

Laczkó Krisztina

Adalékok a szövegtan tanításához

A magyar szövegtani kutatásokban mérföldkőnek számít *A magyar nyelv szövegtana* című monográfia megjelenése (Tolcsvai Nagy Gábor 2001. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest), amely funkcionális kognitív nyelvelméleti keretben és új módszertani megközelítésben tárgyalja a szövegtan alapvető kérdéseit. A tanulmány célja, hogy megismertesse azokat a jellemzőket, amelyek a középiskolai oktatás számára is tanulsággul szolgálhatnak. Összefoglalja az elméleti keret legfontosabb tényezőit, foglalkozik a szöveg, a szövegvilág, a nézőpont fogalmával, valamint a szöveg értelemszerkezetének kiépülésével. Bemutatja a partitúramodell alkalmazhatóságát, kitér a kommunikáció dinamikus modelljének és a szövegtannak az összefüggésére, továbbá hangsúlyozza a szöveglétrehozás és -befogadás műveleti jellegét. A tanulmány elsősorban nem a korábbi szöveg megközelítés kritikája kíván lenni, hanem együttgondolkodásra szeretné ösztönözni a tudományos kutatás és az iskolai oktatás szereplőit.

Bevezetés

Tanulmányom célja egy olyan újfajta szövegtani szemlélet ismertetése, amely továbbgondolásra, együttműködésre ösztönözhet a tudományos kutatás és az iskolai oktatás között. Ez elengedhetetlenül fontos, hiszen az iskolai oktatásban és nevelésben a tudományos kutatás eredményeinek is meg kell jelennie, ezt a kutatásnak kell hozzáférhetővé tennie (pl. továbbképzések keretében). Ám az, hogy az eredményekből hogyan lesz tananyag, hogyan adaptálható módszertanilag a gyerekek életkorának, felkészültségének stb. megfelelően, elsősorban a gyakorló pedagógusok és a tankönyvszerzők feladata. A szövegtanban ez azért is merülhet fel kérdésként, mert tíz évvel ezelőtt, 2001-ben a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent Tolcsvai Nagy Gábor *A magyar nyelv szövegtana* című munkája, amely funkcionális-kognitív elméleti keretű megközelítésével és módszereivel új szemléletet hozott a kutatásba. Így mindenképpen érdemes a magyartanároknak is megismerniük ennek a koncepciónak a lényegét.

A modern értelemben vett szövegtan tudománytörténete mindössze négy évtizedes. Nyilvánvaló, hogy a szövegek már az ókortól központi szerepet játszottak a különféle tudományágak kutatásában (retorika, stilisztika, filozófia, hermeneutika, filológia stb.), ám a szöveg leírásának, mibenlétének a tisztázására vonatkozó igény csak a XX. század második felében merült fel több irányból. Egyrészt a modern nyelvtudomány autonóm szintaxisa a 60-as évektől egyre több kritikát kapott, egyre erőteljesebbé vált a nyelvhasználat felé fordulás, amely Saussure fellépésével határozottan kívül került a nyelvtudomány tartományán. Ám ettől kezdve létjogosultságot nyert a nyelvtudományi gondolkodásban és a kutatásban, hatására a nyelvtudomány pluralizálódni kezdett, kutatási területe kiszélesedett. Ezzel párhuzamosan ebben az időszakban ért az irodalmi strukturalizmus a csúcspontjára, középpontjában a szöveggel, valamint ekkor indult újra az irodalmi hermeneutika Gadamer elméleti megalapozásával. A korszak szociológiai elméletei, a cselekvésemléletek, a beszédaktus-elmélet, valamint az elméleti társadalommagyarázatok és a történettudomány narratív jellegének a felismerése is mind ugyanabba az irányba hatottak: a szövegtan megszületése felé.

A szöveg korai megközelítését természetesen nem a kiforrott elméleti keret és módszer jellemezte. A kutatás mondatgrammatikai alapvetésből indult (ez a nemzetközi szakirodalomban részben a strukturalista, részben

a generatív keretet jelenti). A hazai szakirodalomban az indulást Kiefer Ferenc 1979-es tanulmánya fémjelzi, amely a mai napig érzékelhető nyomokat hagyott a szövegtani oktatásban (Kiefer 1979), így mindenképpen egyfajta tudománytörténeti tanulsággal szolgál.

Ha a hazai szövegtan nemzetközi előzményeire figyelünk, meg kell említenünk van Dijk 1972-es – később továbbdolgozott – elméletét, amely már az első önálló szövegmodellnek számít (van Dijk 1972, 1980). Az 1972-es első megközelítésben találjuk meg azt a kettősséget, amelyet ő lineáris struktúrának és globális koherenciának nevez. Mindez a magyar szakirodalomban a lineáris és globális kohézió kettősségében jelent meg, a terminus szempontjából nem kis problémákat felvetve. Van Dijk lineáris struktúrája többek között a következőket tartalmazta: előfeltevés, bennfoglalás, következtetés, topik-komment viszony, azonosság, részleges azonosság; míg a globális koherencia nála az a szövegszintű mélystruktúra, amely szemantikai alapon kapcsolja össze a mondatokat. A magyar szakirodalomban meggyökeresedő lineáris és globális kohézió megnevezés eleve azért sem szerencsés, mert a kohézió fogalmát értelmezhetetlenné teszi.

A ma már klasszikusnak számító Halliday–Hasan-féle megközelítés szerint a kohézió a szöveg egyik elemének szemantikai viszonya egy másikhoz. Ez utóbbi elem az elsőnek az értelmezéséhez szükséges, azaz a kohéziótípusok a referencia, a helyettesítés, az ellipszis, a konjunkció és a lexikai kohézió (Halliday–Hasan 1976). A globális kohézió e szerint a megközelítés szerint értelmezhetetlen. Valójában célszerű a szövegtani oktatásban ehelyett egy hármas fogalomrendszert használni a megfelelő elkülönítéssel és (nem szükségszerűen idegen) megnevezéssel:

- konnexitás (a grammatikai elemek kapcsolata),
- kohézió (a szemantikai elemek összekapcsolódása),
- koherencia (a pragmatikai elemek viszonya).

