



Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben

A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában

Pölcz Ádám

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Absztrakt

A gyermekirodalom a pedagógia egyik legfontosabb eszköze az anyanyelvi nevelésben. Jelen tanulmány a gyermekirodalmat mint jelközvetítő közeget vizsgálja – szemiotikai elméleti keretben. A tanulmány célja, hogy bemutassa a jelelmélet gyermekirodalomra vonatkozó működését, és szemléltesse, hogyan használja a pedagógia az anyanyelvi hallgatólagos tudás explicitté tételére. Mivel különösen az általános iskola alsó tagozatán fontosak a komplexen megtervezett tanulási folyamatok, ezért a tanulmányban egy olvasás-előkészítő óra jelentésteremtéssel kapcsolatos feladat-sorát elemzem. A gondolatmenet végére bebizonyosodik, hogy a szemiotika által használt jeltípusok (ikon, index, szimbólum) mindegyikéhez kapcsolható valamilyen tevékenység, amely segíti a nyelvi jelek tudatosítását.

Kulcsszavak: gyermekirodalom, szemiotika, hallgatólagos tudás, nyelvi jel, jelentésteremtés

Bevezetés

A tanulmányban szemiotikai elméleti keretben vizsgálom, hogy a Polányi Mihály által felvázolt és Szívós Mihály (2017) által továbbgondolt hallgatólagos-tudás-elmélet hogyan érhető tetten a kisgyermekes intézményes anyanyelvi nevelésében. Vizsgálódásom során kitérek a gyermekirodalom szerepével és eredetével kapcsolatos elgondolások mellett a gyermekirodalomnak az anyanyelvi nevelésben, a nyelvi tudatosság kialakításában játszott szerepére az úgynevezett RWCT-technika (*Readig and Writing for Critical Thinking*) RJR-modelljének (Ráhangelés, Jelentésteremtés, Reflektálás) vizsgálatával. A tanulmányban a gyermekirodalomra mint közvetítő közeget tekintek, amely



magában hordozza a nyelv természetességét, és amely kommunikációs szempontból igazodik a megcélzott korosztály nyelvezetéhez, vagyis – szemiotikai szempontból – a jelértelmezők jelfeldolgozó képességéhez. A gyermekirodalmi kommentárok és az anyanyelvi módszertanokat tanulmányozva láthatjuk, hogy az anyanyelvi hallgatólágy tudás tudatosítása során fontos szerephez jutnak a gyermekirodalomnak a jelértelmezőkre – a gyermekekre – szabott korosztályi jellegzetességei: a szövegek ritmikussága, a rímek, az alliterációk, a hangszimbolika stb.

Ha elfogadjuk azt, hogy „az irodalom kommunikációs folyamat” és „a kommunikációnak a korosztályra jellemzőnek kell lennie” (Komáromi, 1999, p. 9), akkor felmerül a kérdés, hogy hogyan kell a kommunikáció jeleit a gyermekekhez igazítani. Mit javasolnak a módszertanok, mit tesznek a gyermekeket tanító pedagógusok, hogy a jelentésteremtés a megfelelő szinten, a megfelelő jelekkel történjen? Hipotézisem szerint a nyelvi tudatosságot úgy érjük el, hogy a nyelvi jeleket a gyermekek kommunikációjának megfelelően formáljuk, és az alapvető gondolkodási sémák (például a rész-egész viszonyok felismerése) alkalmazásával rögzítjük. Mindebben fontos szerepet játszik a gyermekirodalom, amelyből a forrásszövegeket választjuk, és maga a kiválasztott szöveg, amelynek a tanórai feldolgozása szemiotikai elemzésnek vethető alá.

Nézőpontváltás a jelértelmezésben

Ferdinand de Saussure elmélete szerint a jelnek két összetevője van: a jelölő és a jelölt. A szavak esetében a jelölő a hangsor, a jelölt pedig az a fogalom, amire a hangsor vonatkozik (Adamikné, 2007, p. 16). Kognitív megközelítésben a hangsor a fonológiai pólusnak, a fogalom pedig a szemantikai pólusnak felel meg – a kettő viszonya szimbolikus, motivált (Tolcsvai, 2018, p. 209). A hagyományos nyelvtanok kevés szót ejtenek arról (vagy egyáltalán nem is említik), hogy a pólusok együttműködéséből alakuló jelentés nem csak úgy önmagától létezik, hiszen jellege a feladó és a vevő (címezett, jelértelmező) közötti kommunikációs helyzetből adódik: befolyásolja a kontextus, a csatorna, az életkor és más, a kommunikációt alakító tényező. Ha elfogadjuk, hogy „minden emberi közlés egyik legfőbb célja valamilyen értelem, jelentés elmebeli előállítás és a mások számára hozzáférhetővé tétele” (Tolcsvai, 2018, p. 207), akkor foglalkoznunk kell azzal, hogy hogyan tesszük hozzáférhetővé az egyes jelentéseket a vevők (címezettek, jelértelmezők) számára.

