

A szöveghatáson alapuló műelemzés elvé és gyakorlata

1. Az irodalmi művek elemzésének elméleti kérdéseit gazdagon és árnyaltan kifejtő irodalomtudományi munkák mára már olyan bőséget és színvonalat értek el, hogy gyakorlati tevékenységünkben is mindenképpen támaszkodhatunk rájuk. Támaszkodnunk is kell, ha azt akarjuk, hogy az egyén műértő olvasóvá válását valamennyi iskolai korosztályban, így az alsó tagozatos gyerekeknél is az eddiginél hatékonyabban segítsük.

A műértő olvasás képességének kialakításához előfeltétel, de legalábbis megkerülhetetlen feladat a szépirodalmi, azaz a költői művek olvasására ösztönző tartós vonzalom kialakítása.

Bár e cseppet sem könnyű vállalkozást több ígéretes eljárás, módszertani megközelítés segíti, kijelenthetjük: célkitűzésünk gyakorlati megvalósításához mind a mai napig nem áll rendelkezésünkre olyan elemzési séma, kizárólagos műértelmezési modell, amely bármely életkor számára, bármely műalkotás esetében alkalmazható lenne. Ennek érthetően megvannak az okai, de ezek részletezésére most nem célszerű kitérni. Elég, ha a művészi mű természetére, esztétikai lényegére és megformáltságára gondolunk, ill. ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi évtizedek modern nyelvészeti kutatásainak eredményei az irodalomelmélet, így a műelemzés számára is sok új, a befogadás hatékonyságát is tudatosabban előtérbe állító ösztönzést adtak.

E kutatási eredmények és következtetések azonban széles körben még nem elfogadottak vagy nem eléggé tudatosodtak, így nem is válhattak az iskolai műelemző tevékenység szemléletformáló ismereteivé.

A szépszámú elméleti irodalom jelentős része ugyan a strukturalizmushoz kapcsolódva összegzi tanulságait az irodalmi, a költői művek befogadásának módszertani útjait, lehetőségeit vizsgálva a 70-es évektől azonban már a magyar nyelvű szakirodalomban is egyre több olyan külföldi és hazai munka látott napvilágot, amelyek elméletileg a strukturalizmust meghaladó következtetésekben gyökereznek.¹ Szemléletünkben, módszertani megközelítéseinkben a generatív grammatika, a szemiotika és a kommunikációelmélet útmutatásait követhetjük és alkalmazhatjuk, valamint eljuthatunk a műmodell fogalmának, azaz a poétikai kód, a költői mondanivaló modelláló, szövegszervező hatásának megértéséig, amely – megítélésem szerint – releváns tényezővé válhat műelemző gyakorlatunkban iskolai oktatásunk minden szintjén, minden korcsoportjában. Megértésével képesek lehetünk a költői művet önálló, ún. másodlagos szemiotikai rendszernek tekinteni, felismerve, hogy annak üzenetközvetítő nyelvi-grammatikai rendszere egy szöveg mögötti, sokösszetevős tartalomra vonatkozatható.

Míndcz azért lényeges, mert a műelemző figyelmet és tevékenységet eleve az irodalmi szövegre, annak művészi költői megszervezettségére irányítja, s ami ezzel jár: a szöveg rendszerszerű magyarázatára, értelmezésére helyezi a hangsúlyt. E törekvést teszik egyre indokoltabbá és igazolhatóbbá a mind nagyobb számban napvilágot látott recepció – és hatásezstétikai kutatások, amelyek ugyancsak az 1970-es évektől ismeretebbek Magyarországon is. Ezek műértelmező felfogását érzékletesen summázza és egyben reprezentálja Jauss ide vágó gondolata, amely szerint: „...egy irodalmi mű rangja és minősége nem életrajzi vagy történeti keletkezésének feltételeiből, s még csak nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyéből adódik, hanem a hatás, befogadás és utóélet nehezebben megragadható kitételeiből.”²

A gyakorlati hasznosítás szempontjából arra következtethetünk tehát, hogy bármely költői mű művészi megformáltságával, tudatos szövegszerkesztettségével, és ennél fogva esztétikai élményt sugalmazó hatásával, expresszív mozzanataival, részleteivel ébreszt érdeklődést és vonzalmat. Így az olvasónak ezekre a spontán élményeket, értelmi, gondolati elvárásokat kiváltó szegmentumokra kell összpontosítania az értelmezés során. Rendszerbe foglalásuk, gazdag és árnyalt megfejtésük lehet a műmodell adekvát leképezése, megértése s egyben a modellbe sűrített valóság élményszerű megismerése, amely aztán kiterjedhet a mű külső körülményeinek: keletkezésének, társadalmi-történelmi hátterének stb. széles körű feltárására.

