

## A nyelvtani jel, a trópus és az alakzat a nyelv- és az irodalomtanításban

*Az irodalom eszköze a nyelv. Az irodalmi szöveg a szavak egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával, elrendezettségével (szóképek/trópusok és alakzatok révén) fejt ki hatást; formáz jelentéseket, kelt esztétikai élményt. Nyelve abban is különbözik a tudományok nyelvhasználatától, hogy a valóságot képszerűen jeleníti meg. Olyan meghatározások ezek, amelyek irodalmi olvasókönyvekben, tankönyvekben szerepelnek az irodalmi mű poétikai eljárásainak, eszközrendszerének megvilágítása céljából. Még ilyen leegyszerűsített formában is egyértelmű utalást tartalmaznak arra vonatkozóan, hogy az irodalom nem önmagában álló jelenség: létformája összetett, nyelvi, kulturális és interdiszciplináris diskurzusok szövevényében értelmezhető. A dolgozat az irodalomról és jelenkori oktatásáról szóló fentebb leírt, hagyományosnak tekinthető elképzeléseket a 21. század olyan új alakulásainak és tudományos kihívásának függvényében vizsgálja, mint amilyen „a világ szövegszerűvé válásának tapasztalata”.*

### A világ szövegszerűvé válása

„**M**agunk mögött hagyva az évezredforduló utáni első évtizedet, a rendelkezésünkre álló távlatban olyan hatásokat tulajdoníthatunk az [...] eseményeknek, amelyek a világ szövegszerűségét, az olvasásra utaltságot, de egyúttal a jelentések állandó mozgását és szóródását implikálják számunkra. Az elmúlt fél évszázadban a tudományosság kritériumai egyre kontúraltalanabbá válnak, az objektívitas, a bizonyíthatóság helyett inkább a meggyőzés, a hatás retorikai kritériumai lesznek meghatározóvá.” (Márfai Molnár, 2011, 52. o.) – olvashatjuk ezeket a megállapításokat egy, a folyóirat-kultúráról szóló, de az ismeretközvetítés lehetőségeiről is értekező tanulmányban. A szövegtapasztalaton alapuló világértés, a tudományok textuális (sőt, irodalmi-poétikai, valamint retorikai) alakzatokra épülő reprezentációs lehetőségei még fontosabbá teszik az irodalmi közlés és kifejezés eljárásainak/alakzatainak ismeretét a mindennapi életben is. Az új ismeretek megértésének és továbbadásának sikere (bármely

diszciplína esetében) mind hatványozottabban mutatkozik meg poétikai és narrációs eljárások függvényében. Ezért az irodalomoktatás műfajpoétikai és stilisztikai/retorikai területe, ennek oktatása – a korábbi gyakorlathoz képest – kiemelkedő fontosságúvá vált.

### **Az irodalom hálózatos szövevény-jellege és társművészeti jelentősége az oktatásban**

A világ szövetségéről szóló 21. századi tapasztalaton, illetve az irodalom „törté-  
nő”, hálózatos szövevény-jellegéről alkotott nézeteken alapuló új irodalom- és nyelvtan-  
tanítási lehetőségeket, illetve elképzeléseket (ezeknek egy-egy példáját) három pontban  
fogalom össze:

1. Mind a magyarországi, mind a szerbiai magyar anyanyelvi oktatásban (az oktatás minden szintjén, de különösen az általános és középiskolában) megfigyelhető a nyelvtani és az irodalmi ismeretek közvetítésének erőteljes – s az adott nézőpontból szemlélve: téves – differenciálódása, a nyelvtan- és irodalomórák, a nyelvtan- és irodalomkönyvek elhatárolódása, különállósága. Holott a szövegközpontú nyelv- és irodalomértésben elválaszthatatlan, együtt létező és ható jelenségekről van szó.

