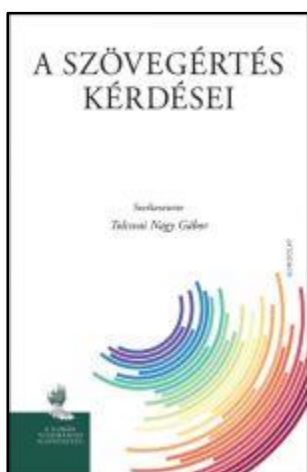


Tolcsvai Nagy Gábor szerk.

A szövegértés kérdései (Sólyom Réka)

GONDOLAT KIADÓ. BUDAPEST. 346 OLDAL

A szöveg önmagunkra értelmezése



2020. november 16-án került sor a 2020. évi Magyar Tudomány Ünnepe rendezvényeként az MTA I. Osztálya szervezésében *A szövegértés kérdései* című konferenciára. A konferencián elhangzott előadások anyagának az előadásoknál terjedelmesebb, egymással is párbeszédet folytató írott változatát tartalmazza a 2022-ben megjelent tanulmánykötet.

A kötet az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya könyvsorozatának – *A humán tudományok alapkérdései* – a 6. tagja, a sorozat szerkesztője S. Varga Pál, a kötet szerkesztője Tolcsvai Nagy Gábor. A konferencia megnyitóján a sorozatszerkesztő kiemelte: „a szöveg létrehozásának és megértésének egymástól el nem választható folyamata is olyan térben zajlik, amelyet számos lélektani, társadalmi, történeti és kulturális tényező alakít. A megértés vizsgálata tehát nem korlátozódhat a nyelvtudomány területére” (1). A kötet szerkesztője hangsúlyozza: „A tanulmányok a szöveg értését a szöveg értelmének (jelentésének) befogadói feldolgozása felől közelítik meg, és a szövegértés hétköznapi, irodalmi és vallásos, tehát nem tudományos folyamatait vizsgálják, abból az elvből kiindulva, hogy a szöveg [...] interszubjektív mentális műveletekkel létrehozott és megértett nyelvi produktum” (9). Ennek az elvnek megfelelően kaptak helyet a nyelvtudomány, a pszichológia, a pedagógia, az irodalomtudomány, a klasszika-filológia, a filozófia és a teológia területéhez kapcsolódó írások a kötetben.

Az első tanulmány Tolcsvai Nagy Gábor *A tudásaktiválás szemantikai jellemzői a szövegértés folyamatában* című írása (13–41). A tanulmány a szöveg értését a szemantikára fókuszálva, funkcionális kognitív nyelvészeti keretben vizsgálja; bemutatja, hogy a szöveg befogadása dinamikus, interszubjektív és kontextualizált folyamat, amelynek mikroszintjén a szójelentés a kontextushoz igazítva, háttérként előhívva válik érthetővé (38). Az emberi kommunikációt a luhmanni értelemben eseményszerűnek tekinti, amelynek legáltalánosabb megvalósulási formája a beszédesemény (14). Hangsúlyozza: a beszélő és a hallgató a nyelvi interakcióban közösen cselekszik, az előbbi beszél, az utóbbi feldolgozza a szöveget (15). A kommunikációs folyamatban a nyelvi kifejezések interszubjektív kontextusban jelennek meg (16); a tapasztalatnak, a „megmondás”-nak (17) és az iskolai tanulásnak fontos szerepe van abban, hogy a beszélő képessé válik a szöveg létrehozására, fogalmi megkonstruálására, a hallgató pedig a szöveg feldolgozására (17–18).

A tanulmány megállapítja: a szövegértés nem lineárisan, hanem „partitúraszerűen” (19) zajlik a nyelvhasználók elméjében, hiszen a befogadónak egyszerre több mentális műveletet kell „futtatnia” ahhoz, hogy közvetlenül, képzeleti és szimulációs síkon is megtörténjen a megértés, a szöveg által megkonstruált jelenetek elképzelése (20). A nyelvhasználók a sémátípusokba rendeződő koherenciaviszonyok segítségével juthatnak el a szöveg létrehozásához és értő befogadásához – hangsúlyozni kell azonban, hogy a szövegértés nem azonos az olvasás megértő műveleteivel, az utóbbiak csak egy részét képezik az előbbinek (21–22).