Fennáll ugyan a mindenkori veszélye annak, hogy a művek szövegvilágának értelmezése közben önkényes asszociációkra ragadtatja magát a befogadó, s erre Kanyó Zoltán a hermeneutika intuitív szövegmagyarázó elvére utalva figyelmeztet is.³ Ez azonban nem jelenthet problémát, ha figyelembe vesszük a szöveg hordozta jelentések összefüggéseit, az ezekből körvonalazódó tartalmi „mélystruktúrát”. Ebből pedig szubjektíve – a befogadó alkatától, érzékenységtől, tapasztalataitól függően – olyan összefüggérendszer építhető, amely nem mond ellent az alapvető üzenetnek, de azt a művészi mű hatásának gazdagságát igazolva más-más viszonyrendszerként érzékelteti. Épp az így megragadott egyéni és árnyalt műértelmezés képességének kialakítása a cél a jelenben és jövőben, amihez a modern nyelvészet szövegelemző módszerei sok segítséget nyújthatnak.

Ez egyben azt jelenti, hogy mai tudásunk birtokában nem elégedhetünk meg az olyan műelemző gyakorlattal, amely elsősorban még mindig az adott műhöz kapcsolható ismeretek, fogalmak mennyiségi növelését és némi sematikus reflexiók nyomtatékosítását tekinti feladatának.

Ezzel nem alapozhatjuk meg tanulóink olvasóvá válásának, a költői művekhez való kötődésének egy életre szóló ügyét. A legszakszerűbben tudatosított irodalmi tananyag is öncélú ismerethalmaz lesz csupán, ha nem esztétikai igényű és szándékú élményformálás folyamán épül be a gyerek, azaz a potenciális műértő olvasó irodalmi-poétikai fogalomrendszerébe, s ha nem segíti őt hozzá adott értelmi és érzelmi szintjén a művek adekvát átéléséhez. Ennek az igénynek a jogosságát több szakember is megerősíti. Miklós Pál már 1971-ben körzeadott munkájában ilyen összefüggésben és belátással veti föl az iskolai olvasóvá nevelés kérdését: „... bár a történeti és irodalomtörténeti ismeretek nélkülözhetetlenek az anyanyelvi oktatásban, (...) mégis arra volna szükség elsősorban, hogy az iskola olvasókat képezzen (...). Ez nem csupán arányok kérdése, (...) hanem egész irodalomszemléletünk gyökeréig nyúló koncepcióváltozást igényel.”⁴

Talán túlzás nélkül leszögezhetjük, hogy irodalomszemléletünk mind a mai napig nem változott meg gyökeresen, s elsősorban az iskolai irodalomtanításban nem következett be áttörés.

Pedig nem mondhatunk le az irodalom, az igényes olvasmányok személyiségfejlesztő szerepéről akkor sem, ha nyilvánvaló, hogy felnövekvő generációink nagyobb hányada elfordul a költészettől, az olvasmányok között legfeljebb a könnyed, felszínes, kalandos műveknek van viszonylag nagyobb keresettsége. Ez akkor is meggondolandó, ha tisztában vagyunk azzal, hogy a művészi művek iránt jelentősen megcsappant olvasói érdeklődésnek az iskola hatókörén túlmutató mélyebb és összetettebb okai vannak.

A gyerekeket mindezek ellenére az iskolának kell hozzásegítenie az értő olvasás, a művekben való gyönyörködni tudás képességéhez.