*A modern és korszerű irodalom-  
órák megvalósítását célzó igé-  
nyességet különösen az iroda-  
lom hálózatos szövevény-értel-  
me, oktatásának társművészeti  
diskurzus-jellege termékenyítette  
meg, az az elképzelés, miszerint  
az irodalom nem önmagában  
álló jelenség. Társművészeti/  
multimediális összetettsége a  
tantárgydiskurzusok és az inter-  
diszciplináris óraszervezés vég-  
telen lehetőségeit nyitja meg  
előttünk. Az interdiszciplináris  
és -textuális jellemzők közül  
kiemelten fontos az irodalom  
képi meghatározottsága, az a  
jelenség, miszerint a szavak egy-  
másra vonatkoztatásával, össze-  
kapcsolásával és elrendezett-  
ségével az: elvont fogalmakat és  
jelentéseket képpé transzformál-  
ja: azaz tropikus alakzatokra  
éppül kifejező ereje és hatása.*

Ha az irodalomértés szempontjából közelít-  
jük meg a problémát: nem csak az irodal-  
mi szöveg grammatikai elrendezettsége és  
esztétikai funkciójába helyezése, például a  
stilisztikai alakzatok szerepére, de a nyelvi  
jelenség nagyon fontos jelentésszervező erejé-  
re kell gondolnunk. Nemcsak arról van szó,  
hogy már az általános iskolásoknak fel kell  
ismerniük a nyelvi jelenségek szövegalko-  
tói szerepét és jelentését, például azt, hogy  
Juhász Gyula *Milyen volt...* című, a hetedik  
osztályban értelmezett elégiájának mondat-  
tani sajátosságai (az ellentétes mellérendelő  
összetett mondatok) hogyan járulnak hozzá  
a vers műfaji szerveződéséhez, de diskur-  
zusteremtő, összekapcsoló, interkulturális  
és -mediális távlatnyitó mozzanatok sem  
kerülhetik el figyelmünket. Például Vörös-  
marty Mihály *A Gutenberg-albumba* című  
költeménye amellet, hogy a könyvnyom-  
tatás történetét hívja be értelmezési pers-  
pektívánkba, a 21. századi befogadó számá-  
ra a Gutenberg-galaxis végéről, a kibetér  
térnyeréséről is diskurzust nyit. A „Majd  
ha” anafora és az éj tropikus vonzatai révén  
kultúrtörténeti folyamatok és események: a  
felvilágosodás szellemi mozgalmának csőd-  
je, a 19. századi ember és a romantikus író  
kiábrándultságélménye tágitja ki az értelme-  
zési horizontot.

Hogy egyetlen nyelvi jel milyen fontos  
jelentésképző funkcióval rendelkezhet, leg-  
jellemzőbb példája Arany János – az általá-

