

világára, a kulturális örökség átadásának nézete mindenekelőtt a nyelv magas irodalmi teljesítményeinek megismertetését és a befogadásukhoz szükséges képességek fejlesztését tartja fontosnak, a kulturális elemzés nézet pedig a kritikai gondolkodást hangsúlyozza, erőteljesen jelen-központú szövegvilágával, probléma-központú felfogásával.

(2) A szövegtértési vizsgálatok kiterjedt irodalmából lásd például Horváth Zsuzsanna (1996): Szövegek és olvasóik. In: *Monitor* '95. OKI. Vári Péter és munkatársai (2001): A felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskola-kultúra*, 5. A PISA 2000. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. december, 2002. január.

(3) Takács Etel – Nyitrai Tamás (1984): *Tájékozódás az információk világában. A: általános iskolai neve-*

*lés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja.* Művelődési Minisztérium, 23. Szerk.: Szebenyi Péter.

(4) Polányi Mihály (1994): *A személyes tudás.* Atlantisz, Budapest. 183–205.

(5) Sáska Géza (2002): *Tudás-ár, papír-ár. Élet és Irodalom*, február.

(6) A Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Vizsgafejlesztő Központja 2001 októberében 328 iskolától várt, 272 iskolától kapott választ egy részletes kérdőívre, amely több tárgy mellett a magyar nyelv és irodalom vizsgakövetelményeinek és vizsgaleírásának fogadtatását cílozta.

*Horváth Zsuzsanna*

## Hagyomány és újítás az anyanyelvi nevelésben

*Féltjük a felnövekvő generációkat. Féltjük őket korunk számtalan új jelenségétől, a képi kultúra ehuralkodásától, mely együtt jár a nyelvi kultúra – benne az írásbeliség – hanyatlásával, féltjük őket az elsekélyesedő nyelvhasználatától, az eldurvulástól, a mindent elborító primitívségtől. Mondhatjuk azt, hogy jogosan, de mondhatjuk azt is, hogy jogtalanul, hiszen – s erre Szókratésztől kezdve számtalan adatunk van – az idősebb generációk mindig gyatrábbnak látták a fiatalabbakat.*

Szeretnénk, ha az utódok mindazt el-sajátítanák, amit mi tudunk, ugyanakkor elfelejtjük, hogy kitarult előttük a világ: nekik az újdonságokkal kell megismerkedniük, Internetet kell használniuk, s gyors és rövid üzeneteket kell szerkeszteniük a mobiltelefon aprócska képernyőjén. A televíziós műsorok nemcsak tompítják az agyakat, hanem lehetőséget teremtenek egy új szóbeli kultúra kibontakozására, tömegeket lehet befolyásolni, meggyőzni nyilvános beszédekben és disputákban, milliőkat lehet bevonni a nyelv hangzásának büvkörébe. Lassacskán győzni fog az igényesség, s valamiféle szintézis fog kialakulni.

Valószínűleg a féltés iratta meg *Marshall McLuhannel* a Gutenberg-galaxis pusztulásáról szóló könyvét 1962-ben. (*McLuhan*, 2001) McLuhan nem tett egyebet, mint összefoglalta mindazt, ami már évtizedek óta lappangott a nyugati vi-

lág közgondolkodásában: a könyvek világának, „tejtrendszerének” egyszer s mindenkorra vége. A Gutenberg-galaxis a könyvkultúra hatásos metaforája, azonban nemcsak a könyvkultúrát jelenti – ezt Gutenberg a könyvnyomtatás felfedezésével csak kiterjesztette –, hanem a hangjelölő betűírás megteremtése nyomán kibontakozott több ezer éves kultúrát. A betűírás ugyanis nemcsak azért csodálatos, mert a képirással és a fogalomírással szemben a maga két-három tucatnyi betűt felhasználó egyszerűségével az emberek tömegei számára tette lehetővé az írást és az olvasást, hanem újrarendezte, átalakította az emberi gondolkodást, elsősorban rendezettségével, szigorú szekvencialitásával, linearitásával. Olyan összefüggésről van szó – s erre *Benczik Vilmos* hívja fel a figyelmet a *McLuhan-könyvhöz* írt utószavában –, melyet a szintén híres és szintén sokat vitatott *Sapir–Worf*-hipotézis fogalmaz meg:

