

Kritika

napjainkban forgalomban lévő intertextualitás-elméletekkel való összeegyeztetésére is. Az írás a problematikát összetett elméleti alap segítségével bontja ki, több olyan kérdés-irányt nyerve ezáltal, melyek későbbi kidolgozása minden bizonnyal hasonlóan érdekes tanulmányt eredményezne.

Meglehetősen vázlatos áttekintésünkéből is kiderülhetett, hogy a kötet által nyújtott összkép igen vegyes. A megmerevedett, (*Kulcsár-Szabó Zoltán* kifejezését kölcsönvéve) „halott” kánon fenntartását szolgáló, közhelyszerűvé koptatott értelmezési rutinok, úgy fest, továbböröklődnek, emellett azonban az izgalmas újraértelmezések azt jelzik, hogy irodalomtatásunk képes lehet a (bármennyire elkoptatott legyen is eme kifejezés) megújulásra. Mindenesetre a FISZ sorozata fontos fejleménye lehet ennek a folyamatnak, ha progresszív, „esemény” jellegét megőrzi.

### Jegyzet

(1) Talán nem teljesen szerencsés az, hogy a szövegek tematikája és elméleti alapjaik olyan szorosan fűgnek össze. Azaz megelőlegezve egy későbbi kifogásunkat: egy régi irodalomról szóló tanulmánynak nem feltétlenül kellene a „klasszikus” pozitívista irodalomtörténet-írás módszereit használnia, mint ahogy a kötetben található írások többségében az történik.

(2) vö: i. m. 36. old.

(3) vö: KÁLMÁN C. György: *Irodalomtudomány, '90-es évek*. In: Jelenkor, 1999/december, 1275. old.

(4) Például CULLER L'HOMME által is említett könyvének egyik fejezete (CULLER: *Dekonstruktio*. Osiris, Bp, 1997.), Toril MOI tanulmánya (In: *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Osiris, Bp, 1997.)

L. SIMON László – THIMÁR Attila (szerk.): *Az olvasó – az olvasás. Irodalmi tanulmányok*. FISZ, Bp, 1999.

**Stemler Miklós**

## Közelebb a szöveghez

*Az oktatás és a kutatás, az iskolai szaktárgyak és a szaktudományok viszonyát elméletileg és módszertanilag sokféleképpen meg lehet közelíteni, és bizonyára csak az a megközelítés produktív, amelyik közelebről vizsgálja egy-egy szakterület és valamely „tantárgy” kapcsolatát. A mit, mikor és hogyan kérdéshez a hagyományos, mára remélhetőleg meghaladott oktatási gyakorlat általában úgy viszonyult, hogy az úgynevezett késznek, biztosnak tekintett, időben „leülepedett”, nagy valószínűséggel meg is haladott ismereteket adagolta valamilyen didaktikai meg gondolás alapján. Így az oktatás gyakorlatából többnyire éppen a legizgalmasabb mozzanat maradt el: maga a felfedezés, a megismerés kalandja, és annak hangsúlyozása, hogy az ismeretek viszonylagosak.*

**A** korszerű oktatás nem az ismereteket fetisizálja, hanem a megismerés forrásait és módszertanát közvetíti. Még ebben a korszerű szemléletben és gyakorlatban is egészen kivételes viszont, hogy egy diszciplínát olyasvalaki közvetítsen az oktatás számára, aki évtizedek óta közvetlen megalapozója az adott kutatási területnek, és úgy közvetítse, hogy az egyúttal beavatás legyen. Ennek az izgalmas beavatásnak lehetnek részesei azok, akik 1997-ben és 1998-ban, az Iskolakultúrában követték *Petőfi S. János* és *Benkes Zsuzsa*, „A szöveg tan kutatásáról és oktatásáról” 12 részletben megjelent tanulmánysorozatát. Ez a tanulmánysorozat önálló könyvként is megjelent az Isko-

lakultúra kiadásában. Tankönyvként, mondhatnám, a legszélesebb értelemben: gimnáziumi vagy éppen általános iskolai tankönyvként, kézikönyvként, egyetemi jegyzetként vagy egyetemi tankönyvként. A könyv teljes címe is utal ezekre a lehetséges funkciókra: „A szöveg megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba”. A folyóiratbeli közlés egy, éppen „a tankönyv” kritériumait is kielégítő „kitekintő” zárófejezettel, tematikus bibliográfiával, valamint név- és tárgymutatóval bővült.