A problémára a szemiotika is fölfigyelt. Az MTA Szemiotikai Munkabizottságának 2017. évi első szemiotikaoktatási konferenciáján merült föl elsőként a szemiotika taníthatóságának kérdése és a jelközpontú gondolkodás megváltoztatásának szükségessége (Szívós, 2019). Szívós Mihály a jelviszony újraértelmezésének középpontba helyezését sürgette:

„Az első és legfontosabb elszakadási útvonal a jelközpontú mindennapi szemlélettől az, hogy tisztázzuk a jelhordozó és a jeltárgy kapcsolatát, de ehhez persze meg kell találni a jeltárgyat. [...] A jelviszonyon belül a jelcentrikus szemlélet leküzdésének másik útja a jelértelmező meghatározása, nevezetesen hogy kinek szól a jelentés, kinek a számára van, vagy készült a jel (és benne a jelhordozó)” (Szívós, 2019, p. 24).¹

Jelen vizsgálódás szempontjából az idézet zárómondata érdekes számunkra. Amellett ugyanis, hogy a jelértelmező fontosságára hívja föl a figyelmet, implikálja a jelhasználójának (és létrehozójának) felelősségét is. A jelentés megtalálása ugyanis egy folyamat (az úgynevezett szemiózis) része, amelynek az eredménye maga a jelentés: amikor valami jellé válik, jelként működik és jelként fogják fel (Voigt, 2008, p. 25). Ha azonban valaki nem ismeri a jelek rendszerét, akkor nem tudja interpretálni azt, félreérti, vagy rosszul használja (Voigt, 1997).

A probléma a nyelvhasználatot is érinti, és már az ókori retorika egyik alapproblémája is ez volt: Arisztotelész szerint nem hagyhatjuk figyelmen kívül a közönségünket, mert 1. a beszéd nekik szól, őket igyekszünk meggyőzni; 2. „nem elég azt tudni, hogy mit kell mondanunk, azt is tudni kell, hogyan aduk elő. És ez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy beszédünket ilyen vagy olyan jellegűnek tüntessük fel” (Arisztotelész, 1999. 1403b). Mindezek mellett a klasszikus retorika – Arisztotelésztől Quintilianusig – a világosság stílusereje mellett is lándzsát tört: érthetőnek, világosnak kell lennie az üzenetnek, mert ha homályosságba vész, felesleges. Arisztotelész szemiotikai szempontból is pontosan fogalmazott:

„... a beszéd egyfajta jel, úgyhogy ha nem tesz világossá valamit, nem tölti be a funkcióját. És ne legyen tárgyánál sem egyszerűbb, sem szárnyalóbb, hanem hozzá illő legyen.” (Arisztotelész, 1999, p. 1404).

S bár az elmúlt évszázadok során sokszor elfelejtették ezeket az alapvetéseket, a retorika a 20. századra visszatérni látszott önmagához. Chaim Perelman jutott el arra a felismerésre, hogy a szónok érvelésének azon a hiten vagy felfogáson kell alapulnia, amit a hallgatóság a magáénak érez, azaz: az érvelés értéke nemcsak az érvelés hatékonyságától függ, hanem a hallgatóság milyenségétől is (Adamik, 2010, p. 928). Perelman ezt „a lelkek összekapcsolódásának” hívja, amely a társadalomban többféleképpen jöhet létre (például misék, gyűlések, parlamenti ülések útján), de az összekapcsolódás csak akkor élő, ha – Szent Ágostonnal szólva – a hallgatóságunk szereti is, amit mondunk (Perelman, 2018, p. 24–27).

A szavakat, kifejezéseket szimbolikus nyelvi jeleknek tekintjük, amelyeket a beszélő, azaz a jelhasználó és -létrehozó állít össze a megfelelő rendbe. Ezáltal a jelhasználónak és -létrehozónak tudnia kell jól megválasztania a

¹ A magyar nyelvű szemiotikában többféle terminológia él: például jelölt – jeltárgy, jelölő – jelhordozó. A tanulmány során az egyes forrásokban használt terminusokat alkalmazom.

rendelkezésre álló jelkészlet darabjait, majd azokat a megfelelő módon kell tudnia megszerkeszteni, hogy üzenete célba érjen.

Az ideális nyelvjel-szerkesztéssel a retorikák stílustana foglalkozik, míg a nyelvjel-használattal (annak leírásával) a pragmatika. Természetesen az is kérdés, hogy mi van akkor, ha a jelhasználó nem tudja, hogyan szerkessze össze a megfelelő rendbe az adott jeleket, mert nincsen birtokában a kellő nyelvi gyakorlottságnak. Ennek a problémának a tárgyalásától most azonban eltekintünk, és figyelmünket a gyermekirodalom mint jelközvetítő közeg felé fordítjuk. A gyermekirodalomban ugyanis – speciális közönségéből adódóan – fontos a megfelelő jelviszony kialakítása.

A gyermekirodalom mint jelközvetítő közeg

Amikor gyermekirodalomról beszélünk, fontos tisztázni: nem „lebutított” műfajokat elemzünk – szemiotikailag sem. A gyermekirodalom a „nagy irodalom” egyenrangú része, a gyermekkor irodalmi igényeinek letéteményese. Úgy is mondhatnánk:

„A gyermekirodalmi műfajoknak (gyermekversnek, mesének, gyermektörténetnek, ifjúsági regénynek) nincs külön poétikai sajátosságuk. A gyermekvers az vers. Lírai vagy epikus, azaz verses mese. Csak a »címzettje« (költői szándékkal vagy szándék nélkül) a gyerek. Ugyanez igaz a többi műfajról is. A gyermeknovella – novella, az ifjúsági regény – regény. A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és továbbsugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével.” (Komáromi, 1999, 9).

A gyermekirodalmat a romantika kora árasztotta el mesékkel: a Grimm testvérek történetei Európa-szerte ismertek lettek, Charles Perrault meséi pedig Angliában lettek népszerűek. De az európai népek sorra fordították saját nyelvükre az *Ezeregyéjszaka meséit* is. Ez azt eredményezte, hogy lassan kezdett mindenhol kialakulni a nemzeti gyermekkultúra, és azon belül a nemzeti gyermekirodalom, amely már a gyermekek képzelőerejét is számításba vette, és elhagyta a kontraproduktív, didaktikus fogalommagyarázatokat. Ezzel az irodalomban lezárult az úgynevezett rousseau-i fordulat, amely nagy hatással volt a gyermekkiadványok sorsának alakulására is (Komáromi, 1999, p. 24).