Az elméleti áttekintés után a tanulmány második nagy egységében két esettanulmány részletes bemutatására kerül sor: az első egy televíziós interjú utolsó néhány percének az elemzése (27–33). Az elemzés feltárja a szövegben megjelenő tudáskeretek szemantikai és pragmatikai jellemzőit. A második esettanulmány szintén a szövegértés mikroszintű műveleti tényezőit vizsgálja: a nemzetközi PISA-felmérés 2018. évi egyik szövegértési feladatát elemzi (33–38). A tesztet kitöltő diákok szövegértésével kapcsolatban a szerző felteszi a kérdéseket: hogyan befolyásolja az általános műveltség a szavak megértését, milyen tudáskeretet vagy forogatókönyvet idéznek fel a kulcsszavak a szövegben (34)? A teszt kialakítása miatt az alábbi következtetést vonja le a tanulmány: „Nagyon kérdéses és félrevezető, hogy miképp értendő a »szó szerinti jelentés«, illetve a »tartalom« és a »jelentés« magyarázat nélküli szétválasztása és a megértési folyamatban feltételezett egymásra következése” (38).

A kötet második írása Tátrai Szilárd *A kontextualizáció műveletei. Kontextualizáló konstrukciók a mondaton innen és túl* című tanulmánya (43–76). A tanulmány a szerzőnek a kontextualizáció perspektivikusságáról folytatott kutatási eredményeit (Tátrai 2019) árnyalja abból a célból, hogy a szövegértés kérdéseinek mélyebb megértését tegye lehetővé. A jelen elemzés a kontextualizáció műveleteit a közös figyelem, a közös tudás és a közös cselekvés viszonyrendszerében vizsgálja, és javaslatot tesz a lehorgonyzó és a reflexív kontextualizálóknak a megkülönböztetésére. Megállapítja: az emberi figyelem a világ meghatározott dolgaira és eseményeire, az úgynevezett referenciális jelenetekre irányul (45). A tanulmány példákkal mutatja be, hogy az emberi elmében sematikus jelentések absztrahálódnak, és a jelentéskonstruálás folyamatában szükség van az emberi elmék közötti interakcióra, így működhetnek a diskurzusok közös cselekvésekként (46–47).

A tanulmánykötet témája szempontjából kulcsfontosságú az a megállapítás, amely szerint a kontextualizáció során a nyelvhasználók a releváns háttérismereteket a résztvevői perspektívákhoz kötötten mozgósítják (50), a megnyilatkozó perspektívájának működése pedig három kontextusfüggő kiindulópont: tér- és időbeli pozíció, szociokulturális szituáltság és tudati beállítódás alapján valósul meg (50). A megnyilatkozók tehát a saját tudatukon keresztül szűrik meg a világról való tapasztalataikat, amelyeket aztán nyelviileg megformálttá tesznek az adott szituációban. A tanulmány kiemeli az interszubjektivitás fogalmát (55), amelynek értelmében a kommunikátorok képesek egymás elmeműködéséhez reflexíven viszonyulni. Megállapítja, hogy a tudatosságot érdemes szűkebb és tágabb értelemben definiálni, hangsúlyozza továbbá, hogy a pragmatikai tudatosság „fokozatiság

kérdése” (55), a metapragmatikai tudatosság eltérő lehet nemcsak különböző diskurzusok esetében, hanem akár egyazon diskurzus során is (57).

A továbbiakban a tanulmány a kontextualizáló konstrukciók és a mondat összefüggéseit vizsgálja, példák segítségével mutatva be a lehorgonyzó konstrukciókat „az elemi mondaton innen és túl” (60–64). A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a kontextualizálás mint jelentésviszony esetében kiemelten fontosak a szórendi és a prozódiai jellemzők. Az elemzések példákat mutatnak be például a szubjektív viszonyulást bemutató episztémikus bizonytalanság jelölésére (például *talán*, *szerintem*, *-het*), a hipotetikus szituációra (*ha*) és a rekontextualizáció esetére ([...] *nem?*) (65–66), valamint az ironia (*persze*) megjelenésére (71).

