

A szövegten kutatásáról és oktatásáról

4. Az általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozása (II.)

Beszélgetésünk első fejezetében, elkezdve az interdiszciplináris alapozás kérdéseinek tárgyalását, egy-egy olyan szemponttal foglalkoztunk, amelyek megvilágíthatják, hogy – többek között – mivel járul hozzá a szemiotika, a kommunikációelmélet és a pszichológia egy általános szemiotikai szövegten létrehozásához, azaz egy olyan szövegtenéhez, amelyben a (komplex) jelek jelölője verbális elemeken kívül más elemeket is tartalmazhat.

Itt az antropológia/szociológia, a filozófia, majd ezek után ismét a szemiotika körébe tartozó néhány kérdést vizsgálunk meg közelebbről.

Kezdjük egy antropológiai tudománnyal, az antropológiai hermeneutikával.

1. kérdés: *Mivel járul hozzá az antropológiai hermeneutika egy általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozásához?*

P. S. J.: Lássuk mindenekelőtt, hogy miért is fontos az antropológiai hermeneutika egy szövegten létrehozása számára.

A 'hermeneutiká'-nak az *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára* (lásd 1994-es új kiadását!) – 3. értelmezésként – a következő magyarázatát adja: „az emberi kommunikáció bármely közlési formájának megértési szabályait kutató tudományág.” Ha ehhez hozzávesszük az 'antropológiá'-nak azt az értelmezését, amely szerint az az ember biológiai és kulturális meghatározottságának a tudománya, máris megkaptuk a választ: az antropológiai hermeneutika azt kutatja, hogy biológiai és kulturális meghatározottságunk mit jelent a kommunikáció bármely közlési formájának megértése vonatkozásában. Ahhoz, hogy ennek ismerete egy megfelelően funkcionálni képes szövegten létrehozásához fontos, azt hiszem, nem férhet kétség.

Az antropológiai hermeneutika egy-két alapelvének ismertetéséhez itt egy olasz szerző, *Carlo Tullio-Altan* (1) könyvéből idézek (tömörített informatív fordításban), aki egyrészt antropológiai felfogását három posztulátumra építi, másrészt a megismerés/tapasztalás két módja között tesz különbséget:

– Az *első posztulátum* annak szükségességét fejezi ki, hogy azt a folyamatot, amelynek során jelenségeknek értelmet, illetőleg értéket tulajdonítunk, olyan folyamatnak tekintsük, amelyik egzisztenciális helyzetben megy végbe, és olyan kontextusban, amelynek specifikussága meghatározható. Ez a posztulátum annak a valaminek a figyelembevételére vonatkozik, amit a személyek „élettörténeté”-nek lehetne nevezni, dinamikus komplexitásában magában foglalva mind a szociális személyközi kapcsolatokat, mind a természeti és kulturális jelenlét formáit.

– A *második posztulátum* az élet biológiai-strukturális sajátosságai figyelembevételének szükségességére utal. Az ember ugyanis nem csak hordozója kulturális kódoknak, hanem olyan organizmus, amely filogenetikusan alkalmas arra, hogy ezekben a kódokba új tapasztalati elemeket tudjon beépíteni, annak érdekében, hogy formálja, átalakítsa azokat.

– A *harmadik posztulátum* a kulturális modellek öröksége figyelembevételének a szükségességére ural, olyan modellekre, amelyek jelentésteremtő képekben/történetekben kodifikáltak és szociokulturálisan azt a célt szolgálják, hogy értelmet/értéket lehessen rendelni az egzisztenciális és történeti helyzetek számtalan és változó aspektusaihoz, amelyekben az emberek mint gondolkodó organizmusok élnek.

A szerző ezekre a posztulátumokra támaszkodva elemzi azután a megismerés/tapasztalás két alapformája, a *fogalmi* és a *szimbolikus* megismerés/tapasztalat sajátosságait. A történetileg adott szubjektumok által egyénileg megszerzett megismerés/tapasztalat – alapítja meg Tullio-Altan – fogalom-jelekre történő fordítás útján szocializálódik, amelyekben az a szociális ismeret konkretizálódik, amit az antropológusok kultúrának neveznek, és amelyet az egymás után jövő generációk számára a nevelés/oktatás közvetít a nyelvi kommunikáció révén.

A *fogalom-jelek* és a *szimbólum-jelek* között Tullio-Altan a következő módon tesz különbséget:

Az *első* csoport (a fogalom-jelek csoportja) azokat a fogalmi modelleket vagy képeket foglalja magában, amelyek az értelem-hozzárendelést vezérik az élethelyzetek különféle aspektusaihoz, az empirikus megismerés tárgyát képező tényekhez, rendelkezésre bocsátva egyúttal azoknak a formális fogalmaknak a technikai apparátusát is, amelyek e megismerés tudományos feldolgozásához szükségesek.