Ha gyökeres változás nem történt is irodalomtanításunkban, mégis elmondható, hogy nagyobb teret kapott az iskolai tanórákon a műközpontú elemző módszer, amely igen fontos, szinte kizárólagos feltétele az olvasóvá nevelésnek. Kisiskolásoknál ez kü-

lönösen lényeges törekvés, hiszen a gyermekolvasmányok kevésbé igénylik, ill. teszik lehetővé a tüzetesebb genetikus, irodalomtörténeti vizsgálatot, adatgyűjtést, éppen olvasóik befogadói szintje, érdeklődése miatt. Mi tehát a teendő mindennapi tevékenységünkben a kívánt műelemző gyakorlat érvényre juttatásáért? Mindenekelőtt szakítanunk kell megrögzött, már-már dogmatikusan didaktikus szemléletünkkel, a sematikus, az irodalmi szöveget köznyelvi információként kezelő eljárásokkal. Ezek alkalmazása miatt még ma is annak lehetünk tanúi igen gyakran, hogy a művek élményvilágának, költői üzenetének megfejtséje háttérbe szorul a nyelvi-formai elemek funkciótlán, főleg statisztikai számbavétele mellett. A feldolgozandó olvasmányokat, legyen az lírai vers vagy elbeszélés, a tanulók személyiségére, érzelmi, tudati szintjére vonatkoztatva kell vizsgálnunk és megítélnünk, nem feledkezve meg arról sem, hogy az éppen adott műalkotás, jelentését és az azt érvényre juttató nyelvi eszközöket tekintve potenciálisan többrétegű és többviszonylatú lehet annál, mint amit az iskolás korú gyermek általában befogadni képes.

Ha sikerül tanulóinkat a megfelelő befogadói szintre hangolnunk, azaz a műélvezetnek kedvező érzelmi-képzeti állapotához eljuttatnunk, akkor tapasztalatainkhoz képest a műalkotás mélyebb összefüggéseinek megsejtéséig vagy megértéséig is elvezethetjük őket az elemzés folyamán.

Ebben a folyamatban szem előtt kell tartanunk, hogy a mű közvetlenül és intuitíve mindjárt, első olvasásra is hat a befogadóra, különböző érzelmi impulzusokat, bonyolult képzeteket váltva ki bennük. Ezek analizálása és megbeszélése szerves előkészítő és motiváló szakasza lehet mindenféle költői alkotás szisztematikusabb szövegértelmezésének, a spontán hatás és olvasás nyomán kialakult elvárás elmélyítésének. A szisztematikus szövegelemzésben aztán funkcionális értelmet nyernek az élményt és mondanivalót sugalmazó nyelvi elemek, amelyek művészi elrendezésüknél és megjelenésüknél fogva a „szöveg fölötti,” a konnotatív, vagyis a „másodlagos szemiotikai rendszer”, a jelképes szövegösszefüggés megteremtéséhez vezetnek. Ehhez meg kell találni a szövegben azt a domináns elemet, motívumot, gondolatot, amely rendszerszerűen magához rendeli a többi jelképes értékű szegmentumot. Ezek értelmezése, árnyalt elemzése révén a mű élményvilágába hatolhatunk. Közben megfigyelhetjük a kompozíciós egységekben gazdagon feltáruló képeket, amelyek képzeletgazdag megidéztesben nem csupán vizuális, szemléleti képek sorát váltják ki az olvasóban, hanem velük és általuk a mű tárgyához kapcsolódó bonyolult és gazdag képzetek sokaságát is.

Összegezve tehát kijelenthetjük, a szöveghatásra figyelmet fordító műelemzés számol a művészileg formált mű olvasóra gyakorolt hatásával, s annak intuitíve fölfogott üzenetét építi tudatos élmény- és gondolatrendszeré a szöveg sugalmazó hatású részletei közötti kapcsolatok és viszonylatok megteremtésével.⁵

2. A fenti elvek és elgondolások gyakorlati hasznosíthatóságának igazolására Zek Zoltán Micsoda madár! című versének elemzése jó példával szolgálhat. Ez a költemény a Zsolnai-féle NYIK-program 2. osztályos Irodalom olvasókönyvében is megtalálható, így mindenképp érdekes és tisztázandó feladat, mit érthet meg belőle az a korosztály, amelynek olvasásra, értelmezésre szánták. A közös feldolgozás, elemzés előtt a pedagógusnak magának is sokoldalúan és árnyaltan kell értelmeznie a verset, mert csak így képes a gyerekekben az élmény egyszerűségét és teljességét kialakítani. Rögtön felfigyelhet a költői szöveg intenzitására, amely annak ritmikai sajátosságaiból, gondolatritmusaiból, sűrített jelentésű metaforáiból, komplex képeiből fakad. A belőlük feltárható gondolati absztrakciók, hangulati, érzelmi tartalmak nyilván meghaladják egy hétéves gyerek befogadói szintjét, a gyakorlat mégis azt igazolta, hogy messzire vezethetjük őket a vers bonyolult jelentésvilágának megsejtésében és tudatosodásában.