Az „Előszó” első mondata az előbbieken már jelzett, sajátos megközelítés lényegét előlegezi: „1990 óta rendszeresen foglalkozunk egy olyan... szövegszemlélet kialakításával és az oktatási gyakorlatban való meghonosításával, amely nagymértékben épít a tanulók/hallgatók kreatív-interaktív együttműködésére.” A lényeg tehát, hogy a szerzők egyszerre, szimultán módon gondolnak a kutatási témájukra és annak oktatására, sőt – mint minden igazi tudós tanár – számítanak a tanulók, a hallgatók és a pedagóguskollégák inspiráló együttműködésére. Ez a nyitottság és receptivitás a könyv retorikai-dialogikus felépítésében is megmutatkozik, és abban, hogy a kérdésekre adott válaszok szimultán módon kettősek: elméletiek és gyakorlatiak.

Petőfi S. János szövegkoncepciójának alapelemei jól ismertek: a szöveg mint komplex jel a jelölőt tekintve verbális összetevőt is tartalmazó multimediális jellege, a kommunikációs-szituáció és a kommunikatív funkció meghatározó volta. Ebben a megközelítésben a hagyományos szövegfogalom szabatosan (és a szerző nyomatékosan figyelmeztet a szabatosság és pontosság követelményére): verbális szöveg, az illusztrált szöveg: multimediális szöveg képi összetevővel, a mezenésített szöveg: multimediális szöveg zenei összetevővel. Talán ennél is fontosabb annak a (régebbi kézikönyvekben és tankönyvekben) viszonylag közkeletű értelmezésnek a korrigálása, hogy a szöveg a nyelvi rendszer eleme volna. Nem eleme sem a nyelvi rendszernek, sem a nyelvhasználatnak: „...célszerűnek látszik... a szöveg fogalmát olyan módon értelmezni, hogy a szöveg (mint komplex jel) meghatározásnak ka-

---

*A szövegekkel való foglalkozásban érvényesül igazán az anyanyelv iskolai oktatásának integráló szerepe, hiszen ez egyaránt igényel rendszernyelvészeti, nyelvhasználati, szövegnyelvészeti és szövegtani ismereteket, ez az integráló szerep így kiterjed irodalmi szövegek esetében az irodalomra, szaktárgyak esetében pedig a szakszövegekre is.*

---

tegóriái ne függjenek se a nyelvi rendszer, se a nyelvi rendszer elemei használata elméletének kategóriáitól, de ne függjenek a szöveggént értelmezett egység komplexitásától, kvantitatív nagyságrendjétől se”. A szövegtan diszciplínakörnyezetét egy táblázat összegezi, amely az egész könyv „tematikus térképe”-ként a továbbiakban is nagyon jó eligazítást nyújt.

Minden szövegtan meghatározó eleme a tárgy, a cél és a módszer. Mivel a módszer a más területeken végzett kutatásban és oktatásban is meghatározó, mindenképpen érdemes kiemelni és megfogadni Petőfi S. János gyakran hangoztatott kritériumát: a leírás maximálisan explicit jellegét. Ezt a követelményt elsősorban önmagukkal szemben alkalmazzák a szerzők, és annak is mintaszerű példáját nyújtják, hogyan egyeztethető össze (sőt: hogyan feleltethető meg!) a maximális explicités (például minden terminus szabatos meghatározása) a tömörséggel, a logikus tárgyalással. Benkes Zsuzsa a 2. fejezetben az oktatás szövegtan-felfogását elemezi a tárgy, a cél és a módszer szemszögéből, és ennek éppen az a tanulsága, hogy az explicitiséget, a rendszerességet, a következetességet a tankönyvekkel kellene kezdeni. Ha arra gondolok, hogy a romániai magyar oktatásban is általános hangoztatott tantervi követelmény a szövegértés és a szövegalkotás (minimális szövegtani ismeretek nélkül), még indokoltabbnak érzem „A szöveg megközelítései” tankönyvként és tanári kézikönyvként való használatát.