A *második* csoport, a kulturálisan kodifikált szimbolikus jelentést hordozó jelek csoportja, azoknak a produktumoknak az együttesét foglalja magába, amelyek a 'spirituális' (a művészi, a morális, a vallási) kultúra formáitól a mindennapi élet legkülönbözőbb valóságárameinek transzfigurációjáig terjednek, olyan elemekéig, amelyek közül jelentőségüknél fogva kiemelkedik az *ethnos*, az *epos*, és az *ethos*, valamint a szimbolikus reagálás formáinak olyan hagyománya, mint a rítus.

B. Zs.: A posztulátumok közül itt az *elsőhöz* és a *harmadikhoz* fűzök egy-két megjegyzést.

Az *első* posztulátummal kapcsolatba hozható az, amit a pedagógiai szakirodalom 'életkori sajátosság'-on ért: a pszichikai folyamatoknak és struktúráknak azon formáira, illetve azokra a tulajdonságokra és lényegbeli átalakulásokra gondolok, amelyek a gyermek egy-egy fejlődési szakaszát jellemzik. Noha az életkori sajátosságok csak a tanulók átlagára jellemzőek és igen nagy az egyéni eltérések lehetősége, a fejlődés útjának, valamint az életkori sajátosságoknak az együttes ismerete és figyelembevétele szükséges a nevelési-oktatási feladatok eredményes megoldásához. A fejlődéssel együtt ugyanis a fejlesztés lehetőségei is megfelelően változnak, azaz az egyes tulajdonságok, képességek kialakításáról célszerű mindig a megfelelő időben gondoskodnunk. Úgy vélem, vonatkoztatható mindez a szövegekkel való foglalkozásra is.

Ami a *harmadik* posztulátumot illeti, *egyrészt* – minthogy napjaink tanulói más kommunikációs környezetben nőnek fel, más kommunikációs tapasztalatokon nevelkednek, mint amilyenben akár szüleik, akár tanáraik felnőttek, nevelkedtek – a kommunikációs nevelés eredményessége szempontjából nem hagyhatók figyelmen kívül sem azok a hatások, amelyek az óvodában, a szülői házban, az iskola kommunikációs környezetében, sem pedig azok, amelyek a jelentősebb tömegkommunikációs eszközei által tanítványainkat nap mint nap érik. Vannak ugyanis olyan „változók”, (2) amelyek erőteljesen befolyásolják, hogy milyen *céllal, mit és hogyan* tanítunk (vagy kellene tanítanunk). Ilyenekre gondolok, mint például: a tanuló otthoni körülményei; szülei, valamint a kortársi csoport (baráti kör, osztály) művelődési igényei, rádióhallgatási, film- (video-), tévézési szokásai; a számítógép és az INTERNET megjelenése, hozzáférhetősége; az iskola településkörnyezetének civilizációs szintje; a tanárok nevelési felfogása, tanítási célkitűzései stb. (3) *Másrészt* mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikáció gyakorlata évezredekre visszamenően kialakította a maga nyelvi és kommunikációs sémáit, ugyanakkor a kommunikációs helyzet feltételeiből adódóan a kommunikációs konvenciók változtak és gazdagod-

tak. Ezeknek a kulturális sémáknak (műfaji és nyelvi konvencióknak) – amelyek az alkotót kommunikációs célja elérésében, az olvasót az értelmezésben segítik – az elsajátítása, gyakorlása írás, olvasás útján történik, következésképpen a kommunikációs tanításának és tanulásának intézményes kerete az iskola kell/kellene, hogy legyen.

Végül mindkét posztulátumra vonatkozóan talán nem érdektelen itt ismételtelen felidézni *Újvári Lajos* – ugyan csak kisiskolásokra vonatkozó, de értelemszerűen más életkorra is átvihető – írásának néhány részletét: „Sem az írás, sem az olvasás nem öncél, hanem eszköz az ember emberrel való érintkezésének, a magunk lelki tartalma átadásának, illetve a másoké átvételének egyik eszköze. (...) Amilyen felbecsülhetetlen szolgálatokat tesz azzal, hogy összeköt nemcsak térben, hanem időben is távoli, egymástól messze eső, egymást elérni különben képtelen lelkeket, annyira üresség, értelmetlenné és haszontalanná válik, mihelyt közvetíteni megszűnik. Ebből (...) két követelmény adódik: 1. mind az írni-, mind az olvasnivalónak igazi szövegnek, mégpedig a kisgyermek igényeihez, érdeklődéséhez, értelmi fejlettségéhez mért szövegnek kell lennie; 2. a szövegnek igazi összeköttetést kell az író, illetve az olvasó énjé s egy vagy több másik, közeli vagy távoli én között teremtenie. ... írni-alójának tehát mind mennyiségre, mind minőségre olyannak kell lennie, hogy kerek egésznek és sajátjának érezze, olvasnivalójának pedig olyannak, hogy azt megérthesse s az érdekelje is... ..elolvasnia mennyiségi vagy minőségi okokból megközelíthetetlen szöveget (...) lehetetlen. Az ilyen szöveg a gyermek számára nem igazi, hanem *álszöveg*...” (4)

