

8. Kirsten Dickhaut, *Verkehrte Bücherwelten. Eine kulturgeschichtliche Studie über deformierte Bibliotheken in der französischen Literatur*, Wilhelm Fink, München, 2004, 44.
9. *Uo.*, 41.