A táblázatban megfigyelhető változatos szerkezetet a romák fogalmazásaiban in-

kább a témátársító elbeszélési móddal magyarázhatjuk. Ez azt jelenti, hogy a roma gyerekek szövegprodukcíójára a struktúrák, az epizódok és az események laza összeszerkesztése jellemző egyetlen narratív kereten belül. Ennek egyik okaként NAGY OLGA (1978) azt jelölte meg, hogy a roma gyerekek nem hallanak írott mesét, illetve az etnikai örökségben is létezik ilyen típusú mesemondás.

A narráció célja a roma gyerekeknél az együttmesélés, az együttalkotás, és az, hogy ki tud szebben mesélni. A témafolytonos mesére nem igazán van szükségük. Ezzel magyarázható tehát, hogy a roma gyerekek fogalmazásaiból gyakran hiányoznak a bevezető és a befejező részek. Ezt az érvünket támasztja alá az adat is, mely szerint a mérési anyagban a roma gyerekeknél 8 alkalommal fordult elő az, hogy több téma is felmerült egy fogalmazáson belül, míg a magyaroknál ez csak egy alkalommal történt meg. Ezen kívül az elbeszélés részei és azok sorrendje jól illusztrálja a globális kohézió meglétét, illetve hiányát. A bevezető és a befejező részek megléte mindenképpen koherensebb szöveg meglétére utal. Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy az elbeszélés műfajának intertextuális vonatkozásai a két kultúrában ismét csak a szóbeliség és az írásbeliség eltérő vonásait támasztják alá.

A labovi modellnek azonban még más elemei is vannak, melyek kultúraközi különbségek feltárására alkalmasak: ezek a tagmondatok (különösen a narratív tagmondat) és az értékelő részek.

### **10. Az elbeszélések legkisebb egységei: a tagmondatok**

A legkisebb egység, mely alapján a narratívát definiálhatjuk, a „clause”, vagyis a tagmondat (LABOV–WALETZKY 1967: 13). Közelebbről a narratív egységet úgy definiálhatjuk, hogy az élményt az esemény eredeti sorrendjében foglalja össze. Ezek az elbeszélések vázát adó időbelileg rendezett független mellékmondatok a narratívum meghatározott pontján fordulnak elő, nem áthelyezhetők, és egymást feltételező viszonyban állnak. A rögzített mondatok mellett néhány tagmondat mobilis a narratív egységen belül: ezek a szabad és a korlátozottan felcserélhető egységek. Ezeket bárhová tehetjük az elbeszéléseken belül anélkül, hogy a jelentés vagy az időbeli egymásutánosság változna. Csak a fő vagy független tagmondatok lényegesek az időbeli referenciát illetően.

A tagmondatnak 4 típusa van (TOOLAN 1991: 148–151):

1. Narratív tagmondat: az események időbeli egymásutánosságát tartják fenn. Ezek a tagmondatok arra a kérdésre válaszolnak, hogy akkor mi történt. A narratív tagmondatok szekvenciája alkotja a cselekmény bonyodalmát.

2. Szabad tagmondatok: nincs kapcsolatuk az időbeli szekvenciával, szabadok a narratíván belül.

3. Mellérendelő tagmondatok: ezek a tagmondatok felcserélhetők egymással anélkül, hogy az időbeli egymásutániságot vagy a szemantikai interpretációt megváltoztatnák.

4. Korlátozott tagmondatok: helyüket nem lehet szabadon változtatni az elbeszélésen belül, de jobban mozgathatók, mint a narratív tagmondatok.

Az elbeszélés műfajának elemzéséhez LABOV és WALETZKY (1967) egy másik fontos fogalmat is bevezetett: a temporális kapcsolóelem fogalmát. Ez azt jelenti, hogy két tagmondatot, melyek időbelileg rendezett viszonyban állnak egymással, a temporális kapcsolóelem segítségével választhatunk el egymástól. LABOV az elbeszélést a fentebb definiált fogalmak segítségével pontosabban is meghatározza: „A narratíva két vagy több tagmondat szekvenciája, és a tagmondatokat a temporális kapcsolóelem választja el egymástól” (1972: 361).