- nos iskola hetedik osztályos tantervében ajánlott, a nyolcadikban kötelező szövegeként szereplő – *Tengeri-hántás* című balladája. Ismert sora: „Itt nyugosznak, fagyos földbe.” A szerelmi tragédiát elbeszélő költemény tizenegyedik versszakának utolsó soráról van szó; a jelenre vonatkozó narrátori kiszólást követi, a bűnbánó kedves helyzetösszegző szavait tartalmazza. A minden más előrejelzés nélkül megjelenő grammatikai jel, a többes szám („nyugosznak”) ugyanakkor új és váratlan jelentéssel gazdagítja, még nagyobb tragédiává, a hűtlenné vált kedves számára még kifejezettebb bűnné (és bűnhődéssé) növeli az esetet. Nem egy, hanem két balladatípus műfajkonstelláló mozzanataira ismerünk benne: a szégyenbe esett lány tragédiája is ott van a hűtlen kedves bűnhődéséről szóló történetben.
2. A hagyományos beállítottságú általános iskolai irodalomoktatás rendszerint költői kifejezőeszközökről (ritkábban: stilisztikai eszközökről), illetve szóképekről vez tudomást a stilisztikai fogalmak tudatosítása során, s nem disztingválja a retorikai alakzatok, szóképek vagy trópusok, valamint a szóképekhez járuló stilisztikai eszközök közötti különbségeket. Oktatói körökben például kifejezett ellenállásba ütközik, amennyiben megpróbáljuk a szövegértésben/elemzésben elsajátítandó fogalmak sorába emelni a retorikai alakzat jelenségét. Pedig: az alakzatról mint a térbeli formák elhelyeztettségéről a diákok már korábban tudomást szereznek mértanból, illetve már az óvodában megismerkednek a térbeli alakzatokkal (s így is nevezik őket). Tehát csak a mértani és a stilisztikai jelenségek közötti analógiákat kell felismerniük. Ugyanis a retorikai alakzatot (például ismétlés, halmozás, anafora) interpretálhatjuk úgy, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendezettségéből eredő jelentéstöbbletet. Nagyon fontos ezeknek az összefüggéseknek a felismertetése, mert ezáltal az egyes tantárgyak közötti intoleráns viszony szüntethető meg. A tantárgyak közötti diskurzus, az interdiszciplináris lehetőségek felismerése a megkülönböztetés elvén alapuló tantárgy-hierarchia (a fontos és a kevésbé fontos tárgyra való felosztás) megszüntetéséhez járulhat hozzá erőteljesen.
  3. Az irodalom képi jelenség. A nyelvi jelek egymásra vonatkoztatásának képteremtő erejét érvényesíti. Az irodalmi allegória például összetett alakzat: elvont dolgok, fogalmak képi megjelenítésével ér el hatást: annak következetes, többek között az ellentét és a fokozás alakzataival összekapcsolt végigvezetése a szövegen. A népi közgondolkodás és a művészet is allegorizál: szinte bizonyos, hogy az irodalmi allegóriák mellé odarendelhető mind a népművészet, mind a képzőművészet területéről valamely alkotás. A metafora-allegória viszonya, a metaforikus/allegorikus világértés a romantika fontos művészeti dilemmáját jelenti. Noha az irodalmi műfajoknak nincsenek ún. tiszta változatai, bizonyos irodalmi szövegek különösen alkalmasak a fogalmak kialakítására és elsajátítására. Az allegória típusalkotása az általános iskolai oktatásban (a hetedikes tananyagban kötelező szöveg) Petőfi Sándor *Föltámadott a tenger* című verse. A tenger-metafora következetes kifejtése és megszemélyesítése természetyszerűleg megmozgatja látványalkotó képzetünket. Az allegória-festészet (például a romantikus Delacroix festészete), illetve a háborgó tenger képzőművészeti ábrázolásmódjai (például William Turner alkotásai) egyaránt képezheti témánkat, ugyanakkor a tenger-toposz bibliai tartalmakat vet felszínre, miként a biológia (az élet kialakulása!) és a kémia tudományterületére (a víz mint elementáris tényező) is elkalauzol bennünket.

Fordított módszer, azaz a nyelvtani ismeretnek az irodalom képalakzataival történő szemléltetése is lehetséges. Az általános iskola nyolcadik osztályában a szóalkotás eljárásainak megismerése során tárgyalják a tanulók a névátvitel jelentését. Szemléletes példák nélkül igen nehézkes a tisztázása, viszont az irodalom, például a daru-versek (Fehér Ferenc: *Daru-ballada*) nagy segítséget nyújtanak ebben. Ezen az órán műszaki ismere-

tekkel (emelőszerkezetek!) teremthető kapcsolat. Jól szemléltethető a névátvitel jelensége idegen nyelvű analógiák révén: a német és az angol nyelv is hasonló szóalkotást érvényesít a megnevezésekben. (Például térségünkben is ismert az idegen eredetű 'krán' kifejezés. A német nyelvből került a magyarba. Különböző emelőszerkezeteket jelölnek vele, például filmkészítés során azt a kinyúlt gémű kocsit, amely a filmvevőgép és az operatőr különböző irányú mozgását teszi lehetővé. Eredeti alakja 'der Kran'. A német nyelvben sem független a darumadár nevéől, amelynek 'der Kranich' a neve. Az angolban egyaránt 'crane' (krein) a madár és az emelő is.)