Visszatérve a van Dijk-féle elméletre: nemcsak azért kiemelendő, mert kimutatható hatása van a magyar szövegtani megközelítésekre és így az oktatásra, hanem azért is, mert az elmélet későbbi továbbépítésében olyan elemek is megjelennek, amelyek a mai megközelítés felől nézve kifejezetten előremutatók: például felbukkan a világtudás fogalma, a pragmatikai kategóriák folyamatként értelmeződnek, valamint megjelenik a séma, a keret és a forgatókönyv stb.

A szövegtan nemzetközi tudománytörténeti előzményeiből – vállalva a szubjektivitást és a részlegességet – még egy olyan szövegtani monográfiát ki kell emelnünk, amely a most bemutatandó elméleti keret és módszer szempontjából lényeges, és ez a Beaugrande–Dressler-szerzőpáros magyarul is olvasható munkája (2000). Ennek alapján röviden a legfontosabb jellemzők:

- a szöveg vizsgálatába a szerzők bevonják a tág értelemben vett pragmatikai és kommunikációs tényezőket;
- azt vallják, hogy minden szöveg diskurzusban keletkezik, így egy szöveget önmagában vizsgálni nem érdemes;
- hangsúlyozzák a jelentés fontosságát, ebben olyan ismétlődő jellegzetességeket keresnek, amelyek irányítják a szövegalkotást és a megértést;
- a koherenciát a szövegalkotás és -megértés során lezajló kognitív folyamatnak tartják;
- építenek a retorikai hagyományokra is (tervezés, tartalom körvonalazása, kidolgozás, kifejezés, megformálás).

Röviden összefoglalva a további tudománytörténeti lépéseket: az ezredforduló felé közelítve a szövegtani kutatások számára létrejött egy olyan összetett nyelvészeti háttér, amelynek alapját a funkcionális nyelvtanok (Halliday, Givón), a kognitív nyelvészet ágai – elsősorban a holista irány (Langacker, Lakoff) – és a szociolingvisztika eredményei adják. Mindennek a talaján született meg tehát az a magyar szövegtani

monográfia, amelynek eredményei vagy részeredményei remélhetőleg a jövőbeli szövegtani oktatásba is beépülnek. (Részletes tudománytörténeti áttekintést a szövegtanra nézve lásd Fehér 2000, Tolcsvai Nagy 2001.)

Az elméleti keret

Először érdemes összefoglalni azt az elméleti keretet, amelyben a szövegtani fogalmak újraértelmeződnek, kiegészülnek és másfajta módszertani megközelítést kapnak. A holista kognitív nyelvészet alapelveit elsősorban Langacker (1987, 1991) és az ő nyomán Tolcsvai Nagy (2001, 2003, 2006) munkái alapján vázolom fel. A legalapvetőbb pontok a következők.

- A kognitív nyelvészet a kognitív tudomány része, azzal szoros kapcsolatban áll, a nyelvet mint az elme egy képességét és működési módját vizsgálja. Elfogadja a reprezentáció elvét, tehát azt, hogy a nyelvi formák és jelentései is reprezentációk (azaz vannak az elmének olyan állapotai, amelyek a világ állapotainak kódolásaként funkcionálnak).
- Egyszerre tekinti a nyelv szerkezeti és műveleti jellegét, továbbá elfogadja, hogy a nyelv és a fogalmi tudás között szoros kapcsolat van. A kognitív nyelvtan nem formális elmélet: nyelvhasználati alapú modellt állít fel, amelynek fő tétele a nyelv fogalmi megalapozottsága, így a nyelvi jelenségek természetes elemzésére és leírására törekszik.
- Érvényesíti a prototípuselvet, például a nyelvi besorolás fokozati jellegében. Minden nyelvi egységet összetett szerkezetnek tekint, a nyelvtani szerkezetek ebben a keretben nyíltak, mélyszerkezet nincs mögöttük.
- A nyelvet mint tudást párhuzamosan megosztott műveleteken alapuló viselkedésként kezeli, az általánosításai attól függenek, hogy az adott nyelvi jelenség milyen mértékben hagyományos és tipikus, továbbá a nyelvi szerkezeteket a kognitív folyamatokhoz és műveletekhez viszonyítja.

A Langacker-féle kognitív nyelvtan kiinduló tételei a következők:

- (1) A jelentésszerkezet nem univerzális, hanem nagymértékben nyelvspecifikus, hagyományos ábrázolásokon alapul, viszonya a tudásszerkezethez relatív.
- (2) A nyelvtan szimbolikus természetű, a jelentésszerkezetet szimbolizálja. A szimbolikus nyelvi egység egy jelentés- és egy fonológiai szerkezet összessége. Ennek automatikussága fokozatiság kérdése (lehet egyáltalán nem vagy teljes egészében automatikus, a kettő között fokozatokkal), hagyományos jellege a begyakorlottság mértékétől függ.
- (3) A lexikon, a morfológia és a szintaxis összefüggő és folytonos tartományt alkotnak, csak önkényesen oszthatók különböző összetevőkre.

A prototípuselv első leírása Rosch (1977) nevéhez fűződik. A nyelvi szerkezetek és a szövegek kognitív leírásakor a tapasztalati alapú, prototípuselvű kategóriaelméletet alkalmazzák az a priori kategorizáció helyett. A mindennapi, tapasztalati alapú megismerésre az jellemző, hogy a példányokat a felismert tulajdonságaik alapján soroljuk kategóriákba. Ennek a besorolásnak a fő elve az úgynevezett családi hasonlóság. A kategóriába sorolás fokozatiságon alapul: vannak középponti, „jó” példányok (pl. a MADÁR fogalmában a galamb), és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb kategóriatulajdonságnak felelnek meg (pl. pingvin). A kategóriák körvonalai egymást átfedhetik. A központi példányok általában a legtöbb felismert tulajdonságnak megfelelnek, de a szélső példányok kevesebb tulajdonsággal rendelkeznek. A kategóriák nem egyetlen séma szerint jellemezhetők, ugyanis egyes kategóriákban jobban érvényesül a fokozatiság (pl. madár), másokban inkább a sugaras elrendezés (pl. apa) valósul meg. A prototípuselv szerinti kategorizáció szorosan összefügg a megnevezéssel is.