Az elbeszélés részeit korábban már bemutattam. Arról azonban még nem adtunk számot, hogy az imént definiált egységek miképpen helyezkednek el a narratíván belül. A narratív tagmondatok a cselekmény kifejtésében jelennek meg. Az időben egymást követő események ugyanis itt sorakoznak fel. A tagmondatok többi fajtája az elbeszélés bármely részén előfordulhat, hiszen a szabad, a mellérendelő és a korlátozott tagmondatoknak nincs kapcsolatuk az időbeli szekvenciával. Mivel az elbeszélés definícióját az időbelileg egymást követő események leírásában adtuk meg, a temporális vagy más kapcsolóelemek által egymáshoz fűzött narratív tagmondatok különös figyelmet érdemelnek, és a narratív tagmondatok összekapcsolása stratégiai jellemzőket tárhat fel. A narratív tagmondatok összekapcsolásának módját a következő összesítés szemlélteti:

<i>a narratív tagmondatok összekapcsolásának módja</i>	<i>roma</i>	<i>magyar</i>
időhatározószóval	57	<b>90</b>
helyhatározószóval	2	<b>9</b>
számhatározószóval	2	1
módhatározószóval	0	1
módosítószóval	3	2
és kötőszóval	<b>39</b>	22
de kötőszóval	0	3
és + időhatározószóval	<b>40</b>	15
és + helyhatározószóval	1	3
és + módhatározószóval	0	2
de + időhatározószóval	0	2
időhatározószó + időhatározószó	0	<b>4</b>
időhatározószó + módhatározószó	0	<b>2</b>
módhatározószó + időhatározószó	0	<b>1</b>
helyhatározószó + időhatározószó	0	<b>1</b>
és + módosítószóval	1	0
<b>összesen:</b>	<b>145</b>	<b>158</b>
egyéb (hangsúly, szórend)	79	52
az összes narratív tagmondatok száma:	224	210

A narratív tagmondatok kapcsolása a magyar kisiskolásoknál többnyire változatos lexikalizált kohéziós eszközökkel történik (határozószók, összekapcsolt határozószók), míg a romáknál nagy számban fordulnak elő egyéb, a szóbeli nyelvhasználatra jellemző stratégiák is (hangsúly, szórend). Ezek az adatok újból a szóbeli és az írásbeli kultúrák eltérő stratégiahasználatára derítenek fényt. Itt persze arról is szó lehet, hogy a romák nem ismerik szókincsükben az egyes kapcsolóelemeket, és ezért nem használják. Ez a szókincsbeli hiány pedig fakadhat abból, hogy a kohézió megtartására más eszközöket használnak. A kohézió ebben az értelemben azt is jelenti, hogy megléte segít az olvasónak az értelmezésben. Azt feltételezzük ugyanis, hogy mind a magyarok, mind pedig a romák az olvasó (a hallgatóság) megnyerésére törekcsenek elbeszéléseik során. Ezt a magyarok inkább az írásbeli médium segítségével teszik, a romák pedig sok esetben az általuk ismert szóbeli eszközök felhasználásával. Ennek az állításnak a további alátámasztására LABOV és WALETZKY elemzési keretéből az értékelés fogalmát hívjuk segítségül (1967).<sup>12</sup>

### 11. Az értékelés

Ha valaki elbeszél valamit, akkor azt azért teszi, mert szerinte fontos az az esemény, és a hallgató számára is fontos lehet. Ez az esemény lehet objektív vagy szubjektív esemény egyaránt. Az események személyes élményéhez köthetők az értékelő részek. Amikor értékelés történik, a cselekmény kifejtése felfüggesztődik. Értékelés az elbeszélés bármely pontján történhet. Funkciója az, hogy a hallgató figyelmét magára vonja, valamint a narratív tagmondatokat is módosíthatja. Az értékelés definíciója szemantikai alapokon nyugszik: ez a rész a narrátor attitűdjét fejezi ki az eseményekhez kapcsolódva azáltal, hogy egyes narratív egységek fontosságát hangsúlyozza a többihez képest.