Természetesen nem szabad elfelejtetnünk, hogy az itt szó szerint, vagy csak tartamukban idézett megállapítások adott időszakban születtek, s értelmezésüket az igen gyorsan változó helyzetnek megfelelően újra és újra el kell végeznünk.

A *fogalmi* és a *szimbolikus* megismerés célját szolgáló szövegek szemléltetésére pedig lássuk a következő négy példát (az előző fejezetben bevezetett terminológiával élve: négy szöveg fizikai manifesztációját, négy szövegvehikulumot):

Ve/2

„A nyitvatermők legtipikusabb osztálya a tobozosok osztálya. Ide tartoznak a fenyők és a ciprusok. A fenyők túlevelűek, sokszor örvös hajtáselágazásúak, hidegebb, Magyarországnál magasabb vagy északiabb területre jellemzők. Ismert a lucfenyő (karácsonyfa), a kettős 10 cm-nél hosszabb tűjű feketefenyő. A ciprusok levele pikelyszerű, a fa alakja sokszor oszlopos; inkább a mediterrán vidékekre jellemzők. Díszfaként szívesen ültetik nálunk az örökzöld tuját, az életfát és ritkábban a ciprust is.” (5)

Ve/3

„*Képzet és fogalom*. Az érzékeink számára adott tapasztalatai valóságban csupán az egyes elsődleges szubsztanciák léteznek a maguk járulékaival együtt, ám gondolatban képesek vagyunk valóságos közös vonásokat mintegy „különválasztani” tőlük, s ennek alapján *általános* lényegüket megragadni. Így pl. egyaránt embernek nevezem azt, aki szőke, magas, kék szemű, sovány stb., s azt, aki barna, alacsony, fekete szemű, kövér stb. Nyilvánvaló tehát, hogy ilyenkor »eltekintek«, elvonatkoztatok az egyes konkrét emberek egyedi vonásaitól, *absztrakciót* végzek, azt ragadom meg, ami valamennyiükben közös, ami lényegi, s így jutok el a *fogalomhoz*. Ez már »érzékfeletti«, abban az értelemben, hogy nem tudom elképzelni. Egy bizonyos emberről lehet *képzetem*, láthatom »lelki szemeimmel« a »képét«, érzékelhető vonásait akkor is, ha valóságosan nincs jele; magam elé tudom képzelni a testalkatát, arcvonásait, szeme és haja színét, hangját stb. De *az emberről* mint olyanról már csak fogalmam lehet.” (6)

Ve/4

SZOBROKAT VITTEM

„Szobrokat vittem a hajón,
hatalmas arcuk névtelen.
Szobrokat vittem a hajón,
hogy álljanak a szigeten.
Az orr s a fül porca között
kilencvenfokos volt a szög,
különb rajtuk semmi jel.
Szobrokat vittem a hajón,
és így süllyedtem el.” (7)

Nemes Nagy Ágnes

Ve/5

„Máté meghívása. Amikor Jézus továbbment, látott egy Máté nevű embert, amint ott ült a vámnál. Szólt neki: »Kövess engem!« az felállt és nyomába szegődött. Amikor később vendégül látta házában, sok vámos meg bűnös odajött, s Jézussal és tanítványaival együtt asztalhoz telepedett. Ezt látva, a farizeusok megkérdezték tanítványaitól: »Miért eszik Mesteretek vámosokkal és bűnösökkel?« Jézus meghallotta és így válaszolt: »Nem az egészségeseknek kell az orvos, hanem a betegeknek. Menjetek és tanuljátok meg, mint jelent: Irgalmasságot akarok, nem áldozatot. Nem azért jöttem, hogy az igazakat hívjam, hanem hogy a bűnösöket.«” (8)

Nyilvánvaló, hogy a Ve/2 és Ve/3 a fogalmi, a Ve/4 és Ve/5 pedig a szimbolikus megismerést szolgálják. A Ve/3 azért is különösen figyelemreméltó, mert az a sajátossága, hogy példa a fogalmi megismerésre.