A szerző összegzésében megállapítja: a diskurzusok közös figyelmi jelenetekként értelmezhetők, amelyek dinamikusan formálódnak, és amelyekben a kontextualizáció a résztvevői perspektívához kötötten segít mozgósítani a releváns háttérismereteket (71–72). Ebben a mozgósításban lényegi szerepet töltenek be a lehorgonyzó és a reflexív nyelvi kontextualizációk (72).

A tanulmánykötet következő írása Domonkosi Ágnes *A társas viszonyok feldolgozása mint a szöveg értelem-összetevője* című tanulmánya (77–98). A tanulmányban diskurzusrészletek elemzésére kerül sor kognitív pragmatikai és stilisztikai keretben, együttműködésben a szociolingvisztikai nézőponttal (77, 79). Az elemzések célja a társas viszonyok tanulmányozása, összefüggései a szöveg értelem-összetevőjével, valamint a nyelvi stílussal. A szerző megállapítja: az egyes stílustípusok és stílusminőségek sémaként, a stílusminták pedig prototípuselvű kategóriákként működnek, amelyek tipikus diskurzusokhoz kötődnek (79–80).

Az elemzett diskurzusrészletek egy 2018 óta folyamatosan gyarapodó korpuszból: hallgató-oktató levelezési adatbázisból származnak. Az elemzések vizsgálják a kommunikációs folyamatban részt vevő felek metapragmatikai és metastilisztikai reflexióit, az adott diskurzusban a stílusminták aktiválását és a stíluselemekként működő különböző nyelvi konstrukciók feldolgozását (81–83). Az elemzések bemutatják az elutasító attitűd (85), a szerepviszonyok ártértékelése (86), valamint a megszólítási formára utaló metapragmatikai megjegyzés (86–87) megjelenését a korpuszban.

A tanulmány következő nagyobb alfejezete a hagyományozódó nyelvi mintákat, stílustípusokat és a társas viszonyok alakítását elemzi. Megállapítja: a hivatalos stílushoz mint sémához kapcsolódó közösségi reflexiók ellentmondásosak és sokrétűek (89). Empirikus kutatási eredmények alapján mutatja be a hivatalos stílust mint „gyakorlati funkcionális stílus”-t (90): konklúziója, hogy „amennyiben a közlőnek az a szándéka, hogy közleményét hivatalosnak, érvényesnek tekintsék, nagyobb valószínűséggel fogja az összetettebb és hosszabb formákat választani” (93).

A kötet következő tanulmányát Csépe Valéria és Ragó Anett jegyzi, írásuk címe: *Versengés a jelentésért. Szöveg, kontextus és a kognitív sémák* (99–123). A tanulmány anyanyelv-pedagógiai szempontból is fontos és aktuális módszere, hogy a szöveget sémaszempontúan közelíti meg, és leszögezi: az írott szöveg önmagában nem tekinthető jelentéshordozónak, a séma jelöli ki a feldolgozás irányát (99).

A szerzők hangsúlyozzák: a szövegértés során mind a bottom up, mind a top down típusú folyamatoknak érvényesülniük kell a feldolgozásban: „A sémaelmélet értelmében [...] a megfelelő szövegértés attól függ, hogy az olvasó a szöveg tartalmát miként tudja saját tudásához illeszteni, viszonyítani” (101). Ez összhangban van Csépe Valériának az olvasás kognitív megközelítéséről írott megállapításával: „az előzetes tudásnak az olvasásban fontos szerepe van” (Csépe 2014: 341), és alátámasztja a kognitív megközelítés relevanciáját az olvasástanításban.

A tanulmány a következőkben áttekinti a sémakutatások legújabb eredményeit, és hangsúlyozza a megőrzött tapasztalat, a kontextuális hasonlóság, a feeling of rightness (FOR), valamint a mentálismodell-építésnek a fontosságát (101–105). A szerzők megállapítják: „Az értő olvasás kulcsa ezek szerint tehát a koherencia feltárása: ha az olvasó képes az egyes epizódok közötti oksági viszonyok feltárására, egy hierarchia felépítésére, úgy képes arra is, hogy kiemelje a lényegét, és megjósolja (vagy megértse) a szereplők viselkedését” (105). Felteszik ugyanakkor a kérdést: segíti-e az olvasó gyerekek mentalizációs képességének fejlődését, ha ismerős helyzetek, fordulatok szerepelnek az olvasott szövegben?