az anyanyelv szerkezetére és eszköztára meghatározza az anyanyelvet beszélők gondolkodásmódját és világméretét. Tulajdonképpen, ha az első pillanatban bizarrnak tűnő tételeket nagyobb összefüggésekbe helyezzük – s ezt nem tették meg a bírálók –, akkor az ókori *Gorgiász*tól kiinduló filozófiai vonulatot kell felvázolnunk, mely korántsem tagadja a valóság hatását, csak a visszahatásra hívja fel a figyelmet. S a visszahatás igazolható. (A. Jászó Anna, 1999)

Számunkra akkor válik a McLuhan-tétel értékessé, ha hozzáteszük: a hangjelölő betűíró írásrendszer grammatikai analízis eredménye, mondatokra, szavakra, szótagokra, hangokra való egészrész bontás következménye. Nem véletlen, hogy a görög grammatika jelentése 'betűk', s valóban, a grammatika kezdetben az írás tudományát jelentette. S nem véletlenül olvashatjuk régi angol ábécéskönyveken a következő mottót: az ábécé a grammatika kulcsa. Bölcsen és tanulságosan nyilatkozik erről a kérdérről egy Amerikában élt magyar származású nyelvész,

Robert Hetzron: „Az alfabetikus írás révén olyan metódus alakult ki, amelyben az összetevőknek az összege még nem ugyanaz, mint az az egység, amit az összetevők alkotnak. Tehát például az a + sz + t + a + l egyáltalán nem tartalmazza az asztal fogalmát, de mégiscsak az. Szóval az ilyen analitikus képesség az, ami a modern technológiai civilizációt megalapozta. Ilyen szempontból, azt hiszem, a nyelvészet kulcstudomány, mert pontosan ezzel foglalkozik. A nyelvészet – nem az írás

szintjén, hanem elsősorban más szinten – nagyon mélyre jut ebben az analízisben.” (Hetzron, 1991)

Mitől féltjük tehát az új generációkat? Attól, hogy írásbeliség nélkül, grammatikai tudás nélkül elveszítik azt az emberi minőséget, mely az írásbeliség évezredek alatt alakult ki. Vannak már olyan vizsgálatok, melyek kimutatják az analfabéták, illetőleg a funkcionális analfabéták bal agyféltekéjének a visszafejlődését. (Gósy Mária, 1996) Súlyos szavak ezek, talán túlságosan nagy szavak, de megszivlelendő tanulság is rejtezik bennük mindazok-

nak a pedagógusoknak, akik nem tanítanak grammatikát, illetőleg a szükséges analízis nélkül akarnak olvasni tanítani. Ezzel az aggodalommal Takács Etel is egyetértene. Különösképpen azért, mert tudta, hogy logikus lépésekkel, szemléletes példákkal a legnehezebb tételeket is meg lehet értetni a legzsengőbb korosztályokkal is. Tudta azt is, hogy a grammatika tanításában semmi ördögösség nincs: csak folytatnunk kell azt, amit a gyerek ösztönösen is elkezd: a nyelvi tudatosság

*Az integrációnak van egy olyan felfogása is, mely szerint nem tartanak külön szaktárgyi órákat, nincs például külön nyelvtanóra, hanem a nyelvtan beolvad az irodalom tanításába; az órán a tanító mindennel foglalkozik, legfeljebb hangsúlyozza a kiemelendő ismereteket. Az efféle összevonást a kerettanterv lehetővé teszi, én azonban óvnám tőle az iskolát. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ilyenféle összevonásban sérül valamelyik terület, rendszerint a nyelvtan, s mivel nem tartanak külön nyelvtanórákat, az ismeretek nem tisztázódnak kellőképpen, bizonytalanok, s azok is maradnak. Ezzel szemben szerencsésnek tartom az integrált gyakorlóórákat.*

fejlesztését. Csak a nélkülözhetetlen metanyelvet kell rárakni, kicsi adagokban és magyar nyelven. Azt is tudta, hogy a gyereket soha nem szabad untatni, és soha nem szabad bizonytalanságban hagyni. Ebben áll a nagy titok.