A költemény, mint a címe is sugallja, szerkezetileg egy szimbolikus, ún. „centrális”

motívumra épül, ami eleve sokjelentésű kép- és képzetegyüttes hordozója. Ennek történésszerű kiteljesedését érzékeljük a címtől a befejező sorig, miközben újabb és újabb jelentés villan fel a mű egész szövegvilágában. A csodálatot és szomorúságot egyaránt árasztó madárkép a természet örök körforgását, s az ennek fókuszában álló éltető napot sejteti. Felidézi bennünk ugyanakkor az örök Idő képzetét, s szomorú ellentétként a múlandóság, az öregedés lehangelő emberi élményét. Ezt az elvontabban fölsejlő értelmet főleg a „ketrec” és a „rács” metaforáknak a szövegegész így felfogott jelentésvilágát árnyaló hatása váltja ki. Globális élményként pedig kibontakozik számunkra a természet örök, megbonthatatlan rendje s a benne determinált emberi lét, ill. az ellene ágaló akarat és szabadságvágy képzetegyüttese.

A lírai szöveg ily módon fölfogott többszintű jelentése sajátos műfaji keretben, a népdal tónusában, hanglejtésében és ritmusában szólal meg, közvetlenül, példázatos erővel, minthogy egyik közismert népdalunk parafrázisaként is fölfoghatjuk. Potenciális hatását azonban mindenképp az adott formai keretbe sűrített individuális élmény egyetemes mélységű megfogalmazásával éri el, s ezt az elemzéskor nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

Motiválásként az ismert népdal szöveg- és dallamvilágának, hangulatának felidézése után könnyen ráérezhetünk a vers ritmikai hangzására. Megállapíthatjuk a kétütemű, szótagszám-változó sorok ütemhatárait, érzékeljük rímeit s az egész költemény dalszerűségét, azaz közvetlen érzelmi és hangulati hatását.

Ezután hozzáláthatunk a vers szövegének mélyebb értelmezéséhez: a felhívó, sugalmazó hatású szövegrészek lépésről lépésre haladó rendszerbe foglalásához.

I. Látható, hogy érdemes az értelmezést mindjárt a címmel kezdeni, amely után felkiáltójelel áll. Éppen ezért eleve felhívó, figyelemfelkeltő, érzelmi többletet hordozó értéke van, s különféle intonációs megoldásokat tesz lehetővé. Adódik a kérdés: milyen madárra gondolhatott a költő a felkiáltással verse írásakor.

A válaszok a szövegrészletek sugalmazására gazdag képzetét adják egy különleges, csodálatos, reális világunkon kívülálló, a természet színeiben megjelenő varázslatos lénynek. Képzletbeli megidézése, a természet változásaival való azonosítása a nap tüneményes képét villantja fel a tudat számára. A kéklábú, zöldszárnjú, véres bóbítájú, sáros tollazatú madár képe a szöveg egyéb részleteivel kiegészülve az évszakok egymást váltó rendjét asszociálja.

Arra a kérdésre tehát, hogy mi áll ennek a változásnak a fókuszában, a válasz magától értetődő: a nap.

II. Lényeges ezek után, hogy mit igazolnak tüzetesebb és módszeresebb vizsgálat a szöveg részletei az intuitíve érzékelt és a címben előlegezett motívummal előfeltevésként kialakult élményegészből. A megfigyelésre (akár csoportos munkával is) több mozzanat kínálkozik.

- a) Milyen évszakjegyek és szabályszerűségek (esetleg ismétlődések) figyelhetők meg a vers szövegében?
- b) Milyen színek váltakoznak a versben, és milyen sorrendben?
- c) Milyen a madár mozgásiránya, s az mire emlékezteti az olvasót?

A kérdések sorrendjében történő vizsgálódás nyomán szinte azonnal világossá válik a vers szerkezeti rendje, tagolódása, s az általa mind nyomatékosabban kiteljesedő gondolat, érzelem, hangulat. Egyrészt tehát megállapíthatjuk, hogy a 8, 7, 8, 7 sort magukba foglaló szerkezeti egységek valóban utalnak a négy évszakra: Ezt támasztják alá a megfigyelt színek, és ezek változása az évszakképek egymásutánjának megfelelően. Eszerint a tavasz színe a zöld és a kék: „kék a lába, zöld a szárnya” a nyáré a vörös és a barna: „véres még a bóbítája, tolla csupa sár”; az ősze a sárga és a szürke: „sárga pernye

hull a fákról, füstöl a határ”; a tél é fehér: „fehér fák közt, hómezőben”. A rímképlet az így kialakult rendszerben az első négy sor félrímes (x a x a) alakzatát leszámítva négyes és hármás ún. visszatérő rimből (a x a, a x a) épül fel.

Másrészt megtaláljuk a szövegben a tartalom nyomatékosítását előidéző, refrénszerű ismétlődéseket a „micsoda madár” kezdetű sorokban. Kulcsszóvá válik bennük a cím-ben már exponált madár, amely a vers végére bonyolult képzeté épül, így járul hozzá alapvetően a szöveg fokozatos és az utolsó sorban tetőpontjára jutó érzelmi hangulati telítődéséhez.

A felismert ismétlődések mint szabályszerűségek a szerkezeti rend mellett a természet változásainak körforgását idézik fel, az örök megújulás képzetét nyomatékosítják, hiszen az utolsó sor után akár újra kezdetjük a verset.

A harmadik kérdéshez kapcsolódó megfigyelések alapján elvontabb tartalmi élményként megjelenik az örök változás ellentéte: az időtlenség, állandóság intenzív képzete. A madár mozgásának felidézésével a napsugár útját követhetjük a földre érkezésig, amit a következő kifejezések igazolnak: „földet érjen, megpihenjen” (...) „Előbb ágra száll, aztán gyöpre száll” (...) „fűhegyen megáll” stb.... Ez a mozgásirány a Földnek a Naphoz viszonyított állására utal az egyes évszakokban. Ezt a következtetést erősíti a „zöld erdőben, zöld mezőben sétál a madár”, amely a tavaszi napfény fokozatos, mindent betöltő sugárzásának erőteljes képi megfelelése. Ez a sugárzás aztán a Földnek a Nap körüli útja közben fokozatosan veszít erejéből, amit a „tovább menne”, „nem megy a madár”, „marad a madár”, „dér gyöngyén megáll” kifejezések sugalmazzak.

Az utolsó sor („dér gyöngyén megáll”) külön is figyelmet érdemel, mert egyszerre hordozza magában a véglegességet, felerősítve a múlandóság tényét (a madár megfagyhat, elpusztulhat), ugyanakkor felidézi az újrakezdés lehetőségének képzetét: a madár újra elindulhat, újra sétálhat.

A vers végi metaforában kulminál tehát bonyolult gondolati, érzelmi áttűnések eredményeként a tudatosítani kívánt élmény, amely a múlandóság – örökkévalóság; ifjúság – öregség, megfáradás; állandó megújulás, szépség, ragyogás, újrakezdés – pusztulás, halál ellentétpárokban ragadható meg.

III. A fenti gondolatmenetben feltárt elvontabb, mélyebb tartalom nyomatékosítható, ha sorra vesszük a költemény metaforáit, komplex képeit. Ez azért fontos mozzanata az elemzésnek, mert a szóképek fölfokozzák egy adott művészi szövegösszefüggésben azt a dinamikus hatást, amely a többletjelentés kialakulásának is nélkülözhetetlen feltétele.

Segítik az olvasót a műalkotás érzelmi, hangulati képzeletbeli ráhangolódására, illetve a bonyolultabb képzetalkotásra.

E költemény esetében is erről van szó, ezért a szóképek számbavétele fölerősíti az addig kimondott és kimondatlan érzéseket, gondolatokat.

Kérdés, hogy mi minden jut eszünkbe a következő költői kifejezésekről: „a szelek drótsövénye”, „véres még a bóbítája” „sűrű eső lesz a rácsa, ketrece a táj”.

Az elgondolkodás eredménye így összegezhető: a tüneményes madár megsérül, besározdódik, hiszen a természet egyre barátságtalanabbá, lehangolóbbá válik; a nyár ragyogása még küzd az egyre kellemetlenebbé váló őszi esőkkel, de a pompa, virágzás lassan eltűnik, helyét a tél dere, zúzmarája és végtelen hómezői váltják fel; a természet megújulására várni kell, de ez a megújulás is törvényszerű, amire az utolsó sorok engednek következtetni: „Micsoda madár! micsoda madár! (kék a lába, zöld a szárnya,) dér gyöngyén megáll.” Külön csoportosítva, kiemelten elemezzünk további két szóképet, ill. komplex képet: „kilobban a nyár”, „sárga pernye hull a fákról, füstöl a határ”, mert az egyetemes emberi vonatkozások ezek bontásával, magyarázatával mélyülnek tovább a tudatban! Igen, tovább a tudatban! Igen intenzív, feszültségteremtő kifejezések

ezek, amelyek – mint a beszélgetések bizonyították – az eddigi szövegösszefüggésnek megfelelő tudattartalmakat hozták felszínre.

Miért is használja a nyár, a szépség elmúlásának érzékeltetésére a „kilobban” igét a költő? Mert hirtelen, erős fellobbanással alszik, azaz tűnik el, mint a gyertya lángja, vagy mint az utolsót lobbanó tűz fénye; utána korom marad, pernye, szürkeség, szomorúság. Ez az igei metafora hívja elő a soron következő „sárga pernye” és „füstöl a határ” szóképeket.

Az előzőben igen erős a jelentésbeli összeférhetetlenség a szöveg felszíni, azaz elsődleges közlésszintjén. A másodlagos szinten viszont az élményegészben a pernye kifejezés már a kilobban jelentésköréhez kapcsolódik, s a kilobbanó nyár képze a sárga pernye és a füstölő határ képéhez kapcsolódva az ősz visszavonhatatlanságát, a sárga levelek hullását, távolabbi kapcsolásként pedig az élet, a viruló ifjúság ellobbanását s a végérvényessé vált „lombhullatást”, kiüresedést, az öregkort idézi.

A képek gazdag elemzése után lehet értelme és jelentősége a „Ne menj el, madár” kérés, marasztalás kiemelésének és tudatosításának. Mire gondolhatott a költő, milyen vágy szólaltathatta meg benne a kérést?

A válasz most már egyértelműen adódik: az öregségre, a halálra gondolás, az elmúlás szomorúsága, az ifjúság, életerő megőrzésének vágya. A hőmező és dér gyöngye verszáró képek azonban mindennél biztosabban jelzik az olvasónak a költői megbizonyosodást a múlandóság kikerülhetetlen tényéről.

IV. Amennyire lehetséges, e ponton az elemzésben eljuthatunk az általánosítás és elvontság még magasabb szintjére. Megvizsgálható tehát; miért tér vissza a verszárlatban a madár eredeti színe („kék a lába, zöld a szárnya”)?

Mert az öregség, a halál megidézésekor is a tavaszra, az ifjúságra gondolt a költő. A madár képe így értékelődik át, s válik az örök élet jelképévé. Egyben sugalmazza azt az emberi tapasztalatot is, hogy az elmúlás ellenére van örök élet.

Ezért vált ki bennünk a versbeli madárszimbólum már első olvasásra csodálatot és szomorúságot egyszerre, így éreztük meg intuitíve és közvetlenül azt az adekvát érzést és hangulatot, amit a szövegvilág rendszerszerű feltárással hiteles és maradandó élménnyé is formálhattunk.

JEGYZETEK

1. Ld. Lotman: Szöveg, modell, típus. Gondolat K. Bp. 1973.
Csúri Károly: Lehetséges világok – Tanulmányok az irodalmi műértelmezés témaköréből. Műelemzések kiskönyvtára, Bp. Pvk. 1987.
Kanyó Zoltán: Szemiotika és irodalomtudomány. Válogatott tanulmányok. JATE Kiadó, Szeged, 1990.
2. Idézi Kulcsár Szabó Ernő Műalkotás, szöveg, hatás című munkájában. Bp. Magvető K. Elvek és utak, 1987. 429. o.
3. Kanyó Zoltán: Szemiotika és irodalomtudomány. Válogatott tanulmányok JATE Kiadó, Szeged 1990. Irodalomszemiotikai kísérletek.
4. Miklós Pál: Olvasás és értelem. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 28. o.
5. Hankiss E. útmutatása alapján tk. megalkotjuk a mű aktív modelljét. Ld. Hankiss E. Az irodalmi mű mint komplex modell. Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó Bp., 1985.