

Póta-Zsiros Emese

A nyelviség problémaköre a klasszikus irodalom taníthatóságában

Bevezetés

A klasszikus irodalom alapvetően ugyanolyan szoros szálakkal fűződik a magyar nyelv és általában a nyelviség kérdésköréhez, mint magához az irodalomhoz. Tanulmányomban a legfőbb célom, hogy kiemeljem a leginkább problémás pontokat a klasszikus irodalom taníthatósága és a nyelvi akadályok között, valamint rámutassak, hogy milyen és mekkora szerepet játszik a nyelvi különbözőség és másság a klasszikus irodalom olvasásának és érthetőségének területén. Ezenfelül egy pilotkutatás keretein belül kívánom bemutatni és megcáfolni azt a tényt, miszerint azért nem olvasnak a mai középiskolások klasszikus irodalmat, mert nyelvi nehézségekbe ütköznek.

A klasszikus irodalom területe mindig is sajátos, sokszor pejoratív értelemben véve kitüntetett pozíciót foglalt el a közoktatásban lévő tantárgyak, illetve azok részterületei között. Ezt a gondolatot összegzi *Kispál Dániel* is: „Magának az irodalomértésnek, az irodalmi művek értelmezésének már az oktatáson belül sajátos pozíciója van, hiszen a műértés számos ponton nem vonható valamely egzakt értékelési rendszer alá.” (*Kispál*, 2023) Továbbá hogy „a következő lényeges motívum a konkrét irodalmi ismeretek alkalmazásának képessége, amely olyan – az irodalmi képzési területen egyébként elvárt standardokat – tudást követel a tanulóktól, mint például a különböző műfajok ismerete, irodalomtörténeti és irodalomelméleti összefüggéseknek a meglátása”. (*Kispál*, 2023) Ezt kiegészítve véleményem szerint az irodalomértés azonban nemcsak azért kihívásokkal teli terület, mert kevésbé konkretizálható, és kevésbé felel meg a pozitivista szemléletmódnak, hanem azért is, mert az irodalomértés kéz a kézben jár a nyelvi kompetenciákkal, nyelvtani ismeretekkel, továbbá a szövegtérrel.

A nyelvi akadályok megjelenése a klasszikus szerzők műveinek befogadása során

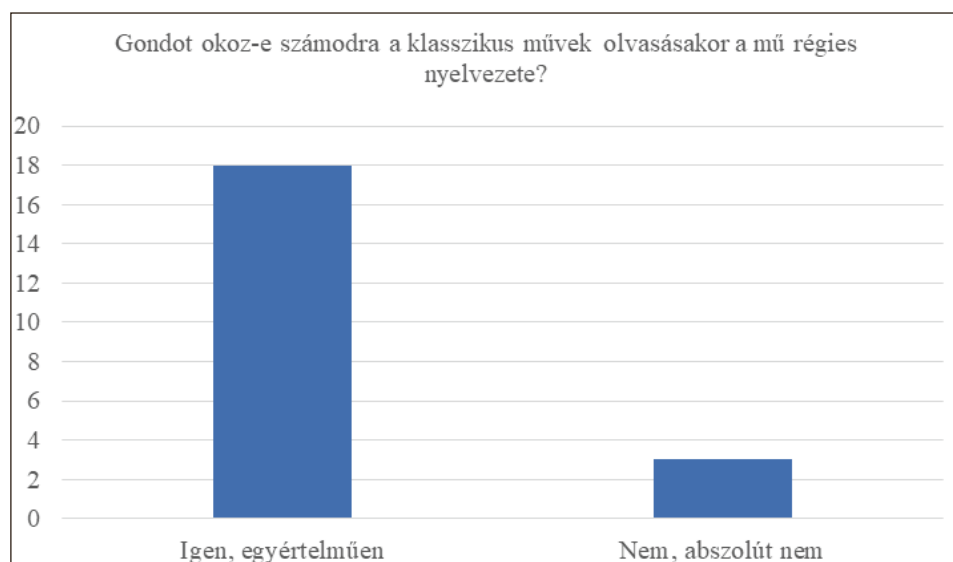
Alapvető problémaként jelenik meg, hogy a mai középiskolai szintű oktatásban a diákok egészen egyszerűen nem értik meg az egy- vagy kétszáz évvel ezelőtt keletkezett szöveg szavait, kifejezéseit, mondat szerkesztéseit, ezáltal pedig gyakran annak denotatív és konnotatív jelentésrétegeit sem. A nyelvi akadály egy reális probléma, melyet több szakirodalom és tanulmány is említ, ahogyan azt *Kusper Judit* megfogalmazza: „számos felmérés mutatja, hogy a nyelvi távolság hatására az irodalmat holt jelenséggént értelmezik a diákok, elefántcsonttoronyként, melynek nincs köze a mi világunkhoz és kérdéseinkhez.” (*Kusper*, 2019, 32. o.) Ezen állításból arra a következtetésre juthatnánk, hogy a fent említett nehézség hatására megszűnt a klasszikus irodalom értelmezhetősége a 21. században, ezáltal pedig a taníthatóságából és tanulhatóságából is egyaránt veszített. Azonban *Frank Tibor* szerint „a klasszikus irodalom iránti érdeklődés nem szűnt meg, de egyre inkább rászorul a magyarázatra, az egyszerűsítésre, a szótárra”. (*Frank*, 2004, 812. o.) Abban mindkét állítás azonos, miszerint ahhoz, hogy a diákok számára értelmezhetővé váljon a klasszikus irodalom régies szövege, magyarázatra és újraértelmezésre van szükség.