A megismerésben alakul ki a dolgok hierarchiája, amelyben a legfontosabb irányító tényező a kategorizáció: az alapszintű kategorizáció a hierarchia középső részén helyezkedik el, két végpontja pedig a teljesen általános és az egyedítő tudományos kategória (pl. *állat – kutya – spániel*). A világban való tájékozódás és a nyelvelsajátítás során az alapszintű kategória megnevezését tanuljuk meg először, ezen a szinten érzékeljük a legáltalánosabban a kategóriatagokat jellemző alakot (az úgynevezett Gestaltot). Ehhez kötődik a legrövidebb, leggyakrabban használt és kontextuálisan leginkább semleges nyelvi megnevezés, a leggyorsabb azonosítás és a legtöbb kategóriatulajdonság. A prototípuselv kiterjed a nyelvtani kategóriákra is, valamint figyelmet fordít a nyelvek egyéni sajátosságaira és kulturális hátterére.

Szövegtani fogalmak

A szöveg fogalma, a prototipikus szöveg

Aszövegekemberi produktumok. A kommunikáció során a résztvevők problémamegoldó mentális tevékenységet végeznek, ez együttes erőfeszítést kíván, amely kiterjed a kommunikációs helyzetre, magára a közlésre, annak megalkotására és megértésére, az egyes nyelvi összetevőkre. A szövegek ennek következtében egyediek, de egyben jellegzetesek, azaz tipikusak is, vagyis hasonlítanak más, korábbi szövegekre, továbbá történeti jellegűek, és jellemzően spontának, a szocializáció során meghatározott mintákat követnek, és természetesen különböző mértékben összetettek. A prototipikus szöveg a szöveg legelvontabb tulajdonságait tartalmazza, sematikus csak a legfontosabb jellemzők nevezhetők meg. „Az ezredfordulós magyar és európai típusú kultúrában két prototipikus szöveget lehet megnevezni és jellemezni” (Tolcsvai Nagy 2006: 74). Az egyik a monologikus, írott, szerkesztett és koherens, amelynek van eleje és vége; a másik a párbeszéd, beszélt, kevésbé szerkesztett és kevésbé koherens, van eleje, de vége nem szükségszerűen.

Mindehhez három rövid megjegyzés kívánczik. A fenti meghatározás érthetően a szövegtipológia felől közelíti meg a prototipikus szöveget, a két típus a hagyományoknak megfelelően, történetileg sematikus valóban ezekkel a jellemzőkkel rendelkezik. Kérdés azonban, hogy vajon a szövegnek – ha a tipológiai felosztástól eltekintünk – léteznek-e általános sematikus jellemzői, vagy éppen a vonatkozásban a központi kategória „üres”. Másrészt az ezredforduló kultúrája mindenképpen megteremt egy harmadik típust: a jellemzőiket, normájukat még most alakító, internetes szövegeket. Ezek prototípusának, legfontosabb sematikus jellemzőinek a leírására még korai lenne vállalkozni. Arra azonban mindenképpen szükség van, hogy megkezdődjön a magyar nyelvben is ezeknek a szövegeknek, szövegtípusoknak a tudományos, szövegtani megalapozottságú vizsgálata. Az iskolában pedig éppen a magyar nyelvi órán (is) nagyon fontos ezeket az újfajta jelenségeket, ha nem is sematikus, összegzően, de bizonyos részleteikben tárgyalni, hiszen a fiataloknak ez a „terep” teljes mértékben sajátjukká válik, egyre határozottabban jelen van az életükben, szembesülniük kell a web2-es szöveglétrehozás és szövegbefogadás nyelvi, de ezen túlmenően etikai stb. kihívásaival. Harmadrészt a tapasztalatom azt mutatja, hogy a szövegről általánosságban („Mi a szöveg?”) van szó az egyetemi szövegtanórán, a prototípus az elmékben egyértelműen az első, azaz a monologikus, írott nyelvi, szerkesztett szöveg (különösen az irodalmi szövegek). Ez az iskolai oktatásból és a magyar szövegtani hagyományból következik. Nagyon nagy szükség lenne arra, hogy a beszélt nyelvi, a mindennapi életünk leggyakoribb társalgási szövegei is tudatosuljanak, a két (három?) alapvető prototípus egyértelműen jelen legyen a tudásban.

Az iskolai oktatásban és nevelésben alapvető feladat, hogy egy témakör bevezetésekor meghatározzuk, hogy mi az a „nyersanyag”, amellyel különböző megközelítésben, elméletben és gyakorlatban is foglalkozunk. Nyilvánvaló, hogy ez a kérdés a szöveg vonatkozásában – ha végiggondoljuk a prototípusról mondottakat is – nem egyszerű feladat. Jól szemlélteti a tudományos megközelítés dilemmáját Kocsány Piroska 1989-es tanulmánya. A szöveg megközelítéséről négy kérdést tesz fel. Az első a nyelvészet hatókörére vonatkozik:

milyen nyelvi egységek mutatnak túl a mondaton, és ezek vizsgálatához elegendőek-e a nyelvészet eszközei? A válasz röviden elég egyértelmű: a szöveg jelenségeinek megragadásához a nyelvészet eszközei tág értelemben is kevésnek bizonyulnak, ezért szükség van a tudományok közötti kapcsolódási pontok és tartományok kijelölésére. A második kérdés: a nyelvtudás azonosítható-e a szövegalkotás képességével? A válasz ismét nemleges, még ha a két tényező kismértékben fedi is egymást, és határterületeik érintkeznek (vö. pl. Hymes kommunikatív kompetencia fogalmát, 1972/1977). A harmadik kérdés: tudomány-e a szövegnyelvészet, ha a tárgyát illetően nem tud elvonatkoztatni, ha tehát a tárgya a mindenkor beszélők, a téma stb. függvényében változik? Erre a válasz az, hogy a szövegtípusok nyelvészetével kell foglalkozni, az empirikus kutatás segít az összefüggésrendszer felderítésében, a részelméletek adnak egységes elméletet, azaz egységes szövegtípus-elméletre van szükség. És ebből következik a negyedik kérdés: vizsgálhatók-e a szövegtípusok anélkül, hogy tudjuk, mi a szöveg? A tipológiák nyilván mindig valamilyen részben kifejtett szövegértelmezéssel vagy szövegszemlélettel dolgoznak. Ezek a szövegszemléletek ki nem fejtett szövegértelmezést vagy -elméletet tartalmaznak, amelynek sarkalatos pontjai határozottak, de vannak benne kidolgozatlan részek és ellentmondások.