Folytassuk most a *szociológia* úgynevezett tudásszociológiai ágával.

2. kérdés: *Mivel járul hozzá a tudásszociológia egy általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozásához?*

P. S. J.: A komplex jelek jelösszetevőinek tárgyalásánál láttuk, hogy ezeket a jelösszetevőket annak az interakciónak az eredményeképpen állapítjuk meg (hozzuk létre), amely egy általunk szövegvehikulumnak tartott fizikai tárgy és ismereteink/tapasztalataink között jön létre (lép működésbe). Nyilvánvaló tehát, hogy foglalkoznunk kell az ebben az interakcióban szerepet játszó ismeretek/tapasztalatok tulajdonságaival és lehetséges forrásaival. A tudásszociológia az a szociológiai tudományág, amely többek között azzal a kérdéssel is foglalkozik, hogy honnan származik az a tudás, amellyel rendelkezünk.

Ami a *jelösszetevőket* és a *megformáltságukkal* kapcsolatba hozható ismereteket illeti, azokra vonatkozóan a következők mondhatók (lásd az 1. táblázatot, amelynek első sora a *jelölőnek* és a *jelöltnek* e *Beszélgetés* előző fejezetében tárgyalt összetevőit sorolja fel a *mentális képek* kivételével, második sora pedig az egyes összetevőkre vonatkozó ismeretek jellemzőit – hasonló összefoglalás található a *Szövegtani kaleidoszkóp* 2.-ben is!).

(1a) <i>vehikulum</i> [=Ve]: a komplex jel <i>fizikai teste</i> (fizikai manifesztációja)	(1c) <i>formáció</i> [=Fo]: a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt <i>formai felépítés</i>	(2a) <i>sensus</i> [=Se]: a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt <i>nyelvi jelentés-tani</i> [nyelvi szemantikai] <i>felépítés</i>	(2c) <i>relátum</i> [=Re]: az a (ténylegesen létező vagy elképzelt) <i>világfragmentum</i> , amely a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut
Ia: A <i>vehikulumra</i> vonatkozó ismeretek nem RENDSZERbe foglaltak	Ic: A (nyelvi) <i>formációra</i> vonatkozó ismeretek szövegmondatszintig RENDSZERbe foglaltak, afölött RENDSZERbe csak igen minimális mértékig foglalhatóak	Ia: A (nyelvi) <i>sensusra</i> vonatkozó ismeretek a szavak szintjéig még úgyahogy RENDSZERbe foglalhatóak, afölött alig	II c: A <i>relátumra</i> vonatkozó ismeretek világra vonatkozóak, RENDSZERbe csak a bizonyos természet-tudományok körébe tartozó tárgyakra/jelenségekre vonatkozó ismeretek foglalhatóak

1. táblázat

A szövegbefogadás és a szövegalkotás szempontjából az *ismereteknek* a következő három típusáról beszélhetünk:

- a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon *rendszerbe foglalt* (elsősorban grammatikai, poétikai stb.) ismeretek;
- a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon rendszerbe ugyan nem foglalt, de *konvencionálisnak*, több személy tudása részét képezőnek mondható ismeretek (ezek éppúgy vonatkozhatnak a szövegek megformáltságára, mint bizonyos 'világdarabok' felépítésére); végül
- a *kizárólag egy-egy személyre jellemző* (elsősorban bizonyos 'világdarabok' felépítésére vonatkozó) ismeretek.

Az úgynevezett *szövegtani ismeretek* minden esetben a fenti három ismerettípus elemeinek kombinációjából jönnek létre. Erről bárki meggyőződhet, ha a fenti *Ve/2–Ve/5* vehikulumokkal, valamint az általuk azokhoz rendelt formációval, sensussal és relátummal kapcsolatba hozható ismereteit elemezni kezdi.

B. Zs.: Az 1. táblázatban összefoglalt jelösszetevőkre és a megformáltságukkal kapcsolatba hozható ismeretekre utalva a következőket jegyzem meg: a bemutatott négy jelösszetevő közül – természetesen nem az itt vázolt szövegelmélet és szöveg szemlélet keretében – a *formai felépítésre*, valamint a *nyelvi jelentéstani felépítésre* vonatkozó (grammatikai, poétikai stb.) ismeretek a magyar nyelv és irodalom tantárgy anyagát képezik, azaz a tanulóknak módjuk van „a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon *rendszerbe foglalt* ismeretek” elsajátítására. Nem ilyen egyszerű a helyzet azonban a szövegtani ismeretekkel. Más kérdés továbbá az is, hogy a magyarnyelv-órákon megtanult grammatikai, szövegtani ismeretek, valamint az irodalomórákon elsajátított stilisztikai, poétikai stb. ismertek egy-egy (irodalmi vagy köznyelvi) szöveg elemzésekor milyen módon és milyen összefüggésben jelennek meg (ha megjelennek).