A hagyományok őrzése tehát a dolog természetéből fakad: nem változik sem írásrendszerünk, sem a magyar nyelv rendszerének a lényege, sem a kisgyerek pszichikuma. Az újításokat inkább az adott oktatáspolitikai és tanterv diktálja, az

igényeknek megfelelően. Az igények megfogalmazása pedig bonyolult és felelősségteljes munka, körülménytést és egyeztetést kíván. Az oktatáspolitikai igénye minden korban jól beszélő és író emberek felnevelése, olyan készségek és kulturáltság kialakítása, melyekkel az egyén beilleszkedik az adott társadalomba. A mostani kerettanterv is a megfelelően kommunikáló emberek felnevelését kéri, s kívánalmát hosszasan és összetetten fogalmazza meg. Természetesen újításokat is követel. Az újításokat vagy inkább új hangsúlyokat három pontban célszerű összegezni: az integrált tanítás; a szövegértő olvasás fejlesztése minden iskolafokon; a retorika felújítása.

Az integrációval kapcsolatban mindekelőtt azt a tényt kell emlékeztetnünkbe idéznünk, hogy nem a kerettanterv találta fel, hanem kívánalma volt már az 1978-as tantervnek is. Ebből a szempontból a kerettanterv az 1978-as tanterv koncepcióját folytatja. Az 1996 és 1999 között kiadott „Integrált magyar nyelvi és irodalmi program” egy 1978 óta meglévő igényt próbál meg kiszolgálni, olyan módon, melyet a leghatékonyabbnak tart.

Az integráció mindamelllett összetett fogalom, következésképpen több magyarázata is van aszerint, melyik összetevője érvényesül, ki melyik aspektusát tartja fontosnak. Lehet módszer, lehet részterületek összehangolása, lehet tantárgyak össze-ötözése.

Az anyanyelvi nevelés több területre bomlik, ezek a következők: kommunikáció, beszéd és beszédértés, olvasás, írás, nyelvtan és nyelvművelés, helyesírás, szöveg, retorika, stilsztika, nyelvtörténet. Az utóbbi négy terület – a szöveg, a retorika, a stilsztika és a nyelvtörténet – középiskolai stúdium, elemei azonban bele vannak szőve az alsóbb iskolafokok anyagába. Azt kellene az oktatásnak elérnie, hogy a gyerek fejében az ismeretek össze-álljanak, egységet alkossanak, de ezt az egységet paradox módon nem minden összekeverésével, összemosisásával lehet elérni, hanem körülménytől tanítással. Minden terület tanításában olyan módszert kell