LABOV az értékelésnek két típusát különíti el: a belső és a külső értékelést (1972). Szerinte külső értékelésről akkor beszélhetünk, amikor kommentálás történik a narratív világból kilépve azért, hogy pluszinformációt adjunk arra vonatkozólag, mi a fontos az esemény megértése szempontjából. Más szóval a narrátor eltávolodik a narratív világtól. Belső értékelésről pedig akkor beszélhetünk, amikor az a narrátor belső érzelmeire reflektál az esemény idején belül. Ezt a narrátor szubjektív nézőpontja jellemzi, aki megpróbálja a hallgatót belevonni a narratív világba.

LABOV az értékelő részek következő típusait különíti el: 1. fokozók, 2. összehasonlító, 3. korrelatívok (kölcsonviszonyban lévők), 4. explikatívák (értelmezők), 5. egyenes beszéd, 6. függő beszéd. Az első négyet a következőkben részletesebben is tárgyalom.

<sup>12</sup> Noha LABOV és WALETZKY főleg szóbeli narratívákra alkalmazta elméleti keretét, az elképzelés esetünkben is jól alkalmazható.

A fokozók szerepe abban áll, hogy kiválasztanak egy eseményt, és azt megerősítik, fokozzák. Az összehasonlítókat a narrátor azért használja, hogy összehasonlítsa a megtörtént és a meg nem történt eseményeket. Kifejezői lehetnek a tagadás, a jövőről való elképzelések megnyilvánulásai stb.

A korrelatívumok egy komplexebb szintaktikai mechanizmus megjelenítői. Két eseményt kapcsolnak össze egy független tagmondatban, vagyis szimultán történő eseményeket fűznek egybe. Kifejeződhetnek határozói igenévvel az esemény felfüggesztése érdekében egy szimultán esemény bevezetésével, vagy kettős határozó is előfordulhat ilyen funkcióban.

Az értelmező funkciója az, hogy a narratívum bizonyos pontján megmagyarázzon vagy leírjon egy eseményt, melyről a narrátor úgy feltételezi, hogy a hallgató nem tudja. Az értelmezés értékelő funkciója történhet például kötőszavak által (*míg, habár, mert, mióta*).

LABOV tehát az értékelés fő funkcióját abban látja, hogy az elbeszélő a hallgatóssággal fenntartja a kapcsolatot. A fent említett külső és belső értékelés problematikájával ezúttal nem foglalkozom, hiszen nem ez a fő szempontunk, hanem az, hogy magyarázatot kapjunk arra, hogy a magyar és a roma kisiskolások esetében a téma fontosságának kifejezése és az olvasó megnyerése milyen értékelő elemek által történik, és ezek mennyiben támasztják alá azt a korábban megfogalmazott állításunkat, miszerint az eltérő stratégiák a szóbeli és az írásbeli kultúrák különbségeire vezethetők vissza.