A vehikulumot mint jelösszetevőt illetően pedig az a felismerés/felismertetés, hogy egy szöveg (legyen az irodalmi szöveg vagy egy-egy tankönyv szövege) fizikai megjelenési formája jelentéshordozó szövegalkotó tényező, az oktatásban nem vált általános gyakorlattá. Csak a legutóbbi oktatási dokumentumok írják elő követelményként a verbális, a hangzó és a vizuális információk együttes kezelését, megértését: a tipográfianak, a szövegek vizuális elrendezésének, az illusztrációnak a megfigyeltetését, elemzését. Különösen nagy szükség van erre napjainkban, az illusztrációkkal teli folyóiratok, a reklámok, a tévé, a személyi-számítógép dominanciájának korában. Ugyancsak esetleges és a mindenkori tanár felkészültségétől is befolyásolt, hogy egy-egy szöveg értelmezésekor figyelmet fordít-e a tanulók adott szöveggel kapcsolatos, 'világról való ismereteire'. Könnyű belátni, mennyire nehéz jelentést rendelnie egy-egy szöveghez annak a tanulónak, aki például *Kosztolányi Dezső Kipp-kopp, köveznek* című versében nem tud 'mit kezdeni' a „miséznek a kismadarak” és „a bokor zöld oltár” kifejezésekkel.

P. S. J.: A szövegtani ismeretekkel kapcsolatban megjegyzem még, hogy az *empirikus metodológiákat* rendelkezésre bocsátó – *interdiszciplináris alapozás* körébe sorolható – tudományágak egyik feladata olyan módszerek kidolgozása, amelyek felhasználásával feltárhatók, vagy legalábbis megközelíthetők adott elemző közösségek (osztályok, szemináriumok) adott szöveg interpretálásakor alkalmazott ismeretei.

Mi többek között ezzel a céllal dolgoztuk ki a szövegelemzést/szöveginterpretálást előkészítő úgynevezett *kreatív szöveg megközelítés* módszereit. Az ezekkel a módszerekkel kapcsolatos kérdések e *Beszélgetés* későbbi fejezetének képezik majd kizárólagos témáit.

Térjünk most rá ezért a filozófia interdiszciplináris funkciójának egyes kérdésre.

3. kérdés: Mivel járul hozzá a filozófia egy általános szemiotikai szöveg tan interdiszciplináris megalapozásához?

P. S. J.: A filozófiának a szövegtani kutatással kapcsolatos interdiszciplináris funkciói közül – mint például a *kommunikáció* általános kérdéseinek a megvilágítása, egy *szövegtan tudományágként* való felépítése tudományfilozófiai aspektusainak elemzése, az *interpretáció* problematikájának filozófiai megközelítése – lássuk röviden csupán ez utóbbit.

Az interpretáció problematikájával kapcsolatos két alapkérdés az interpretációk és az interpretátorok lehetséges típusainak a meghatározása.

Az interpretáció típusait illetően – az 'interpretáció' szakszót a szövegeken, illetőleg a szövegekkel végrehajtható szövegtani valamennyi műveletre – a szemiotikai textológia például a következő, tetszőleges komplexitású multimediális szövegekre alkalmazható, 'interpretáció (típus) párok'-at különbözteti meg:

– *természetes vs elméleti*: úgynevezett 'természetes befogadói szituációban' létrehozott (intuitív, azaz nem egy interpretációelmélet által előírt utasítás 'algorithmikus lépései'-t követő) interpretáció vs egy interpretációelmélet utasításait követő interpretáció;

– *értelmező* (más szóval: *explikatív*) vs *értékelő* (más szóval: *evaluatív*): egy vehikulumhoz valamennyi 'komplex jel'-összetevőt (vagy azok közül csak valamelyeket) hozzárendelő interpretáció vs a hozzárendelt összetevőket valamilyen (stilisztikai, poétikai, szociális, morális, ideológiai, vallási stb.) normarendszerre vonatkozóan minősítő [az értelmező interpretáció típusán belül megkülönböztetendő típuspár az *elsőfokú* vs *másodfokú*: egy adott vehikulumhoz 'közvetlen' (betű szerinti értelemben vett) 'komplex jel'-összetevőket hozzárendelő interpretáció vs 'közvetett' (szimbolikus értelemben vett) 'komplex jel'-összetevőket hozzárendelő];

– *leíró* (más szóval deskriptív) vs *érvelő* (más szóval: *argumentatív*): az értelmezést, értékelést csupán bemutató interpretáció vs a bemutatott értelmezést, értékelést megokoló;

– *strukturális vs procedurális*: csupán az interpretációfolyamat eredményét bemutató interpretáció vs magát az interpretációfolyamatot (is) bemutató.