Kommunikációs szempontból megközelítve: ha létrejön a kommunikáció a gyerekek és a műalkotás között, akkor az ő könyvükről van szó. Azaz a kommunikációnak a korosztályra jellemzőnek kell lennie (Komáromi, 1999, p. 9). Ebből következően vannak nyelvi követelményei is a gyermekirodalmi műveknek, hiszen ha a gyermek verset, mesét hallgat vagy olvas, közben az anyanyelvét is tanulja: a szövegnek szabatosnak, világosnak és magyarosnak kell lennie. A gyermekirodalom szövegvilága, mondatstruktúrái, leírásai nem véthetnek az anyanyelv szabályai ellen, ezért fontos, hogy őrzi-e a gyermek- és ifjúsági irodalom a gyermek és ifjúsági nyelv sajátosságait. (Emlékez-

zünk Arisztotelész szavaira: a beszéd egyfajta jel, amely ha nem tesz világosá valamit, nem tölti be a funkcióját!). A gyerek ugyanakkor megtanulhat rég feledésbe merült szavakat, amiket máskor sosem hallana, bővíti a szókincsét (Komáromi, 1999, p. 11). A gyermekirodalom ezáltal válik olyan jelközlő és -előállító közeggé, amely az életkorhoz igazodva hozzájárul a mindennapi életben való hatékonyabb boldoguláshoz.

Jó példaként szolgálnak erre a kisgyermekek mondókái, amelyek akkor válnak jellemzővé, amikor a világ már kitágult a gyermek számára, és a figyelme a saját testéről áttevődött a környezetére (Borbély & Rigó, 1999, p. 35). A mondóka ugyanis az első irodalmi műfaj, amellyel egy kisgyermek találkozik, jellemzője pedig, hogy olyan, a gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglegjtésű vagy sokszor énekelt kis vers mindegyik, amelyeknek a témaköre kiterjed a gyermekélet minden mozzanatára (Ortutay, 1977), s így a mondókák megfelelhetnek például egy 0–3 éves gyermek nyelvi-életkori sajátosságainak, képességeinek. A gyermeknyelvnek sajátos elemei ugyanis ennek a korszaknak az elején a dajkanyelvi és gyermeknyelvi szavak, amelyek a világ megismerése mellett az anyanyelv elsajátítását is megkönnyítik, és könnyen kiejthetőek, ritmikusak (baba, boci, dádá, paci – vö. Albertné Herbszt, 2007, p. 693). A mondókák ehhez a nyelvi sajátossághoz-képességhez alkalmazkodnak, főként a nyelvi jelek indexikus tulajdonságait kihasználva – azaz a szupraszegmentális jegyek dominanciája az elsődleges bennük: többségük ritmikus, dallamos, és játékoságuk miatt anyanyelvi fejlesztésre, szókincsbővítésre is megfelelő (ringatók, höcögtetők stb.)². A mondókák típusait Katona Krisztina tárgyalta részletesen (Katona, 2015), és az ELTE TÓK-on szakdolgozat is született az egyes mondókatípusok, valamint a klasszikus és kortárs mondókák anyanyelvi nevelésben való alkalmazhatóságáról (Oleksza, 2020).

A gyermekirodalmi művek (legyenek azok mesék, versek vagy mondókák) korosztályhoz igazodó nyelvezetét, tartalmát, fantáziagazdagságát a gyermek lélektani fejlődése is befolyásolja. A művek értékorientáltsága szinte szükségszerű: a gyermek helyett ugyanis a szülő választja ki az olvasnivalót, éppen ezért nem véletlen, hogy a gyermekirodalomban több az eredeti mű, mint az adaptáció (Komáromi, 1999). Magyarország gyermekirodalmi „nagy hatalom”, elég csak a 20. század elején lezajlott történelmi jelentőségű korszakra gondolnunk. A gyermek- és ifjúsági irodalom két jeles képviselőjét, *A Pál utcai fiúkat* és a *Tanár úr kérem*-et a mai napig forgatják az iskolások, de Gárdonyi Géza, Móra Ferenc, Krúdy Gyula, Móricz Zsigmond vagy éppen Kaffka Margit művei is számot tartanak az érdeklődésre. (Kaffka Margit – talán kevésbé figyelt és elemzett – gyermekirodalmi munkáival az ELTE TÓK-on elindult mesekutatási projekt keretében foglalkoztunk – vö. Merényi, 2020).

² Nem is beszélve arról, hogy hozzájárulnak a nyelvi fonémák szelekciójához: megerősítik azokat a hangokat, amelyek például a magyarban relevánsak, és gyengítik azokat, amelyek nem azok. Bizonyos felfogás (behaviorista elméletek) szerint ugyanis a gyermek rendelkezik az összes lehetséges fonéma repertoárjával, de azt, hogy mely fonémákat fogja realizálni a beszédeben, a nyelvi környezet határozza meg (Pléh, 2006, p. 756).