A Kocsány Piroska által megfogalmazott kérdések és a válaszok súlyos tudományos dilemmát hordoznak magukban. Ezekkel tanárként bizonyos mértékig érdemes tisztában lenni akkor, amikor szövegtant tanítunk. És mindezt egészítsük ki Petőfi S. János kérdésfelvetéseivel (1997): 1. A szövegdefiníció függ-e a terjedelemtől? 2. Szövegnek tekinthető-e a nem nyelvi elemet tartalmazó kommunikátum? 3. A szövegszerűség csak belső vagy részben külső, szövegen kívüli tulajdonság-e? 4. A szövegek vizsgálatában elegendő-e a szövegnyelvészet eszköztára, vagy egyéb eszközökre is szükség van? 5. Létezik-e általános szövegnyelvészet?

A fenti kérdésekre Tolcsvai Nagy Gábor alapján a következő válaszok adhatók (2001: 52–53): 1. A szövegdefiníció nem függ a szöveg terjedelmétől. 2. A nem nyelvi elemeket tartalmazó kommunikátum is szövegnek tekintendő (itt csak hadd utaljak a multimediális szövegekre, hazai kutatásuk szemiotikai keretben főként Petőfi S. János nevéhez kötődik). 3. A szövegszerűség részben külső eredetű (a szöveg kutatása interdiszciplináris keretben lehet csak teljes). 4. Nem elég a szövegek vizsgálatában a szövegnyelvészet, ki kell egészíteni más tudományok eszközeivel. 5. Egy adott nyelv szövegnyelvészete bizonyos fokig alá van rendelve egy általános szövegnyelvészetnek, de tekintettel kell lennie a szociokulturális sajátosságokra is.

Mindezek fényében hogyan célszerű az iskolai oktatásban bevezetni a szöveget? Mielőtt bármilyen meghatározást adunk, érdemes felhívni a diákok figyelmét a fenti tényezőkre. Erre jó lehetőséget kínál, ha kézbe adunk egy több szöveget vagy szövegrészletet tartalmazó összeállítást, amelyben változatos hosszúságú, szerkezetű, spontaneitású és koherenciájú szövegeket látnak a tanulók: az egyetlen szóból álló megnyilatkozástól a regényrészletig, a spontán társalgási szövegtől a multimedialitást reprezentáló képregényig, a tudósszűrőlelettől vagy egy árukatalógus lapjától a hipertextust tartalmazó internetes szövegig (a példák száma gyakorlatilag „végtelen” lehet). Hatékonyá akkor válik ez az összeállítás, ha a tanulók meg is beszélnek, elmondják a véleményüket arról, miért tekintik ezeket szövegnek. Nyilvánvalóan minden egyes felsorolt példa (a *Jaj nekem* megnyilatkozás éppúgy, mint Ottlik *Iskola a határon* című regénye) szöveggént funkcionál. Ezzel vezethetők rá a diákok arra, hogy a szövegek elsődleges rendeltetése valamilyen értelemreprezentáció, amely általánosan vagy specifikusan, például szövegtípusokban történik, a szövegértelmezés az irányító metasztint. Az elkülönülő értelem-összetevők és reprezentációs formák párhuzamosan helyezkednek el az uralkodóan nyelvi jellegű szöveg folytonosságában. Az összetevők és a formák szerkezeti és műveleti összjátéka adja a mindenkor szövegértelmezést. A szöveg tehát olyan értelmi egység, amely reprezentáció formájában létezik valamilyen közegben, az emberi tudással összefüggésben, párhuzamos műveletek eredményeként, nyelvi és nem nyelvi összetevők különböző fajtájú kapcsolatában. Ennek kifejtő közegben való bemutatása az úgynevezett partitúra, a szöveg párhuzamos összetevőinek leíró reprezentációja, amely lehetővé teszi

a leglényegesebb szövegösszetevők egyidejű megvalósulásának az ábrázolását. Mindehhez pedig először érdemes tisztázni a szövegvilág fogalmát.

A szövegvilág és a partitúramodell

A fenti meghatározásból emeljük ki azt a tényezőt, hogy a szöveg valamilyen közegben létezik. Ez a közeg a szövegvilág, amely a szöveg nyelvi összetevőit, a beszélői létrehozást és a hallgatói megértést körülhatároló kommunikációs tartomány. A beszélők a szövegben reprezentálják a világnak azt a részét, amely a nyelvi cselekvéseiknek teret és időt ad: maga a szöveg és egyes elemei ebben válnak értelmezhetővé. A szövegvilág közeget ad a szövegértelmelemnek, a szövegbeli és a külső információkból áll össze a résztvevők észlelései és egyéb kognitív műveletei által. Jellemző tényezői a térjelölés, az időjelölés, a résztvevőkkel kapcsolatos szociális viszonyok, a beszédhelyzet fő sajátosságai, a nyelvi és nem nyelvi cselekedetek, a szöveg mint önmagára utaló rendszer (referenciák, referenciaviszonyok, deixis).