A fogalmazásokban fellelhető értékelő elemek megoszlását az elbeszélő részekben való előfordulásuk alapján a következő táblázat szemlélteti:

		EB, FB		fokozó		összehasonlító		értelmező		ismétlés		összesítés	
		M	R	M	R	M	R	M	R	M	R	M	R
absztrakt		EB: 1	EB: 2 FB: 1	4	2	0	1	6	7	0	0	11	13
orientáció			EB: 2	4	2	<b>5</b>	0	5	9	0	1	14	14
a cselekmény bonyolítása	narratív tm.	EB: 9 FB: 11	EB: 22 FB: 10	<b>34</b>	13	<b>16</b>	1	62	<b>79</b>	1	<b>24</b>	133	<b>149</b>
	mellérendelő tm.			2	2	0	0	2	3	0	0	4	5
	korlátozó tm.			1	0	3	0	1	4	0	0	5	4
	szabad tm.			3	2	2	5	7	<b>17</b>	0	<b>6</b>	12	<b>30</b>
eredmény, megoldás				4	2	1	0	6	7	1	1	12	10
kóda			EB: 1	3	2	5	1	3	4	1	0	12	8
összesen		EB: 10 FB: 11	EB: 27 FB: 11	<b>55</b>	25	<b>32</b>	8	92	<b>130</b>	3	<b>32</b>	203	<b>233</b>

EB: egyenes beszéd, FB: függő beszéd, tm: tagmondat, M: magyar, R: roma

A két kultúra által használt értékelő stratégiák számszerű eloszlásában nagy eltéréseket figyelhetünk meg. Míg a romák az olvasó megnyerésére az egyenes beszéd, a függő beszéd, az értelmezés és nem utolsósorban az ismétlés stratégiáit alkalmazzák, addig a magyarok a fokozás és az összehasonlítás eszközeit részesítik előnyben.

A szóbeliség és az írásbeliség elkülönítésére tett próbálkozások alapján újabb következtetéseket fogalmazhatunk meg: a romák több alkalommal éltek az értékelő elemek használatával, mint magyar társaik, ami alapján arra következtethetünk, hogy fontos számukra az olvasó megnyerése. Ennek a funkciónak az eszközei a szóbeliségre jellemző ismétlések (lásd tervezett és tervezetlen beszéd), az egyenes beszéd gyakori alkalmazása és az értelmezők. A magyarok azonban inkább a fokozókat és az összehasonlítókat részesítik előnyben. Ezek az eszközök tömörebb (kompaktabb) kifejezést tesznek lehetővé, ami az írásbeliséget jellemzi.

## 12. Összegzés

Dolgozatomban mindvégig RÉGER ZITÁNAK azt a megállapítását támasztottam alá, hogy a romák iskolai nehézségei az írásbeliség terén azzal magyarázhatók, hogy a roma kultúrából hiányzik az írott nyelv. A vizsgálódást a szóbeliség és az írásbeliség kritériumainak elkülönítésével kezdtem, majd a kisiskolások fogalmazásainak sajátosságairól szóló tanulmányok (főként KERNYA) alapján megvizsgáltam a fogalmazásokban a logikus vonásokat, a mondatszerkezeti sajátosságokat és a címzett szempontjának figyelembevételét. Ezen túl az elbeszélés műfajának jellegzetességeiből kiindulva LABOV és WALETZKY variációelméleti keretét felhasználva a globális kohézió meglétét kerestem a szövegekben az elbeszélés szerkezetét vizsgálva, valamint a narratív tagmondatok kapcsolódását tanulmányoztam az elbeszélésekben. Végül pedig a LABOVÉK által értékelő elemeknek tekintett részeket vettem nagytípus alá választ adva így arra a kérdésre, hogy a fogalmazás írója mennyire veszi figyelembe az olvasó szempontjait. Ezen szempontrendszer segítségével a dolgozat elején felvázolt írott és szóbeli nyelvet jellemző sajátosságokat pontosabban is azonosítani tudtam. Így a logikus vonások meglétét, az alárendelő mondatok többségét, a narratív tagmondatok explicit kapcsolódását, az elbeszélések bevezető és befejező részeinek meglétét (globális kohézió), a fokozó és az összehasonlító értékelő részeket az írásság stratégiáinak tekintettem. Ezzel szemben a logikus vonások hiányát, a szöveg tagolatlanságát, a témátársító történetmondást, a bevezetések és befejezések gyakori hiányát, valamint az egyes értékelő elemek számszerű gyakoriságát (ismétlés, egyenes beszéd, értelmezés) a szóbeliséget jellemző stratégiákkal azonosítottam.