választani, hogy az a többi terület tanítását támogassa, semmi esetre se akadályozza. Nézzünk meg néhány – elsősorban alsó tagozatos – példát. Gyakori panasz, hogy a gyerekek képtelenek megjegyezni a hangok időtartamának írását, nem győz a tanító teszteket készíteni, nem tud fejlődést elérni. Valószínűleg az elsős olvasástanítással van/volt baj, visszamenve egészen az előkészítésig; vagyis nem tanították meg a gyerekeket a beszéd megfigyelésére, és nem fejlesztették beszédhallásukat. A javítás módja tehát nem a tesztek további adagolása, hanem az elsős beszéd-és beszédhallás-fejlesztő gyakorlatok elővétele; a felsőbb osztályokban is hallásfejlesztő gyakorlatokkal kell a korrekciót elkezdni (ilyen, tulajdonképpen a nyelvi tudatosságot fejlesztő gyakorlatokat tettem be a szakmunkásoknak készített felzárkóztató olvasókönyvbe). (A. Jászó Anna, 2001) A probléma másképp megfogalmazva eképp hangzik: olyan olvasástanítási módszert kell választani, mely a rész-egész problematika kiegyensúlyozott kezelésével a helyesírás tanítását is megalopozza. – A helyesírás gyakorlásában jelenleg eluralkodott a tolibamondás (jobb esetben, mert sok helyen a helyesírás tanítása kimerül hibás példák esetlegességen alapuló, mechanikus javítgatásban). Visszaszorult a másolás, pedig a másolás fejleszti a figyelmet és vele együtt a pontos olvasáshoz olyannyira szükséges szerilitást. Visszaszorult az emlékezetből való írás, pedig kitűnő szolgálatot tesz a fogalmazástanítás előkészítésében: hiszen egy fogalmazás leírása sokszor az emlékezetben múlik. A fogalmi alapú, kérdésekre épülő mondat-elemzés kitűnően fejleszti a szövegértő olvasást, mivel a kérdés rávezeti a gyereket a fogalmak (ige, névszó, igenév, határozószó) összefüggéseire. Éppen ezért sajnálatos tény, hogy a tanítóság kérésére a mondatban kivételt a negyedik anyagtól, pedig még a gyerekek is szerették; ily módon a mondatban csak 7. osztályban kerül terítékre.

Az integráció tehát az alkalmazott módszerek megfontolását és összehangolását jelenti, rálátást a terület egészére. Termé-

szetesen ebből a szempontból nagyon meg kell gondolni mind az újítások bevezetését, mind a tankönyvválasztást.

Az irodalom és a nyelvtan integrációjának van egy másik, kézenfekvő felfogása is: a nyelvtanhoz az éppen tanult irodalmi szemelvényekből vagy írótól idézünk példákat, a nyelvet mindig teljes szépségében mutatjuk be; s az irodalom olvasásakor nyelvtani magyarázatokkal is élünk. Ezt a szemléletet ki lehet terjeszteni a többi területre is: a stilsztika összhangba hozható mind a nyelvtannal, mind az irodalommal, a retorika úgyszintén. Ebben a felfogásban is gondos tananyagtervezést jelent az integráció, a tanár fejében kell rendnek lennie, integrált tudásnak, s ennek birtokában megteszi a szükséges összekapcsolást az órákon.

Takács Etel könyvei – mind a „Kis magyar nyelvtan”, mind iskolai nyelvtanai – az irodalom és a nyelvtan integrációja szempontjából is mintaszerűek. Nem csak a szépirodalmi példákról van szó. Az összefüggés ismét sokkal mélyebb. A nyelvtan az évszázadokon át kialakult köznyelvből leszűrt szabályrendszer, nem kitaláció, nem preskripció – ahogyan néhány, angolszász emlékün nevelkedett nyelvészünk kívánja proskribálni ezen az alapon az egész nyelvtan-nyelvművelést (vesd össze *Köznevelés*, 2001. április 6.) –, hanem a nyelv gondos megfigyelésének az eredménye: a nyelvtaníró a közös nyelvhasználat megfigyelésével állapítja meg a nyelvtan szabályait. A köznyelv pedig nem szűkíthető le a beszélt nyelvre vagy az élőnyelvre, hanem benne van írónk és költőnk évszázados formáló-alakító tevékenysége, melyről társas nyelvészeink tudomást sem vesznek. Az irodalmi példa a köznyelvet erősítő és méltó példa, a legjobb nyelvhelyességre nevelő eszköz. A példaanyagban az ízlés azonban változhat. Takács Etel példáit elsősorban a 19. század és a 20. század első felének klasszikusaitól vette. Jómagam is sokat idézem *Petőfit*, *Aranyt* és *Adyt*, az irodalmi anyagban való jelenlétükkel párhuzamosan. Többször idézek a tananyagban nem szereplő, de szép és a korosztálynak

befogadható költeményeikből. Sokszor idézek azonban időben hozzánk közelebb lévő klasszikusoktól is.