A szövegekkel való foglalkozásban érvényesül igazán az anyanyelv iskolai oktatásának integráló szerepe, hiszen ez egyaránt igényel rendszernyelvészeti, nyelvhasználati, szövegnyelvészeti és szövegtani ismereteket, ez az integráló szerep így kiterjed irodalmi szövegek esetében az irodalomra, szaktárgyak esetében pedig a szakszövegekre is. Az általános szövegtan interdiszciplináris megalapozásában szerepet játszó területek közül az oktatásban nem ismeretlen kommunikációelméletet emelném ki, főleg azért, mert maga az oktatás is kommunikációs folyamat, a tanárnak pedig közvetítő szerepe van valamely szöveg alkotója és befogadója között. Ez a közvetítő szerep nem problémamentes. Főképpen azért nem, mert elég gyakori, hogy a tanári szöveg (vagy a tanár személye) háttérbe szorítja az eredeti (szépirodalmi) szöveget és alkotóját, még általánosabb, hogy az (irodalom)tudomány interpretáló szövege (olvasata) és szerzője válik fontosabbá a műnél és szerzőjénél. Ez még abban is megmutatkozik (az erdélyi magyar oktatásban jellemzően), hogy a tanulók jóval több tanári vagy tankönyvi szöveget (esetleg irodalomtudósoktól származó idézetet) memorizálnak, mint eredeti irodalmi szöveget.

A kevésbé ismert területek közül az antropológiai hermeneutikát emelném ki, különösen az (olasz *Carlo Tullio-Altantól* származó) alapelveket és a megismerés-tapasztalás két módjának megkülönböztetését. Ezek a posztulátumok azt hangsúlyozzák, hogy a kulturális értékek, jelentések is jelentős mértékben személyesek és kontextushoz kötöttek (életkori sajátosságok), kapcsolódnak az élet biológiai-strukturális sajátosságaihoz (új tapasztalati elem, tanulás), nem függetlenek az áthagyományozott kulturális modellektől (hagyomány, szokások, nyelvi környezet, szociokulturális környezet stb.). Ezek az alapelvek az oktatásnak is alapelvei lehetnének, mint annak felismerése és elismerése is, hogy a megismerésnek, tapasztalásnak nemcsak fogalmi, hanem szimbolikus módja is van: „A történetileg adott szubjektumok által egyénileg megszerzett megismerés/tapasztalat... fogalom-jelekre történő fordítás útján szocializálódik, amelyekben az a szociális ismeret ölt testet, amit az antropológusok kultúrának neveznek, és amelyet az egymás után jövő generációk számára a nevelés/oktatás közvetít a nyelvi kommunikáció révén. A szimbolikus megismerés a szimbólum-jelek révén történik, ezek csoportja pedig „azoknak a produktumoknak az együttesét foglalja magában, amelyek a „spirituális” (a művészi, a morális, a vallási) kultúra formáitól a mindennapi élet legkülönbözőbb valóságselemeinek transzfigurációjáig terjednek, olyan elemekéig, amelyek közül jelentőségüknél fogva kiemelkedik az ethnosz (néprajz), az eposz (az epika) és az ethosz (az erkölcs), valamint a szimbolikus reagálás olyan hagyományra, mint a rítus.”

Az interdiszciplináris környezet körültekintő számbavétele után az oktatás szempontjából nem kevésbé fontos szövegtani társtudományok következnek a 4. fejezetben: a poétika, a narratológia, a retorika, a stilisztika és az esztétika. Meggondolandó a nyelv és irodalom jelenlegi tantárgyi megoszlása, illetve átfedése szempontjából is az a javaslat, hogy ki kellene alakítani a szó- és gondolatalkazatok önálló elméletét, valamint egy „tropológiai alaptudományág”-at (ez utóbbi tisztázná végre például a szövegtípusok és a műfajok viszonyát).

Olyan súlyponti kérdések, mint a nyelvészet és részterületei, a szövegnyelvészet és részterületei, valamint ezek viszonya, az 5. fejezetben összegződnek. A könyv „Bevezetés”-ében és 1. fejezetében előlegezett fogalmak kifejtése, szigorú elemzés, pontos és következetes rendszerezés, az oktatás gyakorlata szempontjából is sok hasznos tanács és észrevétel olvasható ebben a nemcsak szerkezeti szempontból központi részben. Újra maguknak a szerzőknek a (didaktikai szempontból) is megszívlelendő eljárását emelném ki: a mély, sokoldalú elemzéseket (az oktatási gyakorlatban és néha tankönyvekben is föllelhető sok és felszínes példával, elemzéssel szemben). Korábban már utaltam rá, hogy Petőfi S. János a szövegnyelvészetet a rendszernyelvészet mellé emeli (joggal), egyik elemzését követően azt is hangsúlyozza, hogy a „szóban forgó három nyelvészeti ágat ... mint egyetlen funkcionális egység összetevőit képező – egymással összehangolt felépítésű – tudományágakat

értelmezem, mert szövegtani szempontból ezt tartom egyedüli adekvát megoldásnak.”