Érdekes azonban elgondolkodnunk azon, hogy valóban „csak” abban rejlik-e a probléma, miszerint a középiskolai korosztály nem érti meg a leírt szöveget. Feltehetően nem. Hajlamosak vagyunk ugyanis megfélekedni arról, hogy a nyelvi megértés önmagában, közvetlenül nem járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók megszeressék a klasszikus vagy egyáltalán bármilyen irodalmat. Ez mindössze azt a képességet jelenti, hogy befogadhatóvá tudja tenni a leírt szöveget. Ellenérvként természetesen felhozható, hogy az, amit képesek vagyunk befogadni és információként feldolgozni, jó eséllyel szerethetőbbé, kedveltebbé is válik a befogadó számára. Azonban nem tekinthetünk el ezen logika mentén attól sem, hogy ily módon a régies nyelvezetű szöveg megértése csak közvetett módon tud hozzájárulni a klasszikus irodalom taníthatóságához és tanulhatóságához.

A klasszikus szerzők és életműveik taníthatóságát tehát nagymértékben befolyásolja a művek nyelvezetének milyensége. Nem lehet kérdés, hogy a jelenkor tanulói számára sok esetben nem tud elég élményt adni egy klasszikus alkotás ahhoz, hogy az adott tanuló megszeresse az irodalmat, vagy hogy elinduljon az olvasóvá válás útján. Ezzel párhuzamosan azonban esély is teremődik arra, hogy a megfelelő lehetőségeket kihasználva, adekvát újraértelmezéssel újfent befogadható, szerethető értékként tudjon realizálódni.

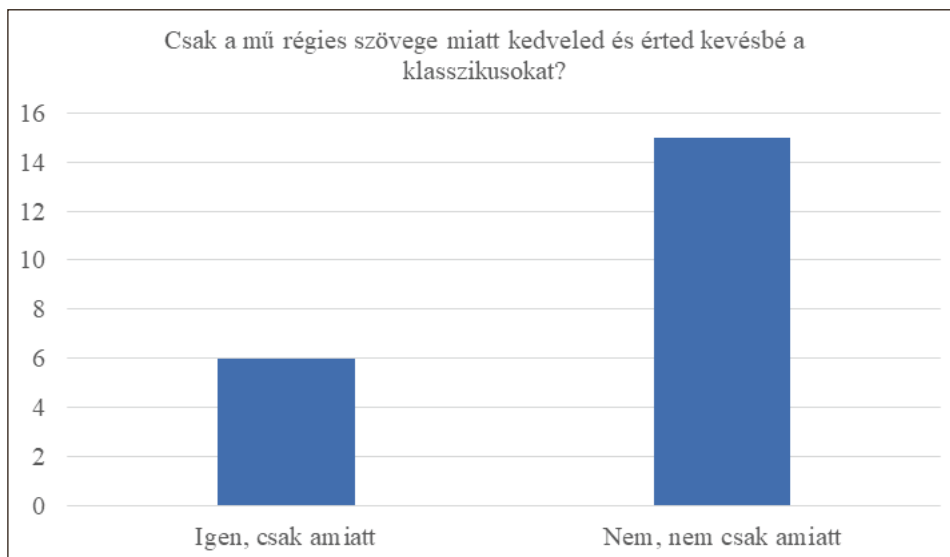
Pilotkutatás a klasszikus irodalom nyelvezetéhez fűződő kérdésekről

Mindenképp érdekesnek tartottam, hogy a tanulmányomban helyet kapjon egy szűkebb körű reprezentációja a témának. Annak ellenére, hogy a megkérdezettek száma alacsony, egyértelműen láthatóvá válik a kérdéskör valódi problémája. A kérdőívben megkérdezett huszonegy fős osztály válaszait az alábbi grafikon ábrázolja. Az első esetben a feltett kérdés az volt, hogy gondot okoz-e számukra egy klasszikus szerző művének olvasatakor a régies nyelvezet.