A szerzők kifejtik: annak ellenére, hogy az iskolában a cél a tudás megszerzése, amelyben pedig az értő olvasás lehet a diákok segítségére, alig kutatták még a sémáknak az értő olvasásra gyakorolt hatását (105). Az olvasás metakognitív elméletei, vagyis „az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudása, azaz mindaz a tudatosan hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasói stratégia támaszkodik” (Csépe 2014: 341) rendkívül fontosak a szövegértésben; a rész-egész, az ok-okozat, illetve az ezekből levont összegzés, hipotézisalkotás, predikció, rész- és végkövetkeztetés (106) pedig feltételei az értő olvasásnak. A sémátípusok különfélék lehetnek (formális, tartalmi, kulturális és nyelvi séma), és különböző módon befolyásolhatják a szövegértést (107–110).

A tanulmány a továbbiakban azt a pedagógiai szempontból izgalmas kérdést vizsgálja, hogyan aktiválhatók a szövegértés sémái. Bemutatja a kognitív idegtudomány legfrissebb eredményeit ebben a témában (110–116), és megállapítja: „A legújabb kutatások szerint eltérő neurobiológiai folyamatok állnak a sémához kapcsolódó tanulás mögött” (118). A fentiek értelmében pedig hangsúlyozza: az olvasástanulásnak és -tanításnak is érdemes figyelembe vennie a sémáknak a szövegértést befolyásoló hatásait (120).

A tanulmánykötet következő írása, Steklács János *Az olvasási, szövegértési folyamat szemkamerás vizsgálata az olvasástanítás szempontjából* című tanulmánya (125–145) szintén az olvasástanításhoz kapcsolódó eredményeket ismerteti. A szerző megállapítja: mivel inter- és multidiszciplináris tudományterületről van szó, egyre inkább szükséges a specifikáció, a részterületesedés (125). Hangsúlyozza: „az oktatási rendszer sikerességének szempontjából nagyon fontos tényező a reziliencia, a változó körülményekhez igazodás képessége, ezzel együtt pedig a naprakészség, korszerűség” (126).

A tanulmány utal arra, hogy az iskolai önálló tanuláshoz szükséges olvasási képességet, a nemzetközi PIRLS- és PISA-felmérések tartalmi kereteiből ismerhetjük meg (127), ezzel összefüggésben hangsúlyozza: a magyar (olvasás-) szövegértésnek fordított *reading literacy* jelentése a fordításnál sokkal összetettebb, „a kognitív kompetenciák szélesebb értelmezését foglalja magába” (129). Érthető tehát, hogy az elmúlt évtizedekben az olvasás-szövegértés definíciói sokrétűbbek, strukturáltabbak lettek, és egyre több tényezőt vesznek figyelembe. Megalkották a fluencia fogalmát, amelyet a legfontosabb, legalapvetőbb olvasástechnikai tényezőnek tekintünk (130). A szerző hangsúlyozza: az olvasási képesség fejlesztésének nem lenne szabad az alsó tagozat végére befejeződni, továbbá „az olvasás-szövegértés képességének fejlesztése ossztantárgyi feladat”-nak kell lennie (130).

A tanulmány a továbbiakban az olvasási folyamat szemkamerás vizsgálatát mutatja be (131–135). A nem fluens olvasás esetében az emberi figyelem kapacitása limitált, az olvasó nem tud teljes figyelmével a szövegre koncentrálni, szemben a jó olvasóval, aki erőforrásait a jelentéskonstruálási és a megértési folyamatokra tudja fordítani (133–134). A kognitív tényezők fontosságán túl az emotív tényezők, valamint az olvasás mint kommunikációs aktus jellegzetességei, illetve a vizuális információ minősége is befolyásolja a szem olvasás közben zajló aktivitását és így a szövegértés sikerességét (134).

A szerző ezután bemutatja Bóna Judittal közös kutatási eredményeit: negyedik és ötödik osztályos tanulók hangos olvasását elemezték abból a célból, hogy feltárják a szemmozgási jellegzetességek és az akusztikus, fonetikai jellemzők, az elakadások, a hibatípusok és a szövegértés összefüggéseit (Bóna–Steklács 2020; Steklács–Bóna 2020). Az eredmény: a szemmozgások hibázások és javítások során tapasztalható jellegzetességei alapján csoportok képezhetők, amelyek összefüggésben állnak az akusztikai, fonetikai jellemzőkkel (136). A tanulmány összegzőképpen megállapítja: a tempó, a ritmikusság, az olvasás „utazási sebességé”-nek (140) mértéke, a szótagolás szükségessége, a szubvokalizáció támogatása, valamint az általános kognitív és metakognitív stratégiák tanítása (141–142) mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók szövegértési képessége jelentősen fejlődjön.