Az integrációnak van egy olyan felfogása is, mely szerint nem tartanak külön szaktárgyi órákat, nincs például külön nyelvtanóra, hanem a nyelvtan beolvad az irodalom tanításába; az órán a tanító mindennel foglalkozik, legfeljebb hangsúlyozza a kiemelendő ismereteket. Az efféle összevonást a kerettanterv lehetővé teszi, én azonban óvnám tőle az iskolát. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ilyenféle összevonásban sérül valamelyik terület, rendszerint a nyelvtan, s mivel nem tartanak külön nyelvtanórákat, az ismeretek nem tisztázódnak kellőképpen, bizonytalannak, s azok is maradnak. Ezzel szemben szerencsésnek tartom az integrált gyakorlóórákat; programunkban tulajdonképpen ennek a megvalósítására törekedtünk.

A szövegértő olvasásnak minden iskolafokon való gondozása a kerettantervnek visszatérően hangsúlyozott, évfolyamonként megfogalmazott kívánalma. Most már az a tény is köztudomású, hogy a megújuló érettségien lesz a szövegértő olvasás színvonalát vizsgáló feladat. Ennek mibenlétéről tájékozódhatott a tanártársadalom egyrészt a 2001. novemberi felmérésekből, másrészt az érettségi tervezetének mintafeladataiból. Ennek ellenére nagy a bizonytalanság, s ezt a Magyar tanárok Egyesületében meg is fogalmazták: „indokolatlanul dominálnak a szövegértő-móritési és szövegalkotási feladatok, emellett az ugyanitt található nyelvtani feladat is megkérdőjelezi az írásbeli vizsga ezen részének adott »szövegértési feladat« elnevezést” (a *Hírharang* 2001. októberi számából). A magyartanárok megjegyzése tökéletesen rávilágít a gondokra: a szövegértési feladatoknak valójában igen változatosoknak kell lenniük, s a grammatikának a szövegértésben való funkcionális felhasználása külön megfontolást kíván.

Az a tény világosan látszik a hatalmas külföldi, elsősorban angolszász és a kisebb terjedelmű igényes hazai szakirodalomból, hogy a szöveg megértéséhez meglehetősen sok részterületet kell mozgósítani (in-

tegrált tevékenység a javából): nyelvtant, szövegtant, pragmatikát, stilisztikát, s az sem árt, ha a delikvens egyáltalán tud olvasni, azaz nem okoz neki gondot az olvasástechnika. A grammatikai ismereteket az okos tanár funkciójában mozgósítja: olykor egy-egy régies szóalakat kell megmagyarázni, olykor a szavak jelentése okoz gondot, olykor a bonyolult mondatot kell részeire bontani vagy lényegét – ha úgy tesszük, magvát – kihámozni. A szövegtannal – a szöveggrammatikai és szövegszemantikai összefüggésekkel – ma már tisztában vannak a tanárok, hiszen mindenütt tanulnak szövegtant. Abban azonban nem vagyok biztos, hogy szövegtani ismereteiket alkalmazzák-e a szövegértés tanításában. Talán nem tanítják meg nekik, hogy a gyerekek számára – s mennél kisebb, annál inkább – fontos lehet egy névmás vagy egy határozószó referensének a megmagyarázása, egy jelentésmező összefüggéseinek megvilágítása. A pragmatikát viszont valóban tanítani kellene, s kivételesen úgy, ahogyan az angolszász országokban értelmezik és teszik: az előfeltevésekre vagy preszuppozíciókra, a bennfoglalásokra vagy implikációkra, a deixisre és a beszédaktusokra összpontosítva; mindezekkel kapcsolatban van az ellipsis vagy kihagyás, tulajdonképpen ez okozza a szövegértésben a legnagyobb gondot a gyerekek számára. Ösztönösen sok tanár jól kezeli a pragmatikával kapcsolatos problémákat, de az kétségtelen tény, hogy a pragmatika ismerete emelheti az oktatás színvonalát és konkrétabbá, valamint változatosabbá teheti a szövegelemzést (magyarán: túllépne a gyakorlat a szövegtömörítés és szövegbővítés három évtizede sulykolt manírján).