### **Az irodalom- és a nyelvtanítás társművészeti diskurzus-, hálózatos szövevény-jellege**

A modern, élményszerű, a tanulók kreativitását, asszociációs és kombinációs képességét fejlesztő nyelvtan- és irodalomtanítás a rögzült elképzelések és módszerek feladását, átalakítását teszi szükségessé az egyetemi oktatástól a felnőttképzésen át az iskolai tanítási módokig egyaránt. Csak néhány mozzanat: a magyartanárok képzése során kötelező irodalmi és nyelvészeti tantárgykurzusok keretében is szükséges az oktatási modellek tanítása – nemcsak a módszertani tárgyak esetében. Át kellene alakítani a gyakorló tanároknak az interdiszciplináris/multikulturális kódok iránti viszonyulását. A tanárok egy része szembehelyezkedik velük vagy hártja ezeket az ismeretközvetítési elképzeléseket. A tárgyi feltételek hiányára, a tanulók befogadói érettségének milyenségére, megterheltségükre hivatkoznak legtöbbször. Holott – meggyőződésem szerint – csak a szaktanárok együttműködésének problematikus voltáról, a tantárgyoktatás merevségeiről van szó, illetve az iskolai oktatás tanárközpontú beállítottságáról a gyermekközpontúság helyett. Egy ilyen szemlélet értelmében a tanár tudása és ismeretei jelentik az abszolút kiindulópontot, miközben ez nem mindig működik így.

A határlebontó anyanyelvoktatás másik – leginkább ellenállást kiváltó – feltétele a tanár folyamatos ön- és továbbképzése: egy olyan tanári attitűd elfogadása, amely az egész életen át tartó tanulás, a befejezetlenség állapotának felismerésére épül.

Egy ilyen típusú oktatás megszervezéséhez és létrehozásához elengedhetetlenül szükséges a tantárgyak közötti határ elmosása, a diszciplínák közötti intoleráns és hierarchikus viszony hatályon kívül helyezése. Képzelnünk el, ha nem volna magyar-, zene-, képzőművészet etc. óra, csak művészeti, vagy nyelven alapuló tárgyak korrelatív csoportja! Legalább a nyelvtan- és az irodalomóra erőszakos különválasztásának, a külön gyakorló nyelvtan- és olvasókönyv létrehozásának eljárását kellene megszüntetni.

A korrelatív/interaktív irodalomóra nagy lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy különböző, nem az irodalom területéhez tartozó ismereteiket és képességeiket is kamatoztassák, s feltételeket teremtsen ahhoz, hogy a tanulókat ne csoportosítsuk és különböztessük meg az egyes tantárgyak és anyaguk iránt mutatott affinitásuk és képességeik alapján, hanem széles látókörű, különböző diszciplínák tudásanyagában egyaránt jártas egyéniségeket képezzünk és neveljünk.

## Irodalomjegyzék

- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme*. Budapest.
- Bence E. (2006a): *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád
- Bence E. (2006b): *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád
- Bence E. (2007): *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához: az általános iskola 7. osztályában: elméleti-módszertani útmutató, tanmenet, óravázlatok, ellenőrző feladatok*. Belgrád
- Bence Erika (2009a): *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában*. Vajdasági helyzetkép. In: Bertók Rózsa és mtsai (szerk.): *Pedagógussetika. Tanulmányok az oktatás köréből*. Pécs. 43-50.
- Bence Erika (2009b): *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád.
- Bence Erika (2010): A folytonosan történő irodalom – továbbképzési tapasztalatok [Literature, happening continually – experiences of graduate courses]. In: Belovári Csóti Anita (szerk.): *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia. Felnőttképzési műhelyek jó gyakorlatai*. Kaposvár. 120–126.
- Bence Erika (2011): Lét- és szövegformák 2011-ben. *Létünk*, 1. sz. 43–48.
- Bertók Rózsa (2009): Pedagógussetika. Bevezetés. In: Bertók Rózsa és mtsai (szerk.): *Pedagógussetika. Tanulmányok az oktatás köréből*. Pécs. 11–42.
- Borbély Sz. (1995): *A Vanitatum vanitas szövegvilágáról*. Fehérgyarmat
- Márfai Molnár L. (2011): Folyóirat-kultúra. *Létünk*, 1. sz. 49–55.
- Szegedy-Maszák Mihály (2001): Nem hallott dallamok és nem látott festmények: társzművészetek a romantikus szépprózában. In: Szegedy-Maszák Mihály és Hajdu Péter (szerk.): *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Budapest. 52–66.