A kötet következő írása Pléh Csaba *Elbeszélő és leíró szövegek feldolgozása a nyomtatás és a hipertext világában* című tanulmánya (147–167). A szerző elemzésekkel mutatja be, hogy „a modern emlékezetpszichológia és a pszicholingvisztika számára is érdekes az elbeszélő, a leíró és a magyarázó szövegek eltérése” (147). Ugyanazon témáról szóló három különböző szöveg segítségével vezeti fel, hogy „milyen is pszichológiai szempontból a leíró, az elbeszélő és a magyarázó típusú szövegek megjelenítésének eltérése” (147).

Pedagógiai szempontból fontos megállapítása a tanulmánynak, hogy a makroszerkezet hatásaira (Pléh 2014: 299–304) az olvasók nem magát a szöveget, hanem a szöveg által közvetített tartalmakat interiorizálják; ebben a folyamatban pedig alapvetően fontos szerepe van a sémákon és a rendszereken alapuló szerkezeti fontosságoknak, szelekcióknak és hozzáadásoknak is (150). A szerző korábbi kutatások alapján megállapítja: míg hét év körüli gyerekek számára segítséget jelent egy eljárás megjegyzésében a narratív séma, addig ez a segítő hatás tizenegy éves kor körül már eltűnik, és a továbbiakban nem próbálják a gyerekek áttenni a leíró szöveget elbeszélésbe (152).

A pszicholingvisztika mai álláspontja szerint az elbeszélő szövegek megértése azért könnyebb, mert Theory of Mind (ToM) alapú láncolatba szervezik a szándék- és gondolatlajdonításokat; velük szemben a leíró szövegek esetében az olvasónak logikai hierarchiát kell kialakítania az értelmezéskor (153).

Az előbbiekből is következik – mutat rá a szerző –, hogy a leíró típusú szövegek esetében az egy hét utáni felidézések tekintetében a legalacsonyabb szintű lesz a teljesítmény, míg az olyan szövegekben, ahol előtérbe kerülnek a logikai viszonyok, sokkal magasabb szintű lesz az emlékezeti megtartási érték (155–156). Kutatási eredmények alapján kiemeli továbbá: az ismeretterjesztő jellegű, meseszerű szövegek esetében kisebb a szerepük az előzetes ismereteknek, leíró szövegek esetében viszont szükséges az új ismereteket a meglévő ismeretekkel integrálni (156). Ezért is lenne fontos az oktatási folyamatban az elaboráló stratégiák kialakításának a segítése, valamint a metakognitív sémaképző eljárások (például logikai kötőszók használata, vázlatkészítés) alkalmazása, bár kimutathatóvá vált, hogy kisiskolásoknál egy ideig a vázlatírás vagy -olvasás sem segíti a felidézést (156). A szándékon alapuló megjegyzés az önkéntelen emlékezéssel szemben csak később, 13–15 éves korban kerül fölénybe – hangsúlyozza a szerző (156).

A tanulmány következő nagyobb alfejezete a hipertextek olvasását vizsgálja. Felteszi a kérdést: vajon a webalapú tájékozódás nem vezet-e a kognitív sémaképzés kiiktatásához, felszínes olvasáshoz, hosszú távon felszínes gondolkozáshoz (159–160)? A szerző bemutatja Francois Rouet és Vörös Zsófia kollégáival fiatalok körében végzett kísérleteit: az alanyoknak egy leíró szöveget kellett elolvasniuk, amelyekhez a kísérlet vezetői hipertexteket szerkesztettek. Azt figyelték, hogy a linkekkel teli képernyőn hogyan kattintgatnak az olvasók, és végül mire emlékeznek az olvasottakból (161). Megállapíthatóvá vált, hogy fontos szerep jutott az előzetes felvezetésnek és a vizuális munkaemlékezet fokának. Kiderült továbbá az is, hogy hipertextes szövegek esetében a feldolgozás egyszerre verbális és vizuális erőforrásokat felhasználó folyamat (162–163). A szerző konklúziója a narratív és a leíró szövegtípusok tekintetében összességében az, hogy „[t]anítási gyakorlatainkban s szövegeinkben is mindkettő jelen kell legyen, s nem szabad megfélemednünk a leíró/paradigmatikus hozzáállás koherenciateremtő elveiről, azok használatáról s tanításáról” (164).