Az elméleti interpretáció típusai között egyértelmű sorrendi relációk állnak fenn (például az értékelő interpretáció nem hajtható végre az értelmező előzetes végrehajtása nélkül). Ezekkel a sorrendi relációkkal itt nem kívánok foglalkozni, annak kiemelését azonban szükségesnek tartom, hogy az interpretációk között kitüntetett helyet foglal el az 'elméleti elsőfokú leíró strukturális értelmező' interpretáció.

A különböző *interpretátortípusok*, illetőleg az azokba sorolható *adott interpretátorok* azokkal az úgynevezett interpretációbázisokkal (tudás-/meggyőződés-, feltételezés stb. rendszerekkel jellemezhetők, amelyeket az interpretációfolyamatokban felhasználnak. Ezeknek a bázisoknak a megválasztására, illetőleg létrehozására vonatkozóan a következő lehetőségek állnak fenn:

a) az interpretátor megpróbálja az *interpretálandó szövegre* vonatkozóan (filológiai és/vagy más szaktudományos szempontból) adekvátnak tartható bázist a szakirodalom alapján megtalálni, vagy létrehozni/rekonstruálni;

b1) az interpretátor megpróbálja az egy adott befogadóra vagy befogadócsoportha jellemzőnek tartható bázist a szakirodalom (vagy más források) alapján megtalálni vagy létrehozni/rekonstruálni;

b2) az interpretátor megpróbálja az egy *adott befogadóra* vagy *befogadócsoportha* jellemzőnek tartható bázist *empirikus* úton létrehozni (különféle interpretációtípushoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szöveg megközelítés többek között ennek az empirikus bázislétrehozásnak a céljára is szolgál);

c) az interpretátor azt a bázist választja interpretációja végrehajtásához, amellyel az adott interpretációs-szituációban mint sajátjával rendelkezik.

B. Zs.: Ami a fentiekben említett interpretáció- és interpretátortípusokat illeti – vonatkoztatva az előbbit a tanórai szögelemzésekre, az utóbbit az elemzéseket végző, irányító tanárok interpretációs gyakorlatára –, úgy vélem, ha különböző mértékben is, ezeknek a típusoknak szinte mindegyike jelen van oktatásunkban.

Az interpretációtípusok alkalmazása külön-külön, váltogatva, illetve egy-egy szöveg esetében együtt alkalmazva is történik. A különféle interpretációtípusokhoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szövegmegközelítések – feltehetően azért, mert ilyenekre példák a jelenleg forgalomban lévő tankönyvekben, tanári kézikönyvekben sincsenek – még nem váltak általánossá.

Az interpretátortípusok közül vélhetően a leggyakoribb az itt (b1)-gyel jelölt típus. Azt azonban már nem állíthatjuk, hogy egy-egy tanár interpretációs gyakorlatában, elemző tevékenységében kellően tudatosítottak mind a választott interpretáció-, illetve interpretátortípusok. Túl az általános megállapításon, az biztos állítható, hogy szövegelemzéskor gondot fordítunk olyan kérdések megválaszolására, hogy „Mi lehetett egy adott szöveg alkotójának szándéka?” és „Mit mondhatott (!) az adott szöveg a korabeli olvasóknak?”, de nem mondhatjuk el, hogy a „Mit mondhat egy szöveg a ma olvasóinak – nevezetesen az egyes tanulóknak?” kérdéssel való foglalkozás kielégítő lenne.

P. S. J.: Az interpretációk és interpretátorok típusaival kapcsolatban azt kívánom még megjegyezni, hogy a *formális metodológiákat* rendelkezésre bocsátó – *interdiszciplináris alapozás* körébe sorolható – tudományágak egyik feladata olyan 'reprezentációs nyelvek' kidolgozása, amelyek felhasználásával mind az interpretációbázisok, mind az egyes interpretációfolyamatok eredményei egyértelműen reprezentálhatók.