Korunkban, a 21. században persze már nem az az elsődleges törekvés, hogy felfedezzük: miként lehet a történetet a gyermek képzelőerejére alapozva és az általa kezelhető nyelvezettel megfogalmazni – bár tény, hogy mindig frissítenünk kell az ezzel kapcsolatos tudásunkat. Óriási hangsúlyt kap viszont az a közvetítő közeg, azaz a jelhordozó, amelyen a gyermek a meséket, verseket kapja. Egy szakdolgozóm (Monostory, 2020) hívta föl a figyelmemet Johannes Merkel német nyelvű munkájára, amelyben a szerző azt is vizsgálja, hogy hogyan változott a gyermekirodalomról alkotott kép – és ezáltal a szemiotikai környezet – az évszázadok során. A 19. század elején a gyermekirodalom elterjedését még fenyegetőnek tekintették, mert úgy vélték, hogy a gyermekkiadványok okozta „olvasási örület” túlzott fantáziáláshoz vezet, és hiú ábrándokat ébreszt a fiatalokban. Később hasonló félelmekeket gerjesztett az audiovizuális média megjelenése, mert egyesek úgy vélték, hogy a kisgyermekek képzelőerejét korlátozza, és képtelenné teszi őket önálló fantáziálásra. Ezzel szemben mások felfogása szerint ez a médiahasználat korlátlan tanulási lehetőséget biztosít a gyermekeknek. Mindenesetre a mai gyermekkor „médiagyermekkorának” nevezhető és a nevelési intézményeknek – úgymint az óvodáknak és iskoláknak – nem szabad szemet hunyniuk e fölé, hanem el kell fogadniuk, hogy az új technológia a gyermeki világ részévé vált (Merkel, 2005, p. 227).

A technológiai fejlődésben napjainkra eljutottunk az interaktív könyvekig, amelyek módszerének, struktúrájának kidolgozásában a szemiotikai szempontok (például a jel és a jelentés összekapcsolása) fontos szerepet játszottak (Ruttkay et al., 2018). Mindezek fölvetik az érzékszerveken keresztüli jeltovábbítási módszertanának kérdését is. Céлом, hogy a következő alponatokban az egyes érzékszervek közül a fülre, vagyis a hallásra irányítsam a figyelmet, és megvizsgáljam a tanulásban betöltött szerepét.

Az érzékszervi ingerek és az anyanyelvi hallgatólagos tudás

Napjainkban, az ikonikus fordulat korában a képi ingerek kerültek a tanulási módszerek gyújtópontjába. Elterjedt és működő nézet, hogy az ismeretek hatékony rögzítéséhez nélkülözhetetlen az illusztrációk használata a tankönyvekben, a gyermekkönyvekben pedig – összetettebb okokból – kötelező. Mindazonáltal például a nyomtatott könyvek és az ezek digitális másolatának tekinthető e-könyvek statikusak, kizárólag a vizualitás-olvasás irányából hatnak a befogadóra, hiszen csak olvasni lehet őket. Az interaktív könyvek túllépnek ezen: a verbális és vizuális elemek összetett viszonyát képezik le, és sokkal jobban ösztönzik a gyerekeket az olvasásra, ráadásul vizsgálatok igazolták, hogy a gyerekek jobban fel tudták idézni az interaktívkönyv-vizsgálatban szereplő történetet (Ruttkay et al., 2018). Mindez azt is jelenti, hogy

„[...] amint a kép meg tud mozdulni, sőt, az alkalmazás hanghatásokra is képes, a két, illetve három médium jel és jelentés szintű kapcsolatának lehe-

tősege kibővül. A megjelenítésen túl a mozgás és a hang – narráció, zörejek, esetleg zene – időzítése, azok előhívásának módja és ismételhetősége is szerepet kap, mind az »olvasói« értelmzés, mind az interaktív használat szintjén.” (Ruttkay et al., 2018, p. 22).

A hanghatásoknak tehát fontos szerepük van a vizualitás kísérőiként mint az „olvasás” élményének kiegészítői. Érdemes azonban megvizsgálni, hogy az akusztikai hatások szerepe változott-e, gyengült-e a képi fordulat korában. Ha az anyanyelvi módszertanokat vizsgáljuk, a válasz egyértelműen: nem. Azt ugyanis, hogy a hangoztatásnak és az élőbeszédnek a tanulásban elsődleges szerepe van, az iskolai-óvodai anyanyelvi módszertanok hangsúlyos helyre teszik, hiszen alapvető fontosságú például a betűtanításhoz a helyes fonematikus hallás megléte: azt a gyereket lehet írni tanítani, akinek a beszéde és nyelvi tudatossága a korának megfelelő szinten van és fejleszthető (Adamikné, 2008, p. 158).

Ha kitágítjuk a vizsgálódás kereteit, megállapíthatjuk: a beszédalapú tanuláshoz retorikai gyökerei is vannak. Ahogyan Szívós Mihály (2017, p. 264) felhívja rá a figyelmet, már Quintilianus is leszögezte, hogy „a legmegbízhatóbb ítéletet a beszédéről a fül mondja ki.” Szívós azzal magyarázza ennek a kijelentésnek az érvényességét, hogy a beszéd- és hangos olvasásbeli tévesztéseinket önmonitorozással, vagyis saját magunk beszédének-olvasásának egyidejű hallgatásával tudjuk korrigálni. Néma olvasás esetén pedig nagyobb a tévesztés lehetősége. Mindezek ellenére – írja Szívós – még a filozófiában is inkább a látószerv befogadóképességére koncentráltak, és kevés figyelmet fordítottak a hallószerv vizsgálatára, pedig az anyanyelvet is elsősorban hallás útján tanuljuk meg, anélkül, hogy a szabályait expliciten tudnánk – ez az ún. „(anya)nyelvi hallgatólagos tudás” (Szívós, 2017, p. 277), amelynek az elmélete a Polányi-féle hallgatólagostudás-elméletbe illeszthető³. Szívós ezután részletesen vizsgálja, hogy az egyes érzékek (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés) hányféle érzékelési réteget képesek elkülöníteni, és mit helyeznek a figyelem fokális és disztális szintjére⁴. Következtetése szerint a fokális figyelem eredménye a direkt anyanyelvtanulás, míg a hallás disztális szintjein hallgatólagos módon sajátítjuk el a nyelvet (például hallunk másokat beszélni játék vagy utazás közben, a lakásba beszűrődő utcazajban emberi hangok is megjelennek) (Szívós, 2017). Az ismeretelsajátítás ilyen szempontú megközelítésével a Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat jelen lapszámában Balázs Géza tanulmánya is foglalkozik (vö. Balázs, 2021).