A kötet következő négy tanulmánya irodalmi, hermeneutikai és vallástudományi témákat tárgyal, továbbra is középpontba helyezve a szöveg és a szövegértés, szövegértelmezés kérdéseit. Kulcsár Szabó Ernő *Nyelvművészet a szövegtől a műalkotásig. Az irodalom mint hangnem és modalitás* (169–228) című írása a szöveget mint irodalmi műalkotást vizsgálja, azt, hogy „a kezdetben csupán partitúráként jelen levő szöveg diszkrét, írásos jelsora” (171) hogyan válik irodalmi művé. A szerző kiemeli: az irodalmi mű nyelvi megalapozottságú medialitással rendelkezik, amelynek köszönhetően állja a versenyt a konkurens médiumok műfajaival (172).

A tanulmány szépirodalmi idézetek sokaságával illusztrálja a fentieket, és kifejti: a műalkotás esztétikai megtapasztalása során jelen van az egyidejűség, amelyhez hozzájárul a befogadói „nálalet” élménye is (174). Hangsúlyozza: egy szöveget poétikailag teljes értékűvé kizárólag a hangzóvá tétel képes tenni (178); ilyen módon a nyelv mondatainak megértése rokonítható egy-egy zenei téma befogadásával –

mutat rá Wittgensteint idézve a tanulmány (179). A szerző álláspontja egyértelműen az, hogy „egyetlen teljes értékű irodalmi mondat sem alakítható vagy fogalmazható át komoly jelentésvesztés nélkül” (183), és az irodalmi jelentés mediális értelem-történés-ként férhető hozzá (184). Az olyan irodalomtörténet, amely hangnemeken alapul, és modalitásokat követ, nem követ, nem követhet kronológiai alapokon elrendezett stílusirányzatokat vagy alkotói portrékat (187).

A tanulmány Ady- és Kosztolányi-versek példáján bemutatja, hogy a líra hatástörténeti alakulása milyen bonyolult lehet, hogyan lépnek a szövegek intertextuális viszonyba egymással (198–202). Majd hoz egy ellenpéldát is, egy Reményik Sándor- és egy Szabó Lőrinc-vers összevetésével (202–204). Számos további magyar és német nyelvű szépirodalmi példa segítségével igazolja: a „történi jelentésképződés” (225) a művek recepciójában is változást hoz, hiszen „állapotokat, összefüggéseket és belátásokat megváltoztató történéseket idéz elő” (226).

A kötet következő tanulmánya Simon Attila *Emlékezés, gyász, szánalom. Affekciók és hermeneutika az Ilias XXIV. énekében* (229–285) című írása. Megtudhatjuk, hogy az *Iliász* XXIV. énekében miként kapcsolódik össze a megértésként értelmezett tapasztalat affektív és kognitív folyamatokkal, valamint testi történésekkel. Anz (2007) nyomán a tanulmány megállapítja: „Az irodalom, más művészetekkel együtt, az emocionalizálás különösen komplex technikájaként fogható fel” (233). Hangsúlyozza: az összetett irodalmi olvasásban nemcsak a szemantikai, retorikai, ritmikai, hanem a testies-érzéki dimenziók által kiváltott afficiálásnak is fontos szerep jut, amely örömmel tölti el a befogadót (234–235).

Tény azonban – mutat rá a szerző –, hogy a klasszikus ókori művek befogadásakor az affektusmintázatok megértésében a történeti rekonstrukció nehézséget okozhat (237). Felteszi a kérdést: mi az, amit az affekciókról és az affekciók által a szövegben csak az irodalom tud elmondani? „Homéros görögjeinek” (239) erős testi kommunikációját vizsgálja a tanulmány ezután a gyász mintázatainak, az affectus színrevitelének és a nem verbális kommunikáció különféle típusainak a megjelenési formáiban, valamint a verbális kommunikáció retorikai jellegzetességeiben az *Iliásznak* Akhilleusz és Priamosz találkozásáról szóló részében (240–279).