A rendszermondatok szintaktikai interpretációjának szintjére vonatkozóan ilyen reprezentációs nyelvet alkot például a grammatikai elemzés folyamán alkalmazott szintaktikai kategóriák együttese. Egy szemiotikai szövegtani reprezentációs nyelv kidolgozása irányában megteendő első lépésként ennek a kategóriaegyüttesnek a szövegmondatok szövegnyelvészeti interpretációjára való kiterjesztésére kell kísérletet tennie.

Lássuk ezek után ismét a szemiotikát!

4. kérdés: *Mivel járul hozzá a szemiotika egy általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozásához (II.)?*

P. S. J.: *Beszélgetésünk* előző, 3. fejezetében, a szemiotika hozzájárulásaként a *jelösszevetőket* és a jelek tipológiáját tárgyaltuk, azokat is közvetlenül a szemiotikai szövegtan nézőpontjából, és utaltunk rá, hogy a „jelek összevetésének” néhány szemiotikai kérdéséhez e beszélgetés egyik későbbi fejezetében térünk vissza.

Ezzel a témakörrel kapcsolatban – amely gyakorlatilag az egyes szövegek mint komplex jelek teljes elemzésével kapcsolatos valamennyi témát felöleli – az alábbiakban kizárólag a *kompozicionális* és a *texturális organizáció* egy-két aspektusát érintjük. Jóllehet, ez az organizációtípus-pár csupán egy az organizációtípusok négy alapvető párja (manifesztált vs *kiegészített*, *konfigurációs* vs *relációs referenciális* vs *predikatív*, *kompozicionális* vs *texturális*) közül, azért korlátozhatjuk tárgyalásunkat csak ennek a típuspárnak a kérdéseire, mert a többivel majd *Beszélgetésünk* 6. és 7. fejeztében részletesen foglalkozunk.

Az organizációtípusok között kitüntetett szerepet játszik a *kompozicionális organizáció* típusa, mert a komplex jelek felépítettségének (más szóval megformáltságának,

Az interpretációtípusok alkalmazása külön-külön, váltogatva, illetve egy-egy szöveg esetében együtt alkalmazva is történik. A különféle interpretációtípusokhoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szöveg-megközelítések – feltehetően azért, mert ilyenekre példák a jelenleg forgalomban lévő tankönyvekben, tanári kézikönyvekben sincsenek – még nem váltak általánossá.

architektonikájának) alapját képező *szintek* és *egységek* bevezetése ezekre vonatkoztatva történt. Ezekkel a szintekkel (és egységeikkel) kapcsolatban a szemiotikai szövegterületben alapvetőek a következő megkülönböztetések [példákként ugyan kizárólag verbális szövegekre hivatkozom, de ezek a megkülönböztetések érvényesek bármilyen komplexitású multimediális szövegre is; az alkalmazott kategóriák (kategórianevek) megválasztásánál is az volt az egyik döntő szempont, hogy ne kötődjenek egyetlen 'komplex jel'-típushoz se]:

A makroarchitektonika [=MaA] szintje (felső szint):

– *elemi* egysége az *elsőfokú makroegység* (például írott/nyomtatott szövegekben a szerző által mondatzáró írásjelekként értelmezett írásjelekkal elkülönített szövegmondatok; hogy milyen írásjelek milyen körülmények között tekintendők szövegmondatzárónak egy adott interpretáció során, az minden esetben pontosan definiálandó);

– *komplex* egységei az elsőfokú makroegységekből, illetőleg az ezek tömbjeiből feltételezeten létrejövő tömbök, azaz *másod-, harmad-, n-ed fokú makroegységek* [például a szövegmondatokból feltételezeten létrejövő szintaktikai, szemantikai (nyomdatechnikai?) 'elemi tömbök', valamint az ezekből különböző lépcsőkben feltételezeten létrejövő 'nagyobb egység'-ek, a szöveg egészével bezárólag].

A mezoarchitektonika [=MeA] szintje (középső szint):

– *elemi* egysége az *elsőfokú mezoegység* (például írott/nyomtatott szövegekben a szóalakok);

– *komplex* egységei az elsőfokú mezoegységekből, illetőleg az ezek tömbjeiből létrejövő tömbök, azaz a *másod-, harmad-, n-ed fokú mezoegységek* (például a szóalakokból létrejövő szintagmák, valamint az ezekből létrejövő tagmondatok, illetőleg mondat-tömbök, az elsőfokú makroegység szintjét közvetlenül megelőző szintig).