A szövegértő olvasásnak különböző mélységi szintjei vannak, s ezeket a kerettantvert meg is határozza: ezek a szó szerinti, az értelmező (interpretáló), a bíráló (kritikai) és az alkotó (kreatív) olvasás. Mindezen azonban rideg struktúra, s ezt a tanártársadalom érzi is. Tapasztalatból mindnyájan tudjuk, hogy az olvasó egyéniségére, tapasztalataira, háttérismereteire és reakcióira is tekintettel kell lennünk, ezért javasoljam a kerettantvert a folyamatolvasást mint

újjonnan alkalmazható technikát. S ennek is megvan a felsőoktatásban tanítható, sőt tanítandó elméleti háttere: a reader response és az elméleti háttérét képező szemantikai relativizmus tétel. Mindezt nem szabad függetleníteni az irodalmi-kulturális háttértől, s mennél nagyobb a gyerek, annál kevésbé: a szöveg megértését segítő ismeretek az évek során szaporodnak.

A retorika évszázadokon át, egészen 1950-ig része volt az iskolai tananyagának. Most ismét bekerült a kerettantervbe, mégpedig a 10. osztályos anyag részeként. A tanterv készítői a következőképpen gondolkodtak: a tanulókat az érettségiig el kell juttatni odáig, hogy képesek legyenek egy érvelő fogalmazás megírására. A 9. osztályos szövegtan elsősorban a szöveg mikrostruktúrájára összpontosít; a 10. osztályos anyag egyik középponti témája a szöveg makroszerkezete, a 9. és a 10. osztályos anyag együttesen tehát a szerkesztést tanítja; a 11. osztályos anyag mindehhez hozzáteszi a stilisztikát, a 12. évfolyam összegez, és felkészít az érettségre. Ez a felépítés követi a beszéd vagy egyéb szöveg elkészítésének menetét: a feltalálás, elrendezés, kidolgozás, előadás sorrendet. A felépítés vitató a retorikát a 12. évfolyamra tennék mint összegező stúdiomot. Ennek az előbbieken kívül az a praktikus tény mond ellent, hogy a retorikai ismeretek begyakorlására időt kell hagyni. A retorika ugyanis nem beszédművelés és főleg nem szájjártató hordószónoklás, hanem elsősorban a jó érvelés megtanítása. Az érvelés pedig középponti kívánalom lesz az érettségien. A retorikával kapcsolatosan a Magyar tanárok Egyesülete a következő aggodalmat fogalmazta meg: „A mai magyartanítás nincsen kellőképpen felkészülve a középszintű érettségi nem irodalmi (érvelő) esszéfeladataira, pedig a ma kilencedikes diákok 2005-ben már az idén elfogadni szándékoztak érettségi követelményrendszer és vizsgamodell szerint vizsgáznának”. Az igaz, hogy jelenleg a felsőoktatási intézményeknek kb. a felében tanítanak retorikát. Az is igaz, hogy sokak fejében téves képzetek uralkodnak a retorikáról: valóban azt vélik – s ezt hall-

gatóim körében végzett felméréseim is igazolták –, hogy a retorika azonos a beszédműveléssel.