1. ábra: Gondot okoz-e a klasszikus mű régies nyelvezete? Forrás: saját adatgyűjtés, 2023.

Jól látható a fentiek alapján, hogy a megkérdezett osztály döntő többségnek problémát okoz a klasszikus művek szövege. Érdekes azonban megfigyelnünk a következő válaszokat. Amennyiben ugyanis azt a kérdést tettem fel, hogy a klasszikus művek kedveltségének és megértésének szempontjából csakis a mű régies nyelvezete számít-e, a válaszarányok már egészen másképpen alakultak, majdhogynem az mondhatjuk, megfordulnak.



2. ábra: Csak a klasszikus mű régies nyelvezete számít? Forrás: saját adatgyűjtés, 2023.

Úgy tűnik tehát, hogy van valamilyen más ok is, amely a klasszikus irodalom olvashatóságát, megértését és szerethetőségét befolyásolja. Az eredeti hipotézis tehát relevánsnak tekinthető. A szépirodalmi szövegnek van valamiféle egyéb tulajdonsága, amely vonzóvá vagy éppen taszítóvá teszi azt a befogadó számára. Úgy vélem, hogy ez a plusz tulajdonság azonban nem csupán az irodalmi szöveg milyenségében keresendő, hanem sokkal inkább a tanítás módszertanában. Felmerül azonban a kérdés, hogy mégis milyen egyéb tulajdonságok azok, amelyek hozzájárulnak egy klasszikus irodalmi szöveg interpretálásának sikerességéhez vagy éppen kudarcához. Melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az archaikus szöveg dekódolását?

Feltételezéseim szerint ugyanis a klasszikus szöveg befogadhatóvá tételéhez éppoly mértékben hozzájárul a tanári attitűd és személyiség, az intertextualitás, a populáris kultúra integrálása, valamint a tanóra módszertani rétegzettség, mint a szavak, szószerkezetek jelentésének pontos, definíció szerinti ismerete. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a gyakori, hétköznapi jelenség – mellyel gyakorló pedagógusok ezrei találkoznak napi szinten –, miszerint a tanulók nagy része, ha birtokában is van az adott szó, kifejezés jelentésének, mégsem tudja alkalmazni, szóban vagy írásban megfelelően használni azt. Meggyőződésem, hogy mindez többek között annak eredménye, hogy hosszú évszázadokon át a szépirodalom, az úgynevezett magas irodalom kizárólagosságot élvezett mind a tudományos, mind pedig a hétköznapi élet keretein belül. Ahogyan Józsa fogalmaz: „Az olvasást sokáig a szépirodalmi olvasással azonosították [...] Az olvasási képességet és a szövegértést napjainkban a pedagógiai szaknyelv szinonimaként használja.” (Józsa,

2014, 68. o.) Véleményem szerint azonban e kettő nem teljesen azonos fogalmakat takar, gondoljunk például a funkcionális analfabetizmus kérdéskörére (vö. *Vajda*, 2007).

Józsa gondolatmenete tovább folytatódik a következő megállapításban: „Tehát az olvasás nem egyszerű befogadás még a szépirodalom szemszögéből sem, hanem »belső ’szerkesztő’ folyamat«” (*Bagdy*, 2001, 11. o.), melynek során különböző személyek különböző olvasatokat alkothatnak ugyanarról a szövegről. „A szemléletváltás már az irodalomtudomány területén is érzékelhető, ám az olvasás, a megértés, túllépve ezt a diszciplínát, az emberi tudás meghatározójává vált.” (*Józsa*, 2014, 68. o.) (Vö. *Sághy*, 2018.) Mindebből tehát jól kitűnik a (nem csak klasszikus) irodalom jelenkori bevett tanítási módszertanának (elsősorban a frontális munkaformában zajló közvetítésnek) a megkérdőjelezhetősége: egyfelől, hogy a legtöbb irodalomórán, témakörtől függetlenül, az elvárt magatartás a passzivitás, a mindennapi élettől és gyermeki lélektől egyaránt távol álló komorság; másfelől pedig a centralizált és predesztinált értelmezés megváltoztathatatlan kizárólagossága. Tehát a fent említett szemléletváltás tulajdonképpen sokkal inkább maradt vágyakozás, mint közoktatási valóság.