A jelen tanulmánynak nem célja az előző, filozófiai alapú állításoknak az igazát vizsgálni vagy filozófiailag-szemiotikailag továbbgondolni. Alapvetésnek azonban megfelelnek: a hallgatólagosan megszerzett anyanyelvi tudás tudatossá tételében szerepet játszó folyamatok feltérképezésében továbbgondolkodásra sarkallnak.

³ Erről részletesebben lásd Szívós, 2017, p. 21–63.

⁴ Ezekről részletesebben lásd Szívós, 2017, p. 272–287.

Az RWCT-technika és a gyermekirodalom mint az anyanyelvi hallgatólagos tudás jelentésteremtő aspektusai

Az eddigiekben vázlatosan áttekintettem a jelentésteremtés gyermekirodalomra vonatkozó folyamatát: megállapítottam, hogy a kommunikáció jeleit a jelértelmező és -előállító sajátosságaihoz kell igazítani, ha el akarjuk érni a célunkat. Szó esett arról, hogy a gyermekirodalomban – éppen a sajátos korosztály miatt – több az eredeti, kifejezetten az érintett korosztálynak készült mű, amely ezt a szempontot is szem előtt tartja. Szóltam arról, hogy a különböző jelentésteremtő technológiák (például interaktív könyv) létezése mellett továbbra is kiemelt szerepe van az anyanyelv hangzó oldalának: a nyelv elsődleges megnyilvánulása a hallgatólagos tudás elemi hordozója. Kérdés, hogy miként használja ezt a tudást az anyanyelv-pedagógia.

A jelentésteremtés módszertana

A jelentés fogalmát a pedagógia és az anyanyelvi módszertanok is használják a kulcskompetenciák elsajátításához. A nyelvi tudatosság fogalma is megjelenik a módszertanokban, amelynek lényege – az előző, filozófiai meglátásokat kiegészítendő –, hogy a gyermek elkezd megfigyelni a beszédét és a környezetét, észrevesz bennük bizonyos törvényszerűségeket, szabályokat, és anélkül, hogy nyelvtani terminusokat használna, kialakul benne valamiféle meglátás. Ez még nem grammatika, hanem csak sejtelem a nyelvről (mondatokról, szavakról, hangokról), ugyanakkor előképe az alapvető gondolkodási műveleteknek, amelyeket tudatosan is végezhet az ember: a felosztásnak és a részekre bontásnak, vagy például az egész-rész viszonyának (Adamikné, 2008). Ezek a műveletek elengedhetetlenek a megfelelő jelentésteremtéshez, amelyek – implicit vagy explicit módon, de – megjelennek az anyanyelvi módszertanban. Ezek változatainak részletes vizsgálatára itt nincs lehetőség, ezért csak egyet emelek ki közülük: az úgynevezett RWCT-technikát (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért).

Az RWCT-technika egyik komponense a RJR-modell (ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás) (Nemoda, 2008), amelyben – ahogyan a mozaikszó feloldása is mutatja – fontos szerepet kap a jelentésteremtés, méghozzá – főként az irodalomórakon – a gyermekirodalmon keresztül. A jelentésteremtés a tanóra középponti részét képezi, hiszen a ráhangolás és a reflektálás között helyezkedik el, és „ebben a fázisban kerül sor az új ismeret befogadására, megértésére, az új és régi ismeretek összekapcsolására, strukturálására” (Nemoda, 2008).

A következőkben egy tanórai példát mutatok be annak kapcsán, hogy hogyan zajlik az anyanyelvi hallgatólagos tudás akusztikai ingerekkel történő tudatosítása, és hogyan kapcsolódik ehhez a jelentésteremtés (vagy jelentésképzés) folyamata. Emellett megvizsgálom a tanóra egyéb szemiotikai vonatkozásait is (például, hogy miként tudatosítja a pedagógus a gyermekekben a jelek működését, azaz a jelzést). Itt szükséges megjegyeznem, hogy az anya-

nyelvi módszertanok vizsgálata azért ideális, mert alapvetően a jelértelmezőre, vagyis a gyermekre összpontosítanak, és az életkorának, anyanyelvi szintjének megfelelő jelstruktúrákon keresztül igyekeznek explicit tudást kialakítani benne. Ezzel követik az előzőekben lefektetett alapelveket, és megfelelnek annak az elvárásnak is, hogy kapcsolatot teremtsenek a gyermekek mindennapi életével, olvasmányaikkal, kedvenc témáikkal (Adamikné, 2008).

Jelentésteremtés az anyanyelvi órákon

A következőkben az a célom, hogy valós példákon keresztül is szemléltessem az elméleti keretet, amelyben az egész mondanivalómat elhelyeztem. Ezért az alsó tagozatos tanítói gyakorlatból hozok példát a jelentésteremtésre és a jel funkciójának bemutatására. A bemutatandó példák egy megvalósult anyanyelvi óra vázlatából lettek kiemelve. Az óra 1. osztályban, a tanév elején, a tanítás második hetében zajlott, tehát a gyermekek még nem tanultak sem olvasni, sem írni. Elemzésemhez egy olyan órát választottam, ahol a felhasznált szöveg formája vers. Ennek oka, hogy a versben meglévő dallamosság, ritmikusság, a rímek, a hangkészlet lehetővé teszik a játékos-interaktív tanulást, ezáltal az elemzést is könnyebbé, látványosabbá teszi. Úgy is mondhatnám, a gyerekköltészetnek nyelvi stratégiája van: a feltételezett befogadó fokozatos terhelésén alapuló folyamatos előrenyomulás (Borbély & Rigó, 1999).