Az ELTE TFK magyar nyelvtudományi tanszékének van akkreditált retorikai tanfolyama is, melyen a hazai retorikakutatás legkiválóbbjai is tanítanak. Már háromszor rendeztük meg a retorikai konferenciát és *Kossuth*-szónokversenyt pedagógus-, jogász- és teológusjelölteknek. A konferenciákon feltérképezzük a retorika feladatait, a versenyek anyagát közöljük: a kiváló előadók beszédeiben korunk kívánalmait tükrözzönek, segítenek bennünket az adekvát gyakorlat kialakításában. A rendezvények anyagát közzétesszük a 'Régi új retorika' sorozat kötetekben. Ezen kívül most hirdettünk meg egy házi esszéíró versenyt, melyet – a kipróbálás után – szintén szeretnénk országosra (Kárpát-medenceire) növelni. Végül is nem árt, ha a tanárjelölt is ír esszét, ha majd ezt kell diákjaitól megkövetelnie.

Különösképpen nem kell bizonyítanom, hogy a szövegértő olvasás fejlesztése és a retorika tartalma és módszerei messzemenően összhangban vannak az integráció alapjával.

Az előadottakat illene példával is ilusztrálnom. Három verset szoktam gyakran idézni, az egyik a közsismert *Erdélyi Zsuzsanna*-féle 'Hegyvet hágék, lőtöt lépék' (nemcsak archaizmusai érdekesek, hanem mögöttes tartalma is izgalmas), a másik *Berzsenyitől* a 'Levéltöredék barát-némhez' (kitűnően lehet kisebbeknek – például hetedikeseeknek – és nagyobbaknak, már irodalomtörténeti háttérrel, tanítani), a harmadik *Áprilytól* az 'Esti dal' (az irodalmi kánon merevségének oldására is jó példa, hiszen nem tanítjuk, s nem is igen ismerik a magyartanárok). Rövid vers, ezért átfuthatjuk:

Áprily Lajos: Esti dal

Ültem bent a két fiammal  
tűzvilágos pamtagon.  
Jött az este, barna koldus,  
könnyesen jött és vakon.  
Őszi zápor doborése  
peregett az ablakon.

Két fiacsám karcsu testét  
átölte két karom.  
(Hármas árnyék játszva lengett,  
nőtt mögöttünk a falon.)

És az esttel vig dalokra,  
Grimm-mesékre jött a gond.  
Bűgött kűnt a szél dorombja,  
óriási bú-doromb:  
Fognak-é majd lelkesülni  
új világok tavaszán  
fény-ímádó, büszke szemmel  
fent az ember magasán?  
Vagy kavargó kődbe hullva  
minden álmuk úgy vesz el:  
tolla-foszlott, csónka szárnnyal,  
ember-csúcsához oly közel?  
Vagy az ösvény gyenge gyepről  
vadhozott láphoz ér,  
és a csalfa láb íszapja  
újra vér, jaj, újra vér?!...

Ültem bent a két fiammal  
s mint az óriás-kigyó,  
tűzvilágos pamlagunkon  
úgy bővült a vízió.  
Két fiacsám karcsu testét  
félte fogta két karom.  
(Nőtt az árnyék, óriásra  
nőtt mögöttünk a falon.)  
S véresecsőrű kin csapott rám,  
régi kinnal vérrokon –  
és a falra sors-sötétlen  
felkomorlott Laokoon.

Ebben a sejtelmes, rejtélyes versben egyetlen ismeretlen szó sincsen, hacsak nem a Laokoon. Történetét persze el kell mesélni, s mindenképpen be kell mutatni az antik szobrot: hiszen a kezdetektől a hármas alakot sejtí, majd látja a költő. Ennek ismeretében újra el kell olvasni a verset. Azonnal mélyebb értelmet kapnak az első strofa asszociációi: a tűzvilágos pamlag, az este mint könnyes és vak koldus, a hármas árnyék a falon. S azután a kisebb gyerekek is megértik: a szülői aggodalomról szól a vers. Mi vár a fiakra: siker, kiábrándulás, háború, halál? Az 'Esti dal' vershelyzetét és fő gondolatát minden nehézség nélkül el tudjuk képzelni, s megértéséhez elegendő a tapasztalat, különösebb háttérismeretre sincs szükség.