A mikroarchitektonika [=MiA] szintje (alsó szint):

– *elemi* egysége az *elsőfokú mikroegység* (szövegekre vonatkoztatva például egyrészt a szóalakokban egymástól elkülönített tömorfémák, valamint képzők és toldalékformák a magyar nyelvben, másrészt a hangok/betűk);

– *komplex* egységei az elsőfokú mikroegység *másod-, harmad-, n-ed fokú mikroegységei* (szövegekre vonatkozóan például egyrészt a szóalakokban fellelhető különféle komplexitású 'tömorféma+suffixumai' konfigurációk a magyar nyelvben, másrészt a szótagok és szótagkombinációk; mindkettő az elsőfokú mezoegység szintjét közvetlenül megelőző szintig).

A szubarchitektonika [=SuA] szintje (az alsó szint alatti szint):

– *elemi* egysége az *elsőfokú szubmikroegység* (szövegekre vonatkozóan például a fonológiai megkülönböztető jegyek);

– *komplex* egységei az elsőfokú szubmikroegységekből létrejövő *szubmikroegység konfigurációk* (szövegekre vonatkozóan például a fonológiai megkülönböztető jegyeknek egy adott nyelv hangjaiként realizált konfigurációi).

B. Zs.: Tekintettel a *kompozicionális* organizáció jelentőségére, lássuk annak szintjeit és egységeit egy konkrét szöveg kapcsán is! [Szövegnek *Nemes Nagy Ágnes Szobrokat vittem* című versét választottam, a szemléltetés keretében pedig annak a táblázatnak egy 'lexikai megformáltság'-ra szűkített változatát (lásd 2. táblázat!), amelyet a *Szövegterületi kaleidoszkóp 2. Bevezető olvasmányában* alkalmaztunk.]

A 2. táblázat a *Szobrokat vittem* című vers csupán első szövegmondatának architektónika-egységeit mutatja. Hasonlóképpen tagolható (tagolandó) a vers másik két szövegmondata is. A három szövegmondat tagolásánál – minthogy itt 'mondatok'-ról van szó – a táblázatban feltüntetett egységek mind a RENDSZER, mind a SZÖVEG egységei lesznek. E három szövegmondat 'szöveg'-gé kapcsolásakor azonban már nem találunk 'rendszer'-beli egységeket! Az összekapcsolást a 'makroarchitektoniká'-nak ezen a felső szintjén már csak a SZÖVEG oszlopában folytathatjuk.

A kompozicionális *lexikai szintaktikai megformáltság* szintjei és egységei a grammatika RENDSZERÉBEN

A kompozicionális *lexikai szintaktikai megformáltság* szintjei és egységei a SZÖVEG-ben

SZÖVEG



Ve/3 [=SZOBROKAT VITTEM]

	? Mondattömb(ök)?	
	Összetett mondatok	<i>szobrokat vittem a hajón, hogy álljanak a szigeten</i>
MeA ű	Egyszerű mondatok	<i>szobrokat vittem a hajón, hogy álljanak a szigeten</i>
	Főnévi / Igei csoportok	<i>a hajón, a szigeten, szobrokat vittem, vittem a hajón</i>
MeA ű	Szóalakok	<i>szobrokat, vittem, a, hajón, hogy, álljanak, a, szigeten</i>
	Szóalakok morfémacsoport összetevői	<i>szobrok, állj, -okat, -janak</i>
Mia ű	Morfémák	<i>szobor/szobr, visz/vi, a, hajó, hogy, áll, a sziget, -(o)k, -(a)t, -tt, -(e)m, -n, -j, -(a)n(ak), -en</i>
	Szótagok	<i>szob-, ro-, kat, vit-, tem, a, ha-, jón, hogy, áll-, ja, -nak, a, szí-, ge-, ten</i>
/Mia ű/	Betűk	<i>a, b, c, cs, d, e, é, f, g,</i>

2. táblázat

Ezeket a kérdéseket azonban bővebben majd a szövegten és a (szöveg)nyelvészet kapcsolatának, illetőleg az értelmező szöveginterpretáció műveleteinek tárgyalásakor elemezzük.

Jegyzet

- (1) TULLIO-ALTAN, CARLO: *Soggetto, simbolo e valore. Per un'ermeneutica antropologica*. Feltrinelli, Milano 1992.
- (2) KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT: *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (3) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Bp. 1985.
- (4) ÚJVÁRY LAJOS: *Az írás és az olvasás tanítása kibontó módszerrel*. Egyetemi ny., Bp. 1997.
- (5) OLÁH ZSUZSA: *Biológia I. Állatok és növények*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
- (6) TURGONYI ZOLTÁN: *A filozófia alapjai*. Egyházforum Alapítvány, Bp. 1993.
- (7) NEMES NAGY ÁGNES: *A Föld emlékei. Összegyűjtött versek*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1988.
- (8) *Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás*. Szent István Társulat, Bp. 1976.