A vizsgált óravázlat az RJR-modell alapján épült fel. A ráhangolódással és a reflektálással – bár jelalkalmazási és -tanítási szempontból hordoznak érdekességeket – terjedelmi okokból most nem foglalkozom.

Az anyanyelvi tanóra (olvasásóra) az 1. osztályban – Az olvasástanulás előkészítése a Macskaházi Benedek című vers több szempontú feldolgozásán keresztül⁵

*Macskaházi Benedek
megfogott egy egeret.
De az egér ravasz volt,
és a macska eliszkol.*

Az első órán fontos szerepet kapott az élőbeszéd és a – szegmentális és szupraszegmentális – nyelvi elemek, tényezők hangoztatása. A megfogalmazott célok között a beszédbátorság fejlesztése, az önkifejezés fejlesztése, a tolerancia mások gondolatainak meghallgatásán keresztüli formálása, a hangadás, a helyes hangsúly és hangerő bemutatása és gyakoroltatása, valamint a ritmusérzék fejlesztése szerepeltek.

Az anyanyelvi hallgatólagos tudás és annak tudatosítása az összes tevékenységben megjelent, az óra jelentésteremtéssel foglalkozó része alapvető-

⁵ A tanulmányhoz fölhasznált óravázlatokat Pölczné Csernus Ildikó (Grassalkovich Antal Általános Iskola, Budapest, XXIII.) bocsátotta rendelkezésemre, amit ezúton is hálásan köszönök.

en az éloszóbeli megnyilatkozásokra épített – lévén a gyermekek az olvasástanulás előtt álltak. A jelentésteremtéssel kapcsolatos feladatokat három szakaszban vizsgálhatjuk: a) a szupraszegmentális nyelvi elemek gyakorlása (1–3. pont), b) az alapvető gondolkodási műveletek felhasználása a jelentésteremtéshez (4–5. pont), c) a jelértelmezést segítő, a jel funkcióját bemutató tevékenység (6. pont).

- a) A pedagógus folyamatosan tevékenykedtetni a gyerekeket: először a verset tapsolással és lépegetéssel kísérve kört alakítanak, és leülnek a szőnyegre. Ezt követően a pedagógus az életkoruknak megfelelő téma kapcsán beszélgeti őket (beszélgetőkör), hogy saját anyanyelvi szintjüknek megfelelően járuljanak hozzá az óra menetéhez, gyakorolják az önálló nyelvjel-alkotást. Ezt követően légzőgyakorlatot végeznek, és a verset fölhasználva a nyelv szupraszegmentális elemeit gyakorolják. (1. táblázat)

1. táblázat

A jelentésteremtés első fázisa

A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége
1. Új ismeretek felfedeztetése, gyakoroltatása Versmondás közben egyenletesen tapsolva és lépegetve elfoglalják a helyüket a szőnyegen	A gyerekekkel mondja a verset, és leül közéjük.
2. Beszélgetőkör Aki kéri a babzsákot, az beszélhet.	Kérdés: Kinek van cicája? Mondj el egy gondolatot a cicádról!
3. Légzőgyakorlat A tanulók felállnak A verset soronként mondják hangerőcsökkentéssel, fokozatos leguggolással érzékeltetve a hangerő csökkenését.	A gyerekekkel végzi a gyakorlatot, a kezét vízszintesen emeli, érzékeltetve a sorokat.

Jelentésteremtés és jelalkotás szempontjából a tevékenységek ikonikus, indexikus és szimbolikus elemeket is tartalmaznak:

- ikonikus elemek: *Kör alakítása*. Összezáró közösség, mindenki lát mindenkit, a gyerekek figyelnek egymásra; *Fokozatos guggolás a hangerő csökkenésének és növelésének illusztrálására*. A gyerekek összekapcsolják a le-föl guggolást a hangerő intenzitásának változásával. *A pedagógus kéztartásának fokozatos emelése/süllyesztése*. Lásd a guggolás példáját.

- indexikus elemek: *A taps és a lépegetés összekapcsolása a versmondással.* A ritmuskészség fejlesztéséhez a három gesztus együttes alkalmazása fontos: egy szótag – egy taps – egy lépés). *A hangerő csökkentésének és növelésének összekapcsolása a verssel.* A nyelvhasználat szupraszegmentális szintjeinek bemutatása, gyakoroltatása.
- szimbolikus elem: *A babzsák irányított átadása.* Az beszélhet, akinél a babzsák van. A babzsák ezáltal egyfajta szimbólummá válik: a pedagógus által kialakított és a gyermekek által elfogadott jelzés arra, hogy az adott pillanatban ki az, aki jogot kapott a megszólalásra.

b) A babzsákadogatás során csapatmunkában dolgozik az osztály: a versmondás során a gyerekek minden szónál továbbadják a babzsákot, majd ugyanezt megismélték „robotnyelven” és „titkos nyelven” is.⁶ Mindeközben a szöveg élőnyelviségére is törekedniük kell, a lüktetést ugyanis a térd ütögetésével jelzik. Ehhez hasonló az 5. pontban végzendő szabályfelismerő feladat, amelyben hangokra és szótagokra kell bontani a kiválasztott szavakat.

