

## 2.10. Válaszok, megjegyzések a kreatív-produktív gyakorlatokkal kapcsolatos kérdésekre, megállapításokra

BENKES ZSUZSA—PETŐFI S. JÁNOS

Az itt következő válaszokat és megjegyzéseket a kérdések, illetőleg megállapítások szerzőjére és a szóban forgó szövegrészre utaló (apozitróffal ellátott) szimbólumok tagolják.

### 1. Válaszok Raisz Rózsa [= R] kérdéseire

**R/1'** Mind az analitikus-kreatív, mind a kreatív-produktív szövegmegközelítés szoros kapcsolatban áll a szemiotikai textológiával, ha az utóbbi esetében ez a kapcsolat talán nem is annyira szembetűnő.

A kapcsolat alapját a szemiotikai textológia 'szövegszemlélete' képezi. Ezt illetően itt elegendő talán a következő három szemléletelmre utalni: a jelkomplexus összetevő-szerkezetére, a kompozicionális felépítés szintjeire és egységeire, valamint a rendszerű és kontextuális ismeretek megkülönböztetésére.

Amint az a kreatív-produktív gyakorlatokat tárgyaló eddigi publikációinkból jól látható, a gyakorlatokat minden esetben a *jelkomplexusok négy alapösszetevője* (Ve+Velm, Fo, Se, Relm+Re) szerint tagoltuk. Természetesen minden alkalommal hangsúlyoztuk, hogy az összetevők latin nyelvű szemiotikai textológiai elnevezéseit nem szükséges gyakorlataink elvégeztetése során megtanítanunk (sőt használnunk sem). Amit fontosnak tartunk, az az, hogy a gyakorlatok végzői (be)lássák e négy összetevő megkülönböztetésének jelentőségét és hasznosságát.

Ami a *kompozicionális felépítés* szintjeit és egységeit illeti, azok valamennyi összefüggésre vonatkozó gyakorlat esetében jelentős szerepet játszanak. Különösen fontosnak tartjuk az úgynevezett 'középszint' és a 'makroszint' megkülönböztetése szükségességének a tudatosítását, mind a lexikai, mind a poétikai (metrikai-ritmikai) felépítéssel kapcsolatban.

A *lexikai középszintre* (nagyjából az egyszerű mondat nagyságrendű megnyilatkozások szintjére) vonatkozó gyakorlatok elsősorban a 'grammatikai kérdések' tárgyalására adnak lehetőséget. A *lexikai makroszintre* vonatkozóak ezzel szemben egyrészt a nyelv(észet)i elemzés lehetőségei határainak a tudatosítására (az összetett mondat nagyságrendű megnyilatkozásokkal kapcsolatban éppúgy, mint a mondattömb nagyságrendűekével, minthogy ezeknek a kompozícióegységeknek a szerkezete csak részben magyarázható nyelvészeti ismeretek felhasználásával), másrészt annak elemzésére, hogy mi módon befolyásolja (mi módon segíti) annak a tényleges vagy elképzelt 'világdarab'-nak a felépítése annak a szövegvehikulumnak a felépítését, amelyben ez a világdarab az elemző(k) feltételezése szerint kifejezésre jut.

Hasonló megállapításokat tehetünk a *poétikai közép- és makroszintre* vonatkozóan.

A lexikai és poétikai kompozíció szintjeivel (különösen pedig a makroszinttel és annak egységeivel) kapcsolatban fontos kérdés továbbá egyrészt e kétfajta kompozicionális szint egymáshoz való viszonyának elemzése, másrészt annak a kapcsolatnak a vizsgálata, amely e szintek lexikai-poétikai tagolása és a vehikulum (a szöveg fizikai megjelenési formája) akusztikai, illetőleg tipográfiai tagolása között egy-egy esetben fennáll.

A rendszerű és kontextuális ismeretek megkülönböztetésének szükségszerűségével kapcsolatban itt a következő két dolgot szeretnénk hangsúlyozni.

*Rendszerű lexikai ismeretekkel* — a szó szigorú értelmében — voltaképpen csak az egyszerű mondatok (azaz a lexikai kompozicionális középszint egységei) formai felépítésére vonatkozóan rendelkezünk; *rendszerű poétikai ismeretekkel* a verssortípusok (azaz a poétikai kompozicionális középszint egységei) és néhány verstípus (néhány poétikai makrokompozicionális egység) formai felépítésére vonatkozóan. A jelentéstani felépítéssel és a többi jelkomplexus-összetevővel kapcsolatban csak többé-kevésbé *konvencionizált* (rendszerbe nem foglalt) *ismeretekről* beszélhetünk. Formai és jelentéstani *szövegtani ismereteink* olvasmányaink változatosságának és mennyiségének mértékében növekszenek.