A pedagógusok körében tartott közvetlen előadásokból és a „Szövegtani kaleidoszkóp” alapján korábban is leginkább ismert és értékelt feladatok, elemzések, gyakorlati minták a 6. és a 7. fejezetben olvashatók. A két fejezet kétféle megközelítést kínál: az egyik a verbális szövegek kreatív megközelítése (létrehozás, kiválasztás, variálás, kreatív-produktív, azaz kaleidoszkopikus), a másik a verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegtani keretben (a szöveg mint komplex jel fizikai teste, ennek mentális képe, formai felépítése, nyelvi jelentéstani felépítése stb., valamint a szövegszervezettségnek az adott szövegben adott típusai).

Az utolsó fejezet meggyőzően bizonyítja, hogy az oktatásban annyira fontos és annyira hiányzó általános stúdiumnak (studium generale) egyik alapeleme éppen a szemiotikai szövegtan lehetne: „... a szövegtani ismeretek olyan általános jellegű önálló stúdium tárgyát kellene, hogy képezzék, amely nem kapcsolódik szorosan egyetlen szaktárgyi ismeretszöveghez sem.” Ehhez az igényhez hozzátartoznának olyan ismeretek elsajátítása is, „amelyeket a személyi számítógépek oktatási keretben való egyre kiterjedtebb alkalmazása megkíván a szövegszerkesztéstől a hiperszövegek létrehozásáig és befogadásáig...”

A szövegtan mozgásban lévő, integráló és inspiráló diszciplína. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kötete jelentős mértékben segíti az elméleti kérdések tisztázását, megalapozza a diszciplína oktatását és az alkalmazás széles körét mutatja be. Az oktatást többszörösen is érinti: fontos ismereti anyag mintaszerű és szakszerű bemutatásaként, tudomány-módszertani és oktatás-módszertani példaként és közvetlen alkalmazási lehetőségként több szaktantárgy keretében (elsősorban mégis az anyanyelvi és az irodalom órákon). A kötetet záró „Kitekintés” szintén párhuzamosan jelzi a kutatás és az oktatás soron következő feladatait a szövegtan tekintetében, olyan halaszthatatlan tennivalókat is, mint a tankönyvek kritikai elemzése, a szemlélet egységesítése, további antológiák, tanári segédkönyvek, olvasókönyvek összeállítása és kiadása stb. Mindezeknek, teszem hozzá magam, természetesen érinteniük kell és inspirálniuk kell a külső régiók magyar nyelvű oktatását is, amely ebben a tekintetben is lépéshátránnyal küzd.

PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA: *A szöveg megközelítései*. Iskolakultúra könyvek 2. 1998.

*Péntek János*

## A szentségtelenített mozgókép

*Bóna László esszéválogatásának alcíme – Írások a mozgóképről. E belső kettősség mellett létezik egy egyetemesebb dualizmus is, amely a mozgókép (az illúzió) és az élet (a valóság) ütközésében érhető tetten. Bóna ezeknek az ellentmondásoknak a pszichológiai hátterét igyekszik megvilágítani írásaiban, melyek a zsurnalisztikai könnyedséget ötvözik a filmtudomány filozófiai párlatainak egzaktabb meglátásaival.*

**A**képi manipuláció foka mindig is a technológia előrehaladásával és folytonos tökéletesedésével, illetve a technika demisztifikációjával volt összefüggésben. A mozgókép elektronikus trükkjeinek egyre bővülő eszköztára olyan (mű)világokat képes szimulálni, amelyek megtevesztésig hasonlítanak a való világhoz, illetve a megélt valósághoz, ugyanakkor egyidejűleg egy erősen tendenciózus futurisztikus-álomszerű törekvést revelálnak, vagyis a meg nem történtet is megtörténtként tárlják a nézőnek.