2. táblázat

A jelentésteremtés második fázisa

A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége
<p>4. Babzsákadogatás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • szavanként (amíg körbe nem ér) • robotnyelven • titkos nyelven <p>Egyenletes lüktetés érzékeltetése a térd ütögetésével.</p>	<p>A két babzsák nem érheti utol egymást.</p> <p>Közös munka a tanulókkal.</p>
<p>5. Én mondom, te mondd!</p> <p>A gyerekek csak kézfeltartással jelzik, ha rájöttek a szabályra</p> <p>A kitalált szabály szerint folytatják mindig a feladatot addig, míg egyre többen rá nem jönnek. A végén mindig elmondjuk, hogy mi volt a szabály</p>	<p>Én mondom: Benedek Te mondd: e-e-e</p> <p>Ki tudja már a szabályt? Én mondom: a-a</p> <p>Te mondd: macs-ka</p> <p>Ki tudja már a szabályt? Én mondom: B-e-n-e-d-e-k</p> <p>Te mondd: Benedek</p>

Ebben a fázisban szintén megtalálható mindhárom jeltípus alkalmazása, de a rész-egész felbontás műveletének túlsúlya miatt az indexikus elemek

⁶ A robotnyelv a szótagolást, a titkos nyelv a csak magánhangzókkal való elmondást jelenti.

alkotják a fázis gerincét. (A rész-egész viszony az érintkezésen alapuló – azaz metonimikus – gondolkodás alfajának a sajátja: a benne kifejezett hierarchiát szinekdochikus viszonyoknak nevezhetjük⁷).

- ikonikus elemek: *A „robotnyelv” és „titkos nyelv”*. A két kifejezés segít a gyermekeknek elképzelni és rögzíteni a feladat jellegét: úgy beszéljétek, mint a robotok, vagy nehezen megfejthető nyelvet használva adjatok feladatot a másoknak.
- indexikus elemek: *A szavak egész-rész felbontása*. Benedek – e-e-e → a magánhangzók kiemelése a szavakból anélkül, hogy nyelvtani terminussal nevesítenék őket. a-a – macs-ka → a szótagok érzékeltetése B-e-n-e-d-e-k – Benedek, vagy egér – e-g-é-r → a szónak mint jelnek a hangokra mint jelelemekre történő teljes felbontása. Ezeknek a tevékenységeknek a célja a szabályalkotó és -felismerő készség fejlesztése, a szabálykövetésre való nevelés. A módszer induktív: a gyerekek az elhangzó példákból vonják el a szabályt, amelyet a végén közösen fogalmaznak meg a pedagógussal.
- szimbolikus elemek: *A babzsák továbbadása, kézfeltartás*. Ezek a jelek szükségesek ahhoz, hogy valaki szót kapjon. A babzsák továbbadása egyúttal a szóláshoz való jogról történő lemondást is jelenti.

c) A 6. pontban szereplő hangdifferenciálás a jelentésteremtési folyamat legkomplexebb eleme: a pedagógus által adott jelzés (taps) megvárása és értelmezése, az egyes szavak hangösszetételének átgondolása, majd az ennek megfelelő jelzések leadása jellemzi ezt a tevékenységet. A cél a magánhangzók jellegzetességeinek felismerése és a hangok elkülönítése.

3. táblázat

A jelentésteremtés harmadik fázisa

<p>6. Hangdifferenciálás</p> <p style="text-align: center;">a-á</p> <p>A pedagógus jele: taps, ekkor végezheti el a feladatot a gyermek – rövid gondolkodás után.</p>	<p>Szavak bemutatása, melyekben csak "a" (dobbantás), csak "á" (taps) vagy mindkét hang (dobbantás + taps) hallható.</p> <p>Szájtartás, ajakállás, ejtési időtartam, zöngéesség megfigyeltetése a tenyérnek a torokra helyzetetésével.</p>
--	--

⁷ Van azonban olyan felfogás is, amely szerint a szinekdoché a metonímiától független: míg a metonímiában az érintkezés kvázi egyenrangúsága (külrokonása), addig a szinekdochében a rész-egész viszony hierarchikussága (belrokonása) ölt testet. A klasszikus retorika a metonímiát és a szinekdochét a négy mestertrópus között tartja számon két, egymástól elválasztandó fogalomként (vö. Adamik, 2010).

- ikonikus elemek: *A szájtartás és az ajakállás kialakítása.* Annak érzékel-tetése, hogy különbség van az „a” és az „á” hangok képzése között.
- indexikus elemek: *A zöngésség megfigyeltetése a tenyérnek a torokra helyeztetésével, az időtartam megfigyeltetése.* Annak érzékel-tetése, hogy a magánhangzók képzésének jellegzetessége a zöngé, amely a torokban (gégében) rezgéssel párosul. A rezgés = zöngés hang képzése.
- szimbolikus elemek: *A pedagógus iránymutatása alapján kialakított jelek működtetése: taps, dobantás, vagy mindkettő együttes használata.* A különböző jelekhez különböző jelentés társul, amelyek célja a beszédhangok elkülönítése és helyes alkalmazása, a beszédhanghallás fejlesztése.

Az előzőekben bemutatott három tanórai fázis egy rövid, jól megválasztott gyermekirodalmi szöveg (vers) alkalmazhatóságának komplexitását mutatják: a gyermekekben természetesen meglévő anyanyelvérzéklet és -tudást a bemutatott feladatokkal lehet explicitté tenni – úgy is, hogy a pedagógus nem alkalmaz nyelvtani terminusokat. Az elemzett fázisokban – a gyermekek életkori sajátosságaiból fakadóan – az akusztikai ingerek voltak az elsődlegesek, amelyeket különböző – ikonikus, indexikus és szimbolikus – jelekkel kísérték. Világossá vált az is, hogy a gondolkodási műveletekre építő feladatrészekben az indexikus jelek domináltak, amely a rész-egész viszony metonimikus (szinekdochikus) jellegének köszönhető.