A kisiskolások fogalmazásainak elemzéséből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a romák fogalmazásaiban kevésbé érvényesülnek a tantárgyi útmuta-

tókban megfogalmazott fogalmazási követelmények. Így például a szöveg mondatai sokszor nem függnék össze egymással, a fogalmazásokban nem szerepel minden, ami a megértéshez lényeges (pl. sok az implikáció), az elbeszélés részei sok esetben hiányoznak. Más szóval az elbeszélő fogalmazások írása során elvárt, írott szövegre jellemző lineáris és globális kohéziós eszközök nem érvényesülnek megfelelően.

A tantárgyi követelményekben olvashatjuk azonban a párbeszéd használatának fontosságát a szöveg élményszerűvé tétele céljából. Úgy tűnik, a romák éppen azért, mert szövegalkotásuk során sokszor beszélt nyelvi stratégiákat alkalmaznak, érdekesebbé tudják tenni történeteiket az olvasó számára. Ilyen stratégiák például az ismétlés, az egyenes beszéd és az értelmező, értékelő részek gyakorisága. Ennek ellenére a kohéziós eszközök hiánya miatt a romák fogalmazásai nehezen olvashatók. A roma kisiskolásokat tanítók számára a jövőben fontos feladat lehet az írásbeliségre és a szóbeliségre jellemző stratégiák explicitté tétele és gyakoroltatása, mivel ennek révén a tanulók fogalmazási készsége is valószínűleg jelentősen javulna.

MÁSZLAINÉ NAGY JUDIT

### Irodalom

- ANDÓ ÉVA (2006): A beszélt nyelvi történetmondások elemzésének kognitív és funkcionális szempontjai. In: TOLCSVAI NAGY GÁBOR szerk.: *Szöveg és típus. (Szövegtípológiai tanulmányok)*. Budapest, Tinta Kiadó. 113–156.
- ARANY LÁSZLÓ (1867): Magyar népmeséinkről. *Budapesti Szemle* 8: 40–66.
- BARANYAI ERZSÉBET–LÉNÁRT EDIT (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodás-lélektani vonásai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BLOOM, LOIS (1973): *One Word at a time. (The Use of Single Word Utterances before Syntax)*. Mouton, The Hague.
- BRIGGS, CHARLES L.–BAUMAN, RICHARD (1992): Genre, Intertextuality and Social Power. *Journal of the Linguistic Anthropology* 11/2: 131–172.
- BROWN, GILLIAN–YULE, GEORGE (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAFE, WALLACE L. (1982): Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, DEBORAH szerk.: *Spoken and Written Language*. Norwood, Ablex. 35–53.
- CRYSTAL, DAVID–DAVY, DEREK (1969): *Investigating English Style*. London, Longman.
- DURANTI, ALESSANDRO–OCHS, ELINOR (1979): Left-dislocation in italian conversation. In: GIVÓN, TALMY szerk.: *Syntax and Semantics 12*. New York, Academic Press. 377–416.
- B. FEJES KATALIN (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, Tankönyvkiadó.