A szövegvilág lényegi alapvető változói tehát a következők: a résztvevők egy térben és időben vannak-e, ha pedig nem, akkor milyen közöttük a kommunikációs kapcsolat; a résztvevők mennyire egyeznek vagy sem a világról való tudásukban; a résztvevők milyen közösségek képviselői, a kapcsolatuk eszerint hierarchikus, avagy sem. A szövegvilág kapcsolatban áll a valós világgal, nagymértékben fedik egymást, a különbségük a nyelv sajátosságain alapul. A szövegvilág dinamikus, folyamatszerű és nyitott, a sikeres kommunikáció feltétele az, hogy a beszélő és a hallgató számára a szövegvilág nagyjából azonos legyen.

Mi következik ebből elsőként az oktatás számára? Az a nem kellően hangsúlyozott tény, hogy a szöveg vizsgálata nem történhet meg a kommunikációs, még hozzá egy dinamikusan értelmezett kommunikációs tartomány nélkül, azaz a kommunikációtan és a szövegtan csak mesterségesen és részlegesen választható szét az oktatásban. A szöveg mindig valamilyen nyelvi interakció középponti összetevője, amelyet a beszélő létrehoz, és a hallgató megért. A szövegtant hangsúlyosan kommunikációs közegbe kell helyezni, e nélkül öncélúvá válhatnak a szövegről kapott ismeretek. A szöveg és a kommunikáció egymást feltételezik, a kommunikációs funkciónak értelem- és szerkezetformáló hatása van, a szöveg mint értelmi egység pedig visszahat erre a funkcióra. A szöveg értelmezhetősége egy magasabb szintű vagy tágabb tartományban ragadható meg, azaz egy kommunikációs tér-idő összefüggésben, hiszen a szöveg művelet (létrehozás és befogadás) és eredmény (maga a szöveg) kettőssége, és ezek nem függetlenek egymástól. A kommunikációs közeg, az összetevők (beszédhelyzet, cselekvés, kontextus, tudás) és a szöveg tehát feltételezik, alakítják egymást, nincsen közöttük éles határ. (A kontextus fogalmára funkcionális-kognitív keretben részletesen lásd Tátrai 2004, 2010a.)

A partitúramodell a szövegvilággal összefüggésben egy olyan kifejtő módszer, amely a szöveg párhuzamos összetevőinek a bemutatására alkalmas. Tényezői a következők:

1. az idő,
2. a tér,
3. a résztvevők és viszonyaik,
4. a résztvevők cselekedetei,
5. a szöveg fizikai megnyilvánulása,
6. a szöveg nyelvtani egységeinek jellemzői,
7. a szövegértelmelem szintjei (részletesen lásd később),
8. a stílus,
9. a résztvevők elmetevékenysége (észlelés, a beszédhelyzetből származó ismeretek, az aktivizált tudás).

Mindez szerkezetileg és műveletileg párhuzamosan valósul meg minden szövegben. Ahhoz, hogy a diákok megértsék a dinamikus műveleti jelleg lényegét, érdemes olyan gyakorlatokat kidolgozni, amelyek egy-egy rövid szöveg partitúramodell szerinti elemzését végeztetik el, azaz az 1–4. tényezők a kommunikációs keret feldolgozását, az 5–8. magára a szövegre vonatkozó jellegzetességek feltárását, a 9. pedig a kognitív alapokat jelentik. Célszerű például egy rövid hírszöveg és egy spontán beszélt nyelvi társalgási szöveg elemzése, mindez a két prototípus különbségeit is láttatni engedi a modell minden pontján.

A beszélő és a hallgató a szöveget tehát a megalkotás és a megértés folyamatában főképp elemek párhuzamos és egymásra következő elrendezéseként fogja fel, a teljes szöveg ismeretében pedig az átfogó, lényegi összefüggésekre összpontosít. Ebből következően a szöveg három lényeges megjelenési módja: a fizikai megvalósulás; a műveleti feldolgozás, amelyben a nyelvi kifejezések és szerkezetek feldolgozódnak; valamint a szöveg összetett értelemszerkezetének a feldolgozása, amely a szöveg lényegi tartalmát reprezentálja (részletesen lásd Tolcsvai Nagy 2006: 68–69).

A nézőpont

A szövegvilág legjellegzetesebb összetevője a nézőpont, azaz az a helyzet, ahonnan az aktuális beszélő a szövegvilág dolgait szemléli, és ahonnan végrehajtja a feldolgozásukat. Éppen ezért fontos és bevezethető fogalomnak tartom, hiszen többek között a deixis vagy a koreferenciális viszonyok magyarázatában és megértésében is nagyon fontos szerepet kap, ezek a szövegtani alpműveletek pedig az iskolai oktatásnak jelenleg is részei. A nézőpont esetében a kiindulópont a bühleri origó, vagyis az a pont, ahol a beszélő a beszélés idején tartózkodik, másként az egocentrikus központ, amelyet az *én*, *itt* és *most* hármassága jellemez. Ennek két összetevője van: a kiindulópont, ahonnan valami reprezentálódik és a dolgok sajátos reprezentációja, amely a kiindulópontból való szemlélet eredménye. A kiindulópontból képest a szövegvilág összetevői számos nyelvi formában rendeződnek el, amelynek az alapja térbeli (vagy ennek metaforizációja). Jellegzetesek például a deiktikus kifejezések: az igék (*jön – megy, hoz – visz*), a névmások (*én – te, itt – ott*), továbbá az igekötők és a határozószók (*fel – le, fent – lent*). A kiindulópontnak több fajtája különböztethető meg (vö. Sanders–Spooren 1997):

1. Semleges kiindulópont: ez a beszélőtől független kiindulópont, amelynek nincsen köze a szöveg aktuális külső tér- és időrendszeréhez. Egy szövegben több ilyen kiindulópont lehet, azaz minden résztvevő vagy szereplő.
2. Referenciális központ: ez az éppen beszélő kiindulópontja, jelölője az egyes szám első személy és a jelen idő.
3. Tudatosság szubjektuma: azt a beszélőt vagy szereplőt jelöli, aki felelősséget vállal a közölt információért.