Még inkább magával ragad, ha jobban a sorok mögé nézünk. Ki lehet a könnyes és vak koldus? Talán az önmagát büntető Oidiposz király? Nemde Ikarosz szárnyalása és zuhanása lappang a „tolla-foszlott,

„csonka szárnyal” utalásban? S nem Prométeusz halhatatlan kínja fogalmazódik meg a vers végén: „vércsecsőri kin csapott rám”? A vers egy óriási fokozás, s betetőzi a legnagyobb kín, Laokooné. S máris a stilisztikai elemzéshez érkeztünk. Az értelmező olvasás szempontjából pedig fontos megállapítást tehetünk: az egyes ember aggodalma világméretű távlatokat kap, többről van szó valóban, mint egyetlen ember félelméről.

A fenti értelmezést filológiai-nyelvészeti vizsgálattal egészíthetjük ki. Ha jól megnézzük, a vers szavai tragikusak, sőt a modern irodalom gyakori szavai, melyek az érzelmi élet beszűküléséről tanúskodnak – a rettegés is az érzelmek beszűkülése (Vértess O. András): barna, könnyes, köd, bozót, vér, lár, iszap. Akár Ady szavai is lehetnének (ha 12. osztályban tanítanám, kerestetnék is párhuzamokat). S mindez játékos, trochaikus ritmusba foglalva, talán az elhangzott esti mesék és dalok emlékekeppen. Az Esti dal a magyar irodalom egyik legszebb verse. Disszonáns, mégis gyönyörű. Benne van az európai és a magyar kultúra, az általános és a személyes, a hagyomány és a modernség. Akár pedagógiai indítatású témánkban.

Előadásom bevezetésében megfogalmazott aggodalmamat – közös aggodalmunkat szeretném felidézni, hiszen mindnyájunkat az izgat, hogy gyermekeink

„Fognak-é majd lelkesülni  
új világok tavaszán  
fény-ímádó, büszke szemmel  
fent az ember magasán?”

Azért fáradozunk, vitatkozunk, emlékezünk, hogy így legyen. Takács Etel is bizonytalakozik hozzánk, csak mi nem tudunk róla.

### Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1999): A szemantikai relativizmusról. In: *Ember és nyelv*. ELTE BTK, Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest. 173–178.
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Felzárkóztató olvasókönyv szakmunkásoknak*. Nemzeti Szakképzési Intézet. Gösy Mária (1996): Agyfélteke-dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédnevelési zavarok*. Nikol, Budapest. 163–175.
- Hetzron, R. (1991): Magyarországon nem része az emberi jogoknak az eltérő nyelvészeti vélemény. In: *A nyelvészetről – egyes szám első személyben*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 633.
- McLuhan, M. (2001): *A Gutenberg-galaxis pusztulása*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Vértess O. András (1987): *Érzelmi világunk és a nyelv változásának kölcsönhatása*. MNyTk. 179. Budapest.

Adamikné Jászó Anna

## Szöveghiány-értelmezések a pragmatikus nyelvészetben

*A felismerés, miszerint valamely szövegépítő elem hiánya funkcionális, nem újkeletű. Már az antik retorikusok tudatában voltak a szöveghiányok hírértéknövelő szerepének. Ez a tudás azonban háttérbe szorult a nyelvi rendszerre irányuló nyelvészeti kutatások során.*

A magyar nyelvtudományban a szöveghiányokkal legutóbb és legbelsőbben Dienes Dóra foglalkozott 1978-ban megjelent doktori értekezésében (Dienes, 1978), mégis csak a konstrukcionális hiányosság vizsgálatára vállalkozott. Dienes Dóra maga is felhívja ugyan a figyelmet, hogy míg ő csak azokat a hiá-

nyosságokat vizsgálja, amelyeket a kontextus tölt fel szemantikailag, „a beszélők közös tudata, a beszédhelyzet vagy a szituáció által jelentést nyerő, és így a kommunikációban kimondatlanul is egyértelmű elemek elmaradása minőségileg különbözik a szövegekörnyezet által kiegészített hiányosságoktól”. (Dienes, 1978)