A tanulmány az alábbi következtetéseket vonja le: abban, hogy Akhilleusz belátta halandó voltát, fontos szerepe volt Priamoszal való találkozásának. A találkozás során az emlékezés, a gyász és a szánalom affektív folyamatai a főhősben nemcsak affektív, lelki, hanem testi változásokat is előhívtak; a kiasztikus szerkezeteknek köszönhetően ugyanis nemcsak a különbségeket, hanem a hasonlóságokat is megtapasztalta Akhilleusz saját maga és a fiát, Hektórt gyászoló király között. E nyelvi szerkezetek segítségével érezhetik át a befogadók, hogy Akhilleusz átérezte egy halandó ember fájdalmát, és „magára vett valamit” (281) a gondjából. Elmondható tehát, hogy a szöveg nyelvi-poétikai jellegzetességei nemcsak közvetítik, hanem létre is hozzák ezeket az antropológiai eseményeket (280).

A kötet következő tanulmánya Fehér M. Istvánnak már halála után megjelent írása, amelynek *Szöveg, értés, szövegértés hermeneutikai nézőpontból* a címe (287–317). A tanulmány Wittgenstein és Heidegger beszélt nyelvi kiindulópontjától indulva felteszi a kérdést: „hogyan használjuk a hétköznapi beszédben a »szövegértés« kifejezést?” (288). A tudományos-filozófiai megközelítések jellemzően – a heideggeri elvvel ellentétben – az írott nyelvből mint elsődleges forrásból indulnak ki (289–290).

A szerző rámutat: Hegel nyelvfelfogása is „az írott nyelv felé vesz irányt” (292), és felteszi a kissé provokatív kérdést: „Vajon a hétköznapi életben egymással kommunikálva, állandóan papírdarabokat rántunk elő, s azokra frogatunk?” (293).

A válasz természetesen „nem”, és ezt igazolandó, a tanulmány részletezi Heidegger élő beszéden alapuló kiindulópontját, rámutatva: „ha a nyelvnek [...] még pontosabban, a nyelvtudomány írott nyelvet alapul vevő, írott nyelvet szem előtt tartó, már mindig is arra orientálódó nyelvfogalmának »dobjuk oda a zablát«, akkor keletkeznek a filozófiai problémák, értsd, a platonikus szemszögből szemlélt filozófia problémái” (297). Az elemzés ezután a heideggeri „Rede”-kiindulópontú nyelvmegközelítéshez hozzákapcsolja Gadamer „Gespräch”-alapú nyelvfiziológiai elvét, amely a szóbeli beszélgetés egyik sajátos fajtájaként értelmezi a szövegértést (298–299).

A tanulmány a következő nagy fejezetben áttekintést közöl a nyelvfogalom és az írásbeliség kialakulásáról, és rámutat: a nyelv fogalmának kialakulása az európai filozófiatörténetben nem volt magától értetődő (301). Érdekes paradoxonként mutatkozik ugyanis az a jelenség, hogy miközben az írásbeli rögzítés megőrizni hivatott az értelmet, ezt a rögzítéssel azonnal el is idegeníti, hiszen „a szöveg kiszakad eleven kontextusából” (303). Mivel is tud ennek a dilemmának az oldásához hozzájárulni a hermeneutika? – teszi fel a kérdést a szerző. A végkövetkeztetés: „A szubjektum és az objektum kettősségének szintjén van még nyelv, bár tökéletlen, a tökéletesség szintjéhez közelítve azonban egyre kevesebb szó marad, míg végül a nyelv elnémul” (313).

A kötet záró írása Fabiny Tibor *Uzurpáció vagy appropriáció? A Héber Biblia (LXX) egyes textusai mint vendégszövegek az Újszövetségben* című tanulmánya (319–344). A tanulmány szakrális szövegek kapcsolatát vizsgálja, hangsúlyozva, hogy a kereszténység számára nemcsak az Újszövetség, hanem a Héber Biblia is szakrális szöveg – utóbbi Ótestamentumként (319). Arra a kérdésre, hogy vajon a szakrális szövegek esetében is alkalmazhatók-e a szövegelmélet tudományos vizsgálati módszerei, egyértelműen „igen”-nel válaszol a szerző (321).