Egy-egy szöveg elemzésekor az elemzéshez szükséges *kontextuális ismereteket* rendszerű és konvencionális szövegtani ismereteink alapján 'hozzuk létre'. Az úgynevezett kreatív-produktív gyakorlatoknak a szerepe többek között az, hogy ezeknek a kontextuális ismereteknek a jellegét megvilágítsa: amikor ugyanis az elemzők egy 'preparált' szövegen végeznek elemzést előkészítő gyakorlatokat (vagy maguk alakítanak át adott szövegvehikulumokat), azt mutatják be, hogy az elemzendő szempontra vonatkozóan milyen szövegtani ismeretekkel rendelkeznek. Ezeknek a gyakorlatoknak az eredményeit ismerve, a tanár biztos(abb) alapokon irányíthatja az (analitikus) elemzés folyamatát.

**R/2'** Természetesen ismeretesek olyan „gyakorlati, metodológiai fogások”, amelyek a kreatív-produktív módszer előzményének tekinthetők: itt az *idegen nyelvű irodalmat* illetően elég talán a *Szövegtan és verselemzés*, valamint a *Szövegtan és prózaelemzés* című kötet „Tallózás” című fejezetében bemutatott, illetőleg a *Szemiotikai szövegtan* eddigi köteteinek recenzióiban tárgyalt angol, francia, német és olasz nyelvű munkákra, a *magyar nyelvű irodalmat* illetően pedig például HERNÁDI SÁNDOR munkáira utalni.

Ezeknek az „előzmények”-nek egyike sem épül azonban *átfogó szövegtani koncepcióra*. A mi törekvésünk ezzel szemben az, hogy a kreatív-produktív gyakorlatok alkalmazásával ilyen koncepciót is közvetítsünk! Ezt annál is inkább fontosnak tartjuk, mert a szövegtani kiadványok szaporodtával — annak következtében, hogy az esetek többségében ezek nem nyújtanak megfelelő metodológiai háttérrel — a szövegtani alapkérdések elméleti és terminológiai tisztázódottsága, sajnos, nem növekszik oly mértékben, mint amilyen kívánatos lenne!

**R/3'** Annak, „hogy bizonyos szakemberek kétségbe vonják a művészi szövegek gyakorlati célból való átalakításának helyességét”, a *szemiotikai textológia* vonatkozásában véleményünk szerint a 'kellő tájékozottság hiánya', 'félreértés' vagy egyfajta 'fetiszmus' az oka.

Az általunk alkalmazott (vagy alkalmaztatott) átalakítások *kizárólagos gyakorlati célja* az *eredeti* művek alaposabb megismerése. Azt, hogy ezek a gyakorlatok ennek a célnak az elérésére alkalmasak, a gyakorlatokat alkalmazó tanárok tapasztalatai meggyőzően bizonyítják, illetőleg erről az eddigi publikációkból bárki meggyőződhet. Ha valaki ennek ellenére meg kíván maradni a fent idézett álláspont mellett, úgy hisszük, olyan szövegmegeközelítési lehetőségről mond le, amelynek előnyei más módon nem pótolhatók!

**R/4'** Az analitikus-kreatív szövegmegközelítés kérdéseinek tárgyalását éppúgy feladatunknak tartjuk, mint a kreatív-produktív szövegmegközelítését. Munkánkat két okból kezdtük ez utóbbival: egyrészt azért, mert a *szemiotikai textológia* keretében a kreatív-produktív szövegmegközelítés szükségszerű előkészítése az analitikus-kreatív-nak (lásd fent a rendszerszerű és kontextuális ismeretekről mondottakat), másrészt azért, mert ez a fajta — szövegtani megalapozású — szövegmegközelítés eddig nem került alkalmazásra az iskolai gyakorlatban.