A *Máté Budára megy* megnyilatkozásban például a referenciális központ, azaz a megnyilatkozó – aki egyben felelős az információ tartalmáért – jelöletlen marad, a semleges kiindulópont Máté. A deiktikus ige annyiban jelzi a referenciális központ térbeli helyzetét, hogy tőle távolodó mozgást végez a szereplő, azaz a megnyilatkozó feltételezhetően nincs Budán. Ugyanakkor a *Budára megyek* megnyilatkozásban egyértelmű, hogy a referenciális központ és a szereplő azonos, jelölt, és egyben ő vállalja a felelősséget a megnyilatkozás tartalmáért. A *Máté Budára akar menni* mondatban az *akar* ige ezt a felelősséget átteszi a referenciális központról a semleges kiindulópontra.

Azt, hogy a nézőpont szerveződésével érdemes megismertetni a diákokat, alátámasztja az is, hogy a nézőpontszerkezet meghatározó sémákat mutat a legfőbb szövegtípusokban. A hétköznapi spontán dialógusok például jellemzően a referenciális központ körül szerveződnek. Egy tudományos tanulmányban, egy hírszövegben és a tankönyvi szövegek magyarázó részeiben egy vagy több semleges kiindulópont

határozza meg a szöveget. A regényekben ugyancsak a szereplők határozzák meg a kiindulópontot, miközben különböző típusú kapcsolatba hozhatók az elbeszélővel.

A szövegértelelem szintjei

A szöveg értelemhálózata tehát nem pusztán lineáris a létrehozásban és a megértésben: a szöveget mint összetett nyelvi szerkezetet és műveletet kell kezelnünk. Az iskolai szövegtan lineáris és globális kohézió szerinti megközelítése – ahogy a bevezetőben is utaltam rá – nem csak a terminushasználat miatt kétséges. Egy szintező modellben is három szintet érdemes tanítani (lásd fenn is): a konnexitás jelenti a szintaktikai, a kohézió a szemantikai, a koherencia a pragmatikai szintet. A szintező modell azonban egyfajta egyenrangúságot és szimmetriát sugall, ugyanakkor a szintek közötti határ bizonytalan, nem mindig egyértelmű a nyelvi elemek besorolása, sőt a szövegnek ez a három szintje eltérő jellegű a belső szerkezet függvényében is. Ehelyett célszerű lenne a kommunikációs modell bevezetése, amely a kiterjedtség és a viszonyok jellege alapján arra van tekintettel, hogy egy-egy szövegtani jelenség mekkora területet fog át. A különböző kiterjedtség és hatókör szerint a három szint a szöveg értelemszerkezetében az úgynevezett mikro-, mezo- és makroszint:

- A mikroszint a legkisebb hatókör, néhány mondatnyi kiterjedésű, elemi jellegű, közvetlenül nem érinti a szöveg más elemeit. Ennek a hatókörnek jellegzetes szövegtani műveleti formái a deixis és a koreferencia.
- A mezoszint a közepes hatókör, írott nyelvi szöveget tekintve ez körülbelül egy átlagos bekezdésnyi szöveg, amelyben már érvényesül az értelemhálózat egy-egy kiépült része, azaz a proposíciók összekapcsolódnak a szövegfókusz-szövegtopik rendszerben, érvényesülnek a fogalmi sémák, a mellérendelő kapcsolatok és ezek tömbösödése.
- A makroszint pedig a szöveg egészére kiterjed, a szöveg értelemhálózata és általános szerkezete alkotja.

Egymásba épülő viszonyok rendszeréről van tehát szó, és ez összetett reprezentációt jelent (lásd a partitúramodellt). A három szint nem egymástól elkülönítve jelenik meg, hanem folytonos, és nyilvánvalóan a szöveg terjedelme és jellege szerint nem is egyformák (lásd egy regény vagy egy rövid beszélt nyelvi szöveg különbözőségét).

A következőkben röviden jellemzem a mikro- és a mezoszint nyelvi változóit. Teljes részletezésükre terjedelmi korlátok miatt nem térek ki, a jelenségek rövid, egyszerű bemutatásával az iskolában való megjelenésükre reflektálok.

A mikroszint szövegtani formái: a deixis és a koreferencia

A deixis (rámutatás) kérdésköréről kevés szó esik az iskolai oktatásban, sőt a magyar szakirodalomban is (lásd Laczkó 2008, Tátrai 2010b). Ám a deixis tanítását hangsúlyossá kellene tenni, hiszen ennek a nyelvi műveletnek az ismertetésével több fontos jelenség megvilágítható. Elemzésével bemutatható mind a szövegvilággal való direkt összefüggés, mind a nézőpont, mind a figyelemirányítás. Utóbbi egy elemi vagy összetett jelenetre vonatkozik, amelyet többféleképpen lehet fogalmiasítani, majd szimbolikus szerkezetekben kifejezni (vö. Langacker 2001). A deixis olyan nyelvi művelet, amely a szövegvilág részévé teszi a résztvevők fizikai és társas világát, azaz azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet tér- és időbeli, valamint személyközi viszonyainak a feldolgozásából származnak. Ennek megfelelően beszélhetünk társas, tér- és idődeixisről. A térnek központi szerepe van – ez a deixis fiziológiai meghatározottságából következik –, továbbá a tér a személyközi és az időbeli, sőt a diskurzusbeli (a szövegtérbeli rámutatás) viszonyok kifejezésének is metaforikus alapjául szolgál.

Egy egyszerű példával illusztrálva a fentieket: *Ezt most innen elviszed*. Ennek a mondatnak minden eleme deiktikus kifejezés. Sikeres referenciális értelmezésük csakis annak a fizikai és társas környezetnek a feldolgozásával oldható meg, amelyben a megnyilatkozás elhangzik. A *most* a beszédesemény idejére vonatkozik; az *ezt* és az *innen* a fizikai térben értelmezhetők: az *ezt* a beszélőhöz közeli tárgy, az *innen* a beszélő elhelyezkedését mint kiindulópontot jelöli; az *elviszed* ige ettől a kiindulóponttól távolodó mozgást jelöl; az egyes szám második személyű igei személyrag pedig a hallgatóra mutat rá, és a beszélő-hallgató közötti szociális viszonyt érzékelteti (tegeződés). Ez az egyetlen példa is azt mutatja, hogy a deixis tanításában (akár helyzetgyakorlatokkal a háromdimenziós térben, akár a társas viszonyok árnyalásában szerepjátékkal, akár különböző nézőpontok megragadásával stb.) olyan lehetőségek rejlenek, amelyek felkelthetik a tanulók érdeklődését, és közelebb vihetik őket a szövegvilág megértéséhez.