Összegzés

Tanulmányomban az anyanyelvi hallgatólagos tudás és a gyermekirodalom kapcsolatát kerestem és elemeztem. Áttekintettem a gyermekirodalom mint közvetítő közeg szerepét a nyelvi-kommunikációs folyamatokban, és tisztáztam a nyelvi jelekkel és azok hordozóival való szemiotikai szempontú összekapcsolódását. Emellett az anyanyelvi hallgatólagos tudás fogalmáról is szót ejtettem, valószínűsítve, hogy erre a tudásra nagyban építünk, amikor gyermekeinket írni-olvasni és az anyanyelvüket tudatosan használni tanítjuk. Világossá vált az is, hogy az anyanyelvtanítás folyamatában nagy szerepe van a szemiotikának: a szavak részekre bontása, a részekre bontás különböző tevékenységekkel való összekapcsolása az ikon-index-szimbólum jelhármasság aktív alkalmazására alapoz.

A bemutatott gondolatmenet és az elemzett óra kapcsán kijelenthető, hogy valóban fontos a gyermekirodalomnak a megcélzott korosztály jellegzetességeit figyelembe vennie, hiszen az irodalom *kommunikációs folyamat*, azaz jelkövetítés, jelértelmezés és jelelőállítás. A jól megválasztott nyelvi jelek sikeres kommunikációt eredményeznek, és lehetővé teszik a nyelvi kreativitás megélésén túl az örömteli, élményalapú tanulást is.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2007). Általános ismeretek a nyelvről és a nyelvtudományról. In Adamikné Jászó, A. (Ed.), *A magyar nyelv könyve* (pp. 11–71). Trezor Kiadó.
- Adamik, T. (2010, Ed.): *Retorikai lexikon*. Kalligram.
- Albertné Herbszt, M. (2007). Gyermeknyelv. In Adamikné Jászó, A. (Ed.). *A magyar nyelv könyve* (pp. 687–704). Trezor Kiadó.
- Arisztotelész (1999). *Rétorika*. Telosz Kiadó.
- Balázs, G (2021). Mi születik velünk? Velünk születettség: nyelv, gyermekfolklor. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (9)1, 87–98. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.87.98>
- Borbély, S. & Rigó, B. (1999). A gyermekvers. In Komáromi, G. (Ed.), *Gyermekirodalom* (pp. 32–45). Helikon Kiadó.
- Katona, K. (2015). Mondókák, gyermekversek a bölcsődében. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 487–544). Dialóg Campus Kiadó.
- Komáromi, G. (1999). Mi a gyermekirodalom? In Komáromi, G. (Ed.), *Gyermekirodalom* (pp. 7–15). Helikon Kiadó.
- Merényi, H. (2020). Csoda és valóság: Kaffka Margit meséiről. Kaffka Margit halálának 100. évfordulójára emlékezve. In Lózsi, T. & Pölcz, Á. (Eds.), *Disciplina in fabula. Közelítések a meséhez* (pp. 70–80). ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit*. Edition Lumière.
- Monostory, K. (2020). *A média hatása az óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlődésére*. BA-szakdolgozat. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Nemoda, J. (2008). Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(3–4), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Oleksza, B. (2020). *Klasszikus és kortárs mondókák a bölcsődében*. BA-szakdolgozat. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Ortutay, Gy. (1977, Ed.). *Magyar Néprajzi Lexikon. III. kötet*. Akadémiai Kiadó.
- Perelman, Ch. (2018). *A retorika birodalma*. Tinta Könyvkiadó.
- Pléh, Cs. (2006). A gyermeknyelv. In Kiefer, F. (Ed.), *Magyar nyelv* (pp. 753–782). Akadémiai Kiadó.
- Quintilianus, M. F. (2008). *Szónoklattan*. Kalligram.
- Ruttkay, Zs. & Varga, E. & Daróczi, G. (2018). Az interaktív könyv definíciója, típusai, használata és példái. In Boldog, A. & Daróczi, G. & Horváth, D. & Horváth, D. & Ruttkay, Zs. & Varga, E. (Eds.), *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival* (pp. 9–55). Móra – BOOKR Kids.

- Szívós, M. (2017). *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezéstörténetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Magyar Szemiotikai Társaság – Loisir Kiadó.
- Szívós, M. (2019). A tudományos és a mindennapi jelfelfogás konfliktusai. A szemiotikai elemzés módszere IV. In Szívós, M. (Ed.), *Jeltudós a katedrán. Tanulmányok a szemiotika oktatásáról* (pp. 21–26). Magyar Szemiotikai Társaság.
- Tolcsvai Nagy, G. (2018). Jelentéstan. In Tolcsvai Nagy, G. (Ed.), *Nyelvtan* (pp. 207–215). Osiris Kiadó.
- Voigt, V. (1997). Jelek és jelrendszerek. In *Pannon enciklopédia*. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelv-alapjai-3249/jelek-es-jelrendszerek-voigt-vilmos-3262/>
- Voigt, V. (2008). *Bevezetés a szemiotikába*. Loisir Kiadó.

Források

- Pölczné Csernus, I. (2017). Magyar nyelv és irodalom – 1. b osztály, tanóravázlatok.



Pölcz, Á.

Tacit knowledge in mother tongue education. The role of children's literature in the development of language awareness

Children's literature is one of the most important tools of pedagogy in mother-tongue education. This paper examines children's literature as a signal-transmitting medium in a semiotic theoretical framework. Its aim is to present the operation of linguistic semiotics in children's literature and to illustrate how pedagogy can use it to make explicit tacit knowledge in the mother tongue. Complex learning processes are especially important in the lower grades of primary school: in this study I analyse the report-making tasks of a reading preparation class. In conclusion, it is shown that each of the sign types used by semiotics (icon, index, symbol) can be associated with some activity that helps to raise awareness of linguistic signs.

Keywords: children's literature, semiotics, tacit knowledge, language sign, creation of meaning



Pölcz Ádám: <https://orcid.org/0000-0001-7039-8323>