A klasszikus szerzők taníthatósága és tanulhatósága

Benczik Vilmos a következőképpen fogalmaz *Barthes* gondolatai nyomán: „Barthes a maga részéről úgy gondolja – s tegyük hozzá, nem alaptalanul –, hogy a szöveg atonalitása a fontos irodalmi értékjeként nyilvántartott multivalencia, pluralitás forrása lehet. »Minél meghatározhatatlanabb egy megszólalás eredete« – írja Barthes –, annál plurálisabb a szöveg. A modern szövegek hangjai esetében bármiféle referencia lehetetlenné lesz: mindössze maga a beszéd, jobban mondva, maga a nyelv beszél. Ezzel szemben a klasszikus szövegben a megszólalások többségéhez hozzárendelhető valamilyen forrás, azonosítható a származásuk, a beszélő: ez vagy egy bizonyos tudat (valamelyik szereplő vagy az író), vagy pedig egy kultúra [...]”. (*Benczik*, 2001, 191. o.; *Barthes*, 1997, 61–62. o.)

Úgy gondolom, hogy ezen fenti gondolatban rejlik a klasszikus irodalom taníthatóságának, újradefiniálásának kulcsa. Ez a gondolat ugyanis megfelelő lehetőséget, kapcsolódási pontot teremt az interdiszciplinaritásra, valamint a modern, diáklélekhez közel álló populáris kultúra szövegeinek és az irodalmi határterületek a bevonására a tanórába. A magam részéről azonban nem gondolom úgy, hogy a modern szövegek esetében ne lenne kapcsolódási pont más szövegekkel, korszakokkal vagy kultúrákkal. Már *Tóth* is ezen rekonstrukzív tulajdonságát emeli ki a szövegértésnek: „a szövegértést így határozzuk meg: a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmi segítségével történő újraalkotását jelenti.” (*Tóth*, 2002, 32. o.)

Abban a legtöbb szakirodalom egyetért, hogy az olvasás újraalkotás, azonban ha a nyelvi megformáltságot az irodalomóra keretein belül vizsgáljuk, sokkal kevésbé mutat hajlandóságot a szakma az újraértelmezésre. *Kerber Zoltán* is ezt a hiányt összegzi, még-hozzá úgy, hogy a tankönyveket is bevonja. „Olyan nyelvtan tankönyvekre van szükség, mely a nyelvi kompetenciákat (s itt nem a leíró nyelvtani kategóriák megtanítására gondolunk, hanem a nyelv »működésének« implicit szabályaira) és a kommunikációs képességeket fejleszti. A nyelvi képzésnek, tankönyveknek kellene azt a feladatot is magára vállalnia, hogy eligazodást nyújtson a modern média és internet világában a különböző szövegtípusok között.” (*Kerber*, 2005, 100. o.)

Mivel azonban jelen tanulmány a klasszikus irodalom nyelvi kérdéseivel és problematikájával foglalkozik, szükségesnek tartom kihangsúlyozni, hogy *Kerber* hiányt betöltő gondolatára megoldást tud ajánlani maga a klasszikus irodalom is. Nem csupán a nyelvtantankönyvek rendelkeznek a szókincsfejlesztés, valamint a kommunikációs készségfejlesztés képességével, hanem a klasszikus irodalmi alkotások is. Sőt, talán nem is lenne indokolt ezen éles határvonal meghúzása a nyelvtan és az irodalom között. Ahhoz azonban, hogy a klasszikus irodalomnak ezt a spektrumát hasznosítani tudjuk, több minden szükséges.