A koreferencia kérdése kettős. A névmási koreferencia (anafa) eddig is megjelent az iskolai szövegtanban a lineáris kohézió részeként. Funkcionális-szövegtani keretben a jelenség szerkezeti és műveleti jellege válik hangsúlyossá. A névmási koreferencia egy névmás és egy fogalmi jelentésű szó szemantikai összekapcsolódása, egyszerűen meghatározva: a két nyelvi egység ugyanarra a szövegvilágbeli dologra vonatkozik. Szerkezeti jellemzője, hogy általában egy főnévi vagy melléknévi szó és egy névmás vagy Ø + INFL. elem kapcsolata, azaz két tag kapcsolódik össze, így szerkezetileg szimmetrikus. Fontos megtanítani a Ø és a morfológiai elem anaforikus szerepét is a magyarban (jellemzően például alany- és topikfolytonosság esetében: Péter segített nekem. Ø megoldotta a nyelvtanfeladatokat, ahol Péter a fogalmi jelentésű szó, az anafa pedig a Ø alany, a jelentésbeli összekapcsolódást – az együtt utalást – pedig az igei személyrag jelöli). A névmási koreferencia továbbá műveletileg aszimmetrikus, hiszen a második tag (a névmás vagy a Ø + INFL.) csak az első ismeretében érthető meg.

Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a névmási koreferencia nem azonosítható a névmási rendszer egészével. A diákok általában ezt nem különítik el megfelelően, és az elemzéskor kikeresik a szöveg összes névmását (a zérókat azonban már nem, vagy pusztán csak a morfológiai jegyekre összpontosítanak). Tudatosítani kell tehát, hogy a névmások sematikus konceptuális jelentésüknél fogva (hagyományos nyelvtanok ezt nevezik üres vagy tartalmatlan jelentésnek) valóban koreferenciálisak, de eltérően, nem szükségszerűen a szöveg szintjén (a vonatkozó névmás például az összetett mondatokban grammatikalizálódik, így szövegtani szerepe nincs, vö. részletesen Laczkó 2006). A névmási koreferencia három tipikus megvalósulása a Ø + INFL., az ő személyes és az az mutató névmás, amelyek alkalmazását több szempont határozza meg együttesen, ezek közül a legfontosabb a nyelvtani funkció, a szemantikai szerep, a nézőpont és a szövegtopik/szövegfókusz (részletesen lásd Tolcsvai Nagy 2001: 213).

A koreferencia másik megvalósulása a fogalmi jelentések együtthaladásán alapul. Szerkezetileg és műveletileg is szimmetrikus, hiszen általában két fogalmi jelentésű szó, például két főnév viszonya, amelyben műveletileg elsődleges a fogalmat jelölő nyelvi reprezentáció. Ide tartoznak a szóismétlések, a szinonimák, az alá-fölérendeltségi viszonyok, valamint a tudáskeretből, az ige vonzatszerkezetéből, az előfeltevésekből, a metaforizációból adódó koreferenciális viszonyok (a legegyszerűbb példával: *Tegnap hazavittem egy kutyát. A kutya egész éjjel vonyított*). A fogalmi szójelentésen alapuló koreferencia alkalmazását alapvetően meghatározza az antecedens és az anafa szemantikai összeférhetősége, továbbá a szemantikai szerep, a nézőpont és a szövegtopik-szövegfókusz (részletesen vö. Tolcsvai Nagy 2001: 238). Minthogy a névmási és a fogalmi szójelentésen alapuló koreferencia több vonatkozásban is hasonlít egymásra, és minthogy mindkét művelet a mikroszinthez tartozó szövegtani forma, így párhuzamosan érdemes őket a diákokkal megismertetni, az összefüggéseik és a különbségeik megvilágításával együtt.

A mezoszint szövegtani formái: a szövegtopik-szövegfókusz megoszlás, a mondatok közötti mellérendelés, a fogalmi sémák szerepe

A mondatok közötti mellérendelő kapcsolatok részei az iskolai oktatásnak, így most azt érdemes hangsúlyozni, hogy az önálló mondatok közötti mellérendelés a szöveg mezoszintjének jelentős koherenciateremtő művelete és szerkezeti formája. A mondatok jelentését az ige határozza meg elsősorban, így ezek a kapcsolatok az ige jelentésszerkezetei és az általuk megnyitott jelentéstartományok között alakulnak ki. A több önálló mondatból álló mellérendelő konstrukció szövegtipológiailag is jellemezhető, jellegzetes és viszonylag lezárt mezoszintű egységet hoz létre. (A tömbösödéstre vö. pl. Békési 1994.) Jóllehet a mellérendelés nyitott kategória, az alapvető jelentésviszonyok már a szavak szintjén a tagmondaton belül és a tagmondatok között működésbe lépnek. A szövegben elsősorban az önálló mondatok közötti viszonyokra kell koncentrálni, hiszen az egyezések mellett jellemző különbségek is megfigyelhetők (például a szöveg mondatai közötti kapcsolat jelölhet tematikus továbblépést, új résztéma bevezetését indító beszédaktust, pragmatikai következtetést vagy magyarázatot; pl. *Péter beteg lett. Így hát lássunk neki a munkának.*)

A szövegtopik-szövegfókusz megoszlása alapvetően a figyelemirányulással és -irányítással, az előtér-háttér kérdésével függ össze. Ez a jelenség a kiemelkedő szerepű szövegelemek fontosságának a „nyilvántartása”, amely a szöveglétrehozás és szövegértés folyamatában rendkívül fontos. A szövegfókusz a szöveg adott pillanatban legkiemelkedőbb összetevője, általában új információt tartalmaz, ezért jelölt, és mentálisan kevésbé hozzáférhető. Ezzel szemben a szövegtopik a szövegvilágnak már aktivált eleme, vagyis már többnyire említett vagy ismert információt tartalmaz, így gyakran jelöletlen, és könnyen hozzáférhető. A topik egy szövegrészben hosszabb ideig is jelen lehet, ennek következtében elegendő a névmási vagy Ø + INFL. jelölése. A jelenség megismerésére egy-egy rövidebb szöveg szövegtopik-szövegfókusz szempontú elemzése vagy megadott főnévi szövegfókuszok alapján rövid, például hírszöveg megírása kiváló alkalmat teremt a tanórai megbeszélésre és az együttgondolkodásra is.