Dilthey és Ricœur hermeneutikai felismeréseit idézve a tanulmány hangsúlyozza: a magyarázat és a megértés nem választható szét egymástól, a beszélt nyelv írott rögzítése esetében a szöveg helyettesíti a szerzőt, aki itt „történik meg” (322). A szövegértelmezés során nagy fontosságot kap a Ricœur által bevezetett elsajátítás fogalma, az a folyamat, amelynek során a szöveget olvasó alany saját magát is jobban kezdi érteni, legyőzi a távolságot, az idegenséget, és közel hozza magához a szöveget; ez a hermeneutika tulajdonképpeni célja (323–324). Ricœur Gadamer játékelméletén alapuló magyarázatát idézi, amelynek értelmében a szöveg „ide-oda” mozog, így teszi lehetővé a szerző és az olvasó metamorfózisát (327). A szövegbe így maga az olvasó is belevonódik, számára a szöveg revelatív erővel fog rendelkezni. Példaként hozza erre a „játékra” a tanulmány Pál apostol leveleit, amelyek „minden kor számára transzformatív erővel bírnak” (328).

A Biblia szövegei a fenti értelemben növekednek együtt az olvasóval; ez nem jelent uzurpációt, kisajátítást, hanem intertextualitáson alapuló önmagára értelmezést az olvasó részéről – ezért nevezi a keresztény Bibliát Northrop Frye „kettős tükör”-nek (330–331). A szerző a következőkben fordításvariációk segítségével mutatja be appropriáció és kommunikáció együttes működését.

Végkövetkeztetése: egy szöveg – a Biblia szövege is – akkor teljeseedik ki, amikor beteljesedik, nem elég kisajátítani vagy használni (341). Mint ahogyan a szerző másutt is megjegyzi: „maga az olvasó teremti újjá a könyvet: az újjáteremtés az ő elméjében játszódik le” (Fabiny 2016: 91).

A *szövegértés kérdései* tartalmaz, elméleti alapvetésükben és gyakorlati megvalósulási céljukban különböző témákat elemző tanulmányokat közreadó kötet. Egyaránt számot tarthat a szűkebb szakmai közösség: nyelvészek, irodalomtudósok, filozófusok és vallástudománnyal foglalkozó szakemberek érdeklődésére, ugyanakkor annak köszönhetően, hogy a központi elméleti kérdések tárgyalásán túl mindegyik tanulmány ismerteti a témák gyakorlati felhasználási megvalósulásait, hasznosítási lehetőségeit a befogadási és az oktatási folyamatban, a témák iránt érdeklődő oktatók, tanárok, a közép- és felsőoktatásban tanulók hallgatók számára is hasznos és érdekes olvasmány lehet.

Irodalom

Bóna Judit – Steklács János 2020. A hangos olvasás hibajavításának mintázatai szemkamerás és akusztikai, fonetikai vizsgálatok tükrében. Egy 4. osztályosok körében végzett pilotvizsgálat tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia* 13(1). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=823> (2023. június 20.)

Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. 1. kötet.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.

Fabiny Tibor 2016. *Az eljövendő árnyékai. A figurális-tipológiai olvasás.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Pléh Csaba 2014. Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. 1. kötet.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 287–338. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>

Steklács János – Bóna Judit 2020. A hangos olvasás jellemzőinek változása 4. és 5. osztályos korban – Egy követéses pilotvizsgálat eredményei. In Bóna Judit – Krepsz Valéria (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 233–252.

Tátrai Szilárd 2019. A kontextualizáció perspektivikussága és metapragmatikai reflektáltsága az elemi és az összetett mondatokban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.) *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság.* ELTE Eötvös József Collegium. Budapest. 13–28.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2022. *A szövegértés kérdései.* Gondolat Kiadó. Budapest.

(1) A Magyar Tudományos Akadémia weboldala. <https://mta.hu/tudomanyunnep2020/a-szovegertes-kerdesei-videon-a-tudomanyunnepi-konferencia-111129> (2023. június 20.)

Sólyom, Réka: Interpreting the text for ourselves

Az írás szerzőjéről

Dr. Solyom Réka
egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

solyom.reka[kukac]kre.hu
ORCID: 0000-0003-0620-9262