Almási Miklós nyomán már több évtizede tudjuk, hogy a megoldás a populáris kultúra bevonásában rejlik. „[K]lasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással.” (*Manxhuka*, 2019, 4. o.) Ennek ellenére a mai napig nem sikerült elszakadni az idejét-és relevanciáját múlt, mélyen gyökerező vezéreszméktől sem a pedagógusszakma, sem az irodalmárok, sem pedig a közvélemény területén. Szilárd meggyőződésünk ugyanis, hogy ha egy klasszikus mű szövegéhez nyúlunk, azzal kárt okozunk. Ezt az érinthetetlen gondolkodásmódot, attitűdöt pedig rendkívül könnyen továbbadjuk a fiatal generációknak tanári hozzáállásunkkal, gondolatainkkal, berögzült mintákat követő feladatainkkal, miközben minden nehézséget az archaikus, avitt szavakra és kifejezésekre hárítunk.

Természetesen mindez még nem oldja fel azt a problémakört, miszerint nem az életkornak megfelelő szövegekkel találkoznak a tanulók a közoktatásban, ahogyan azt sem, hogy a kronologikus haladás sok esetben nem a legcélravezetőbb. Az is magától értetődő, hogy mindig lesznek olyan kifejezések, amelyeknek diákjaink nem ismerik a jelentését, de véleményem szerint már láthatóvá válik, hogy a problémát nem kizárólag a jelentés ismeretének hiánya generálja. Nem állítom, hogy a nyelvi akadály leküzdése nem jelent kihívást, mint ahogy azt sem, hogy ez ne játszana szerepet a klasszikus alkotások befogadhatóságában. Azt azonban igen, hogy a klasszikus irodalomhoz tartozó negatív megítélés nem önmagában annak nyelvi milyenségéből fakad, a probléma ennél sokkal komplexebb.

Összegzés

Dolgozatomban a célom az volt, hogy rámutassak és bebizonyítsam, hogy a klasszikus irodalom tanításakor jelentkező nyelvi akadály egy valós, ámde sokkal kevésbé jelentős probléma, mint amilyennek az előző évtizedben gondoltuk. Hipotéziseimet egy pilotkutatással igyekeztem alátámasztani, valamint a releváns szakirodalmak elemzése által bemutatni, hogy nem csupán a szemantikai hiányosságok jelentik a nehézséget a klasszikus művek megértésében, megközelítésében és megszeret(tet)ésében. Az, hogy ezeken túl mely tényezők azok, amelyek befolyásolják a kedveltségüket és befogadhatóságukat, a következő évek kutatásának tárgya lesz, célom az volt, hogy előremutató jelleggel bevezessem ezt a kérdéskört. Konklúzióként fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy napjainkban elengedhetetlen a legfrissebb nyelvi és kommunikációs változások kutatási eredményeinek, tapasztalatainak beépítése az irodalomórákba (vö. *Gellért*, 2018). Nem tekinthetünk el sem az irodalom nyelvi jelrendszerétől, sem zenei hatásától, legfőképpen pedig attól nem, hogy a klasszikus irodalom nem csupán korszerűtlen, elavult szavak gyűjteménye.

Felhasznált irodalom

- Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
- Bagdy Emőke (2001): Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*, 3/3., 11–13.
- Barthes, R. (1997): *S/Z*. Ford. Mahler Zoltán. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benczik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Frank Tibor (2004): Nemzetek fölötti Nyelv és Nemzeti fennmaradás kulturális politikák esélyei Kelet-közép-Európában. In: *Magyar Tudomány*. 2004/8. 808–823.
- Gellért Rita (2018): A multikódoltság hatása az értelmezésre. *Argumentum*. 14., 163–176. Letöltés: https://epa.hu/00700/00791/00015/pdf/EPA00791_argumentum_2018_14_163-176.pdf (2023. 11. 10.)
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. In: *Magyar Pedagógia*. 114/2., 67–89.
- Kerber Zoltán (2005): Magyar nyelv és irodalomtankönyvek elemzése I. In: *Iskola-kultúra*. 2005/9., 97–124.
- Kispál Dániel (2023): A hermeneutika lehetséges kapcsolódási pontjai az irodalomtanítással és az értékeléssel. In: *IrKa Könyvek 2. Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger. 11–25.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2023.11>

- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok a tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: *Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei*, **XXII**. 31–38.
- Manxhuka Afrodita Meritta (2019): *A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori értekezés. Budapest.
- Sághy Miklós (2017): Az irodalmi adaptáció elemzésének módszereiről. In: *Tiszatáj*, **71/4**.
- Tóth László (2008): Kreativitás és szövegértés. In: *Iskolakultúra*. **18/** 5-6., 29–39.
- Vajda Kornél (2007): A funkcionális analfabetizmusról – talán egy kicsit másképp. In: *Olvasáspedagógia*. **2007/4**. 46–54.