Végezetül a fogalmi sémák szerepéről kell szólnunk. A séma – amely lehet tudáskeret vagy dinamikusabb forgatókönyv – egy olyan mentális modell, amely az elméleti tudás összetett elrendezését mutatja, és a szöveg mezoszintjén hozzájárulhat a koherenciához. Megnyilvánulhat akár egyszeri említéssel (pl. *Baleset történt*, ezzel a mondattal aktivizálódik egy baleset forgatókönyve az elmében, így a forgatókönyv egyes elemei nem szükségszerűen jelennek meg a szövegben), akár a séma részleges kifejtésével vagy a séma együttes említésével és részleges kifejtésével. A részleges kifejtés sokféleképpen történhet: bennfoglalással, következtetéssel, előfeltevéssel stb. Tapasztalatom szerint a sémák szövegbeli felfedeztetése és az értelemszerkezethez való hozzájárulásuk feltárása aktív munkára képes mozgósítani a diákokat.

Összegzés

Rövid és vázlatos írásomnak (a témát lehetne folytatni, például a bekezdés és a párbeszéd bemutatásával, a szöveg általános és összegző szerkezetének a részletezésével) a célja – ahogy a bevezetőben is hangsúlyoztam – pusztán a figyelemfelkeltés és az együttgondolkodásra való felhívás volt a szöveg funkcionális-kognitív megközelítésének, illetőleg e megközelítés néhány elemének a felvillantásával. Annak mérlegelése és eldöntése, hogy mindebből mi és hogyan kerülhet át a középiskolai oktatásba, milyen módszerekkel és feladattípusokkal hozható közel a gyerekekhez, a jövő feladata kell, hogy legyen.

Irodalom

- Békési Imre 1994. A mondatnyelvészet és a szövegnyelvészet között: tömbösödés. In: Petőfi S. János – Bácsi János – Benkes Zsuzsa (szerk.) *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítése*. Trezor Kiadó. Budapest. 23–40.
- De Beaugrande, Robert-Alan – Dressler, Wolfgang U. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Fehér Erzsébet 2000. *A szövegkutatás megalapozása a magyar nyelvészetben*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Halliday, Michael A. K. – Hasan, Ruquaya 1976. *Cohesion in English*. Longman. London.
- Hymes, Dell 1972/1977. Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció*. Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest. 333–413.
- Kiefer Ferenc 1979. Szövegelmélet – szövegnyelvészet – szöveggrammatika. *Magyar Nyelvőr*. 216–225.
- Kocsány Piroska 1989. Szövegnyelvészet vagy szövegek nyelvészete? *Filológiai Közöny*. 26–43.
- Laczkó Krisztina 2006. *A magyar névmási rendszer – nyelvtan és funkció*. MartinOpitz Kiadó. Budapest.
- Laczkó Krisztina 2008. A mutató névmási deixisről. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*: 309–347.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. I. Stanford. California.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*. II. *Descriptive Application*. Stanford. California. <https://doi.org/10.1515/cogl.12.2.143>
- Langacker, Ronald W. 2001. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics* 12: 143–188.
- Petőfi S. János 1997. Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram. *Officina Textologica* 1. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Rosch, Eleanor 1977. Human Categorization. In: Warren, N. (ed.) *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Academic Press. London. 1–49.
- Sanders, José – Spooren, Wilbert 1997. Perspective, Subjectivity, and Modality from a Cognitive Linguistic Point of View. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda (eds.) *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. John Benjamin. Amsterdam–Philadelphia. 85–112. <https://doi.org/10.1075/cilt.151.08san>
- Tátrai Szilárd 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 479–494.
- Tátrai Szilárd 2010a. *A pragmatika nézőpontjai – a nézőpont pragmatikája*. Kézirat. Budapest. (Megjelenés alatt.)
- Tátrai Szilárd 2010b. Áttekintés a deixisről. *Magyar Nyelvőr*. 211–232.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Topikváltás és topikfolytonosság magyar nyelvű szövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*: 295–325.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Van Dijk, Teun A. 1972. *Some Aspects of Text Grammars*. Mouton. The Hague. <https://doi.org/10.1515/9783110804263>
- Van Dijk, Teun A. 1980. *Textwissenschaft*. Niemeyer. Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783110954845>

Laczkó, Krisztina

Some thoughts on the teaching of text linguistics

The book *Text linguistics for Hungarian* (Tolcsvai Nagy, G., 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó) marks an important milestone in text linguistics research in Hungary. It discusses the basic questions of text linguistics from a new methodological perspective within a functional-cognitive framework. The aim of this study is to present aspects of the book that are relevant for teaching at secondary school. It summarizes the main features of the theoretical framework; it introduces the concepts *text*, *textual world* and *perspective*; it also discusses how the meaning structure of text is built up; it shows how Tolcsvai Nagy's score model can be applied; it shows the relation between the dynamic model of communication and text linguistics; and it emphasizes the procedural / nature of text production and comprehension. The study is not a critical review of earlier approaches towards text, but it aims to stimulate cooperation between teachers and researchers instead.

Kulcsszók: kognitív nyelvelmélet, prototípuselmélet, szövegvilág, nézőpont, a szöveg értelemszintjei

Keywords: cognitive linguistics, prototype theory, text world, perspective, layers of textual interpretation

Az írás szerzőjéről

Laczkó Krisztina

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

laczko.krisztina[kukac]illete.hu

<https://orcid.org/0000-0001-7708-4108>