- FÜLÖP MÁRIA–SZILÁGYI FERENCNÉ (2003): *Fogalmazás munkafüzet*. Celldömölk, Apáczai Kiadó.
- GIVÓN, TALMY (1979): Syntacticization. In: *On Understanding Grammar*. New York, Academic Press. 207–233.
- GOODY, JACK–WATT, IAN (1988): Az írásbeliség következményei. In: NYÍRI KRISTÓF–SZÉCSI GÁBOR szerk.: *Szóbeliség és írásbeliség. (A kommunikációs technológiák története Hommérosztól Heideggerig)*. Budapest, Áron Kiadó. 111–128.
- GUMPERZ, JENNY COOK–GUMPERZ, JOHN J. (1981): From Oral to Written Culture. (The Transition to Literacy). In: WHITEMANN, MARCIA FARR szerk.: *Writing. The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. 1. (Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences)*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. (1985): *Spoken and Written Language*. Oxford, Oxford University Press.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K.–HASAN, RUQAIYA (1976): *Cohesion in English*. London, Longman.
- HANSEN, MAJ-MOSEGAARD BRITT (1998): *The Function of Discourse Particles. (A study with special reference to spoken standard French)*. Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- JOHNSTONE, BARBARA (2002): *Discourse Analysis*. Oxford, Blackwell Publishing.
- KEENAN, ELINOR OCHS (1974): Conversational Competence in Children. *Journal of Child Language 1*: 163–185.
- KERNYA RÓZA (1988): *A szöveg néhány sajátossága a kisiskolások fogalmazásaiban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KESZLER BORBÁLA (1983): Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: RÁCZ ENDRE–SZAHTMÁRI ISTVÁN szerk.: *Tanulmányok a mai magyar nyelv szöveg-tana köréből*. Budapest, Tankönyvkiadó. 164–202.
- KOCH, PETER–OESTERREICHER, WULF (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen, Max Niemeyer.
- LABOV, WILLIAM (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Oxford, Blackwell.
- LABOV, WILLIAM–WALETZKY, JOSHUA (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: HELM, JUNE szerk.: *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, University of Washington Press.
- LEVINSON, STEPHEN C. (1979): Activity types and language. *Linguistics 17/5–6*: 365–399.
- LINELL, PER (2005): *The Written Language Bias in Linguistics. (Its Nature, Origins and Transformations)*. New York, Routledge.
- LURIA 1976 = LURIA, ALEKSANDR ROMANOVICH: *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Harvard University Press.
- MICHAELS, SARAH (1981): „Sharing time”: Children’s narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society 10*: 423–442.
- NAGY OLGA (1975): Archaikus világtkép és mese-hagyományozás. In: *A debreceni Déri Múzeum 1974. évi évkönyve*. Debrecen. 619–644.

- NAGY OLGA (1978): *A táltos törvénye. (Népmese és esztétikum)*. Bukarest, Kriterion.
- OCHS, ELINOR (1979): Planned and Unplanned Discourse. In: GIVÓN, TALMY: *Discourse and Syntax. Syntax and Semantics 12*. New York, Academic Press. 51–80.
- RÉGER ZITA (1987): Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: BARTHA CSILLA szerk. (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 80–116.
- RÉGER ZITA (2002): *Cigány gyermekvilág*. Budapest, L'Hartmattan.
- RÉGER ZITA (2007): Az ugratás a cigány gyermekek nyelvi szocializációjában Magyarországon. In: BARTHA CSILLA szerk.: *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 170–193.
- SACKS, HARVEY–SCHEGLOFF, EMANUEL–JEFFERSON, GAIL (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696–735.
- SCHIEFFLIN, BAMBI B.–OCHS, ELINOR szerk. (1986): *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, DEBORAH (1994): *Approaches to Discourse*. Oxford, Blackwell.
- SÖLL, LUDWIG–HAUSMANN FRANZ JOSEF (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin, Erich Schmidt.
- TANNEN, DEBORAH (1982): Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language* 58/1: 1–21.
- TANNEN, DEBORAH (1989): *Talking voices*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNEN, DEBORAH (1993): What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: TANNEN, DEBORAH szerk.: *Framing in Discourse: surface evidence for underlying expectations*. Oxford, Oxford University Press. 14–57.
- TOOLAN, MICHAEL J. (1991): *Narrative. (A critical linguistic introduction)*. London–New York, Routledge. 146–193.
- VEKERDI JÓZSEF (1974): *A cigány népmese*. Kőrösi Csoma Kiskönyvtár. Budapest, Akadémiai Kiadó.