## 2. Megjegyzések Palotásné Nagy Éva beszámolójához

Minthogy ebben az esetben a kreatív-produktív gyakorlatok alkalmazása során szerzett tapasztalatok beszámolójáról van szó (és nem nekünk feltett kérdésekről), csupán két dologra szeretnénk még egyszer rámutatni:

— a kreatív-produktív gyakorlatok (ahogy ebből a beszámolóból is kiténik) *irodalommal* és *nyelvtannal* kapcsolatos szövegtani ismeretek elsajátíttatására vagy elmélyítésére *egyaránt* alkalmasak;

— bár a mások által más kontextusokban elvégzett gyakorlatok 'szolgai másolás'-a sem 'ártalmas', hasznosabb, ha a tanár *az éppen megtárgyalandó irodalmi vagy nyelvtani kérdésekhez készít elő* a tananyaghoz szervesen kapcsolódó és osztálya szintjének megfelelő gyakorlatokat!

A különféle kreatív-produktív gyakorlattípusok *pedagógiai alkalmazását* illetően — hivatkozva mindarra, amit a kérdésekre adott válaszainkban már ezzel a témával kapcsolatban megfogalmaztunk — ismételten is kiemeljük a következőket.

— Az a szöveg, aminek keretében a bemutatott feladatokat megfogalmaztuk, nem, vagy nem csak az irodalmi szövegek szövegtana, azaz ezek a feladatok bármilyen szövegre vonatkozóan elvégezhetőek, bármely tantárgy tankönyvi szövegeire éppúgy, mint bármely tetszőleges szövegre.

— A szövegtan és a bemutatott kreatív-produktív gyakorlatok jellegéből következően nem releváns az a kérdés, hogy a tárgyalt feladatokat irodalomórán vagy nyelvi órán kívánatos-e alkalmazni. Ezek a feladatok ugyanis egyidejűleg szolgálhatják mind az irodalom-, mind az anyanyelvtanítás céljait.

— Továbbá, az eddigi publikációinkban bemutatott feladatokkal analóg feladatok természetesen alkalmazhatók az idegen nyelvek tanítása keretében is. Meggyőződésünk, hogy ez nemcsak hasznos, hanem igen kívánatos is lenne. — A *Szemiotikai szövegtan* jelen kötetében ezzel kapcsolatban lásd TÓTH SZERGEJ és VASS LÁSZLÓ „Idegen nyelvű szövegek kreatív-produktív megközelítése I. Gyakorlatok orosz nyelvű szövegekkel magyar nyelvű és szociokulturális háttérrel” című tanulmányát.

— A gyakorlattípusokat alkalmazóknak szem előtt kell tartaniuk, hogy ezek a gyakorlatok csupán megelőzik bizonyos nyelvi kérdések rendszeres tárgyalását, illetve egy bizonyos szöveg elemzését, de nem helyettesítik azt. Egyrészt arra szolgálnak, hogy a tanulókat érdekeltébbé tegyék a szóban forgó témák iránt, másrészt arra, hogy a tanár számára világosabbá tegyék azt, az adott osztály által az adott témákra vonatkozóan birtokolt ismeretanyagot, aminek háttére előtt az oktatást eredményesebbé teheti.

— A már bemutatott feladatok *mintáknak* tekintendők, és nem bármilyen kontextusban, bármikor egy az egyben alkalmazható receptek halmazának. A feladatok megoldása a tanulók kreativitását, produktivitását kívánja meg, a feladatok megválasztása

viszont a tanárokét. A tanárnak kell ugyanis eldöntenie, hogy *melyik* osztályban, *melyik* téma tárgyalásához, *milyen* feladatok alkalmazását tartja legcélravezetőbbnek.

— A tanároknak nemcsak abból a szempontból kell kreatívnak lenniük, hogy egy adott osztályban egy adott témához az alkalmas feladatot megválasszák, hanem abból a szempontból is, hogy az elvégzett gyakorlatok eredményeit mind a maguk, mind a tanulók számára optimálisan hasznosítani tudják.

### 3. Válaszok Bókay Antal [= Bk] kérdéseire

BÓKAY ANTAL kérdéseivel kapcsolatban előljáróban azt kívánjuk megjegyezni, hogy ezek a kérdések — alapvető jellegükre és komplexitásukra való tekintettel — valószínűleg egy önálló konferencia témáját kellene hogy képezzék. Válaszaink ennek következtében itt a kreatív-produktív szövegmegközelítést érintő kérdésekre is csak parciálisak lehetnek, és elsősorban további eszmecserék előmozdítására szolgálhatnak. (Az analitikus szövegmegközelítésre vonatkozó válaszokat lásd PETŐFI—VASS írásában.)

**Bk/3'** A szemiotikai textológia a 'szöveg-halmazok'-at a koncepcióját meghatározó elemek szempontjaiból rendezi. Ezekhez az elemekhez tartoznak mindenekelőtt a *kommunikációs-szituációk*, a *szövegalkotó tényezők* — az adott szöveg fizikai hordozója [a *vehikulum*], a fizikai hordozóhoz rendelhető mentális kép [a *vehikulum-imágó*], a fizikai hordozóhoz rendelhető formai felépítés [a *formáció*], a fizikai hordozóhoz rendelhető szemantikai felépítés [a *sensus*], annak a világdarabnak a mentális képe, amely az interpretátor feltételezése szerint az adott fizikai hordozóban kifejezésre jut [a *relátum-imágó*] s adott esetben maga a szóban forgó világdarab [a *relátum*] is — és az *organizációs-típusok*.

Ezek, a koncepciót meghatározó elemek egyrészt lehetővé teszik egy olyan *kommunikációs-szituáció*-t, valamint egy olyan *szöveg-* (vagy talán helyesebben: *kommunikátum-*) tipológia létrehozását, amelyek valamennyi, oktatásban felhasznált szöveget (kommunikátumot) figyelembe vesznek. Másrészt eszközt (és módszert) is jelentenek ezeknek a szövegeknek mind az analitikus-kreatív, mind a kreatív-produktív megközelítéséhez. Ami ez utóbbit illeti, tapasztalataink azt mutatják, hogy a kreatív-produktív gyakorlatokat egyaránt alkalmazni lehet tizenévesek irodalomóráin és főiskolai, egyetemi hallgatók irodalmi (sőt filozófiai) szemináriumain.

A szemiotikai textológia koncepciója (ahogy erről már korábban is szó esett) úgy lett megalkotva, hogy szerves részét képezhesse egy — az oktatás valamennyi szintjére kiterjeszhető — *studium generale*-nak. (Ehhez a kérdéshez lásd bővebben „A szemiotikai textológia mint egy *studium generale* egyik lehetséges eleme.” In: VASS LÁSZLÓ (szerk.): *Magister Emeritus 1993*, Szeged, JGYTF Kiadó, 1994. 85-116.)

**B/4'** Meggyőződésünk, hogy a szemiotikai textológiai szövegmegközelítésekre (amelyek között a kreatív-produktív megközelítés kitüntetett szerepet játszik) felépíthető egy, a közoktatási folyamat egészére kiterjedő irodalomtanítási (és nyelvtanítási) modell. Ez a meggyőződés elméleti szinten azokból az argumentumokból is levezethető, amelyek a szemiotikai textológia '*studium generale* alapelem' jellege mellett szólnak, minthogy az irodalomtanítás a 'szöveg-tanítás'-nak csupán egyik szektorát képezi.

Ami magát az irodalomtanítást illeti, arról itt a következőket szeretnénk mondani.

Köztudott, hogy a magyar közoktatásban néhány éve megszűnt az 'egytantervűség', így a magyar nyelv és irodalom tanításához is többféle magyar nyelv és irodalom tanterv áll a tanárok rendelkezésére. A választható tantervek többsége a magyar nyelv tekintetében leíró nyelvtani, az irodalom esetében irodalomtörténeti koncepciót követ. Az elfogadás előtt álló Nemzeti alaptanterv további lehetőségeket kínál, új — következőképpen magyar nyelvi és irodalomtanítási — tantervi koncepciók megvalósítására is.

Mint már arra utaltunk, a szemiotikai textológia mint szövegelmélet és szöveg-szemlélet alkalmas arra, hogy alapul szolgáljon egy választható tantervi koncepcióhoz, de ebben az átmeneti időben — az új követelményeket tartalmazó NAT elfogadásáig — ennek összeállítása nem látszott célszerűnek.

Rövidesen a tanárok rendelkezésére áll azonban a Nemzeti Tankönyvkiadó megjelentetésében a *Szövegtani kaleidoszkóp* című, három kötetre tervezett tanulói segédkönyvsorozat első két kötete a magyar nyelv és irodalom oktatásához a 12—18 éves korosztály számára.

A szerzőket e sorozat létrehozásában a következő — egymással szervesen összefüggő — megfontolások vezették:

- önálló kezdeményezésre való serkentéssel fokozni a tanulók *érdeklődését és kreativitását* a magyar nyelv és irodalom minél behatóbb megismerésére;
- segítséget nyújtani a *kortárs magyar irodalom* legalább egy részének közelebbi felfedezéséhez;
- elősegíteni egy *átfogó szöveg-szemlélet* létrejöttét;
- olyan gyakorlatokat bemutatni és olyan feladatokat összeállítani, amelyek hatékonyabbá tehetik a *szöveg-megformáltság önálló elemző megközelítését*;
- olyan gyakorlatokat bemutatni és olyan feladatokat összeállítani, amelyek hatékonyabbá tehetik a *szöveg-megformáltság önálló alkotó megközelítését*.

Az *Antológia* alcímű (első) kötet közel 200 vers- és prózaszöveget tartalmaz. Valamennyi XX. századi — jelentős részben — kortárs szerző alkotása. A szövegek csoportosításában az alapul választott szöveg-szemlélet a meghatározó: a szövegtani 'kaleidoszkóp' a szöveg-megformáltság fő hordozói szerint hozza létre 'a színes szöveg-megformáltság-ábrákat'. Miközben a tanulók ezt az anatólológiát forgatják, egyszerre ismerkedhetnek meg a kortárs irodalom számos alkotásával és egy — a legkülönfélébb szövegtulajdonságokat figyelembe vevő — átfogó szöveg-szemlélettel.

A *szöveg-megformáltság elemző megközelítése* alcímű (második) kötet részben az *Antológia* szövegeit, részben mintegy 100 újabb szöveget felhasználva nyújt bevezetőt *szövegek elemzésének előkészítését célzó, átalakító műveletek*be. Ezeknek az átalakításoknak az a céljuk: milyen — az eredetitől eltérő — más formába lehet elrendezni az adott szöveg lexikai anyagát ahhoz, hogy az eredeti elrendezést ezekhez a lehetséges más elrendezésekhez viszonyítva, mélyrehatóbban elemezhesük. Míg az *Antológia* 'kaleidoszkóp' jellege abban áll, hogy *különféle* szövegeket csoportosít *egyazon* szöveg-megformáltság-hordozó köré, ez a kötet olyan jelleggel kaleidoszkóp, hogy *ugyanazon* szövegeknek ad *más-más* megformáltságot.

A *szöveg-megformáltság alkotó megközelítése* alcímű (harmadik) kötet — az első két kötetben közölt ismeretekre támaszkodva és azok rendszerét követve — vezet majd be olyan szövegek létrehozásába, amelyeknek előre meghatározott (tematikus vagy megformáltságot érintő) feltételeknek kell eleget tenniük.

Ennek a taneszközcsaládnak — amelynek tanulói segédletként való felvételét a Taneszközjegyzékre a Nemzeti Tankönyvkiadó kérte — az iskolai alkalmazásával kapcsolatosan még a következőket kívánjuk megjegyezni. A kaleidoszkóp-kötetek különféle iskolatípusokban, különféle tantervek, tanítási programok szerint haladó, 12—18 éves korú tanulók körében — tanórai és tanórán kívüli foglalkozások keretében — egyaránt alkalmazhatóak, és egyidejűleg szolgálhatják a magyar nyelv- és irodalomtanítás céljait.

Természetesen a kaleidoszkóp-kötetek alkalmasak arra, hogy egy későbbiekben kidolgozott, választható tanítási program tankönyvcsaládjának részei lehessenek.

*4. Két rövid megjegyzés Szabó Zoltán és Wacha Imre egy-egy — a kreatív-  
produktív gyakorlatok eddigi alkalmazási területének a kiterjesztésére irán-  
nyuló — megállapítására*

**Sz/e'** A stilisztikai minősítések kérdésével foglalkozva, SZABÓ ZOLTÁN többek között a következőket mondja:

„Különösen jó alapnak tekintem azt az elemzésváltozatot (gyakorlatot), amelyben egy-egy vers szakaszainak a sorrendjét kell megállapítani, és a választott sorrendet megindokolni. Ez esetben ugyanis nagyon sok stilisztikai jellegű, értékű indoklás lehetséges, amit itt most témánk szempontjából úgy magyarázhatunk, hogy mindez stilisztikai továbbfejlesztése a szóban forgó szövegvizsgálatnak, és így kiindulópontja, alapja lehet egy tényleges stilisztikai elemzésnek.”

Úgy véljük, hogy ez a megállapítás *valamennyi* kreatív-produktív gyakorlatra kiterjeszthető, hiszen mindegyik esetében arról van szó, hogy a gyakorlatok végzői a számukra lehetségesnek tűnő változatok valamelyikét realizálják, és okolják meg. Nagy hasznára válna mind általában a szövegtani kutatásnak, mind közelebbről a stilisztikai kutatásnak (és a stilisztika tanításának!), ha a stilisztika művelői olyan módon is segítséget nyújtanának a tanároknak, hogy világossá tennék számukra, mi és milyen módon hasznosítható a kreatív-produktív gyakorlatok eredményeiből a stilisztikai elemzésekben, illetőleg hogy az ilyen elemzések számára milyen gyakorlatok végeztetése tekinthető különösen szerencsésnek.

**W/c'** WACHA IMRE a gyakorlatokról szólva, amelyekben „— túlnyomó részben és szükségszerűen — 'előregyártott elemekkel' dolgoztunk”, annak az igénynek ad hangot, hogy

„A törvényszerűségek felismerése után lassan sorra kellene kerülnie az összefoglaló általánosításoknak, mégpedig olyan célzattal, hogy ebből előbb-utóbb egyrészt valamiféle szövegtipológia és műfajelmélet, másrészt pedig — műfajokra és kommunikációs szituációkra is lebontott — szövegszerkesztési útmutató kerekedjék ki. (A szövegszerkesztés szóba beleértem egyrészt a szövegstruktúrát, másrészt a mondatszerkesztést és a szóhasználatot is, a szituativitást is fgyelembé véve.)”

Ami a szövegtipológiát és műfajelméletet illeti, minden bizonnyal érdemes gondolkodni azon, hogy milyen jellegű kreatív-produktív gyakorlatok segíthetnék legeredményesebben ezek létrehozását. Az eddigi gyakorlatok elsődleges célja a szövegmegformáltság vizsgálata volt, és csupán elenyészően kis részük irányult kifejezetten tipológiai ismeretek feltárására.

A szövegszerkesztési útmutatóval kapcsolatban egy kicsit másabb a helyzet. Minden olyan gyakorlat, amely a szövegmegformáltság mélyebb megismeréséhez vezet, közvetve gyarapítja a szövegszerkesztéssel kapcsolatos *általános ismereteket* is, amik nyilván szerves részét kell hogy képezzék a szóban forgó útmutatónak. Ezeket az ismereteket azonban *kommunikációs helyzetektől való függőségükben* is elemezni (és alkalmazni tudni) kell. Itt a gyakorlatok továbbfejlesztésének az iránya kettős: egyrészt kommunikációs helyzetre vonatkozó kérdéseknek a beépítése az eddig alkalmazott típusú gyakorlatokba is, másrészt kifejezetten 'szövegalkotási' kreatív-produktív gyakorlatok kidolgozása.

Az említett témákkal kapcsolatos összefoglaló általánosítások kielégítő megfogalmazhatóságához a megfelelő alap csak kellő körültekintéssel kidolgozott gyakorlatok széles körű alkalmazása útján érhető el. Erre az alkalmazására vonatkozóan itt már jelezhetjük, hogy ennek előmozdítása érdekébe a közeljövőben elkészül egy szövegszerkesztéssel kapcsolatos szövegteni gyakorlatokat tartalmazó iskolai segédkönyv is.

## 2.11. Válaszok, megjegyzések az analitikus szemiotikai textológiai szövegmezőkkel kapcsolatos megállapításokra, kérdésekre

PETŐFI S. JÁNOS—VASS LÁSZLÓ

Az itt következő válaszok és megjegyzések elsősorban a BÓKAI ANTAL által feltett kérdésekre vonatkoznak. (A válaszokat a szerzőre és a szóban forgó szövegrészre utaló kettős aposztróffal ellátott szimbólumok tagolják).

### 1. Válaszok a Bókay Antal [=Bk] által feltett kérdésekre

**B/1''** Mindenekelőtt szükségesnek tartjuk annak hangsúlyozását, hogy mindhárom BÓKAY által említett megközelítés mögött a befogadó áll: a *befogadó* az, aki

- (1) a szerzőre (valamint a szövegfelépítésre és a világra) vonatkozóan általa birtokolt ismeretek alapján próbál egy, *elsősorban szerzőcentrikus* értelmező interpretációt létrehozni;
- (2) a szövegfelépítésre (valamint a világra) vonatkozóan általa birtokolt ismeretek alapján próbál egy *elsősorban szövegcentrikus* értelmező interpretációt létrehozni;
- (3) saját tapasztalata (valamint a szövegfelépítésre és a világra) vonatkozóan általa birtokolt ismeretek alapján próbál egy *elsősorban befogadócentrikus* értelmező interpretációt létrehozni.

Ez a megállapítás azonban három kiegészítő megjegyzést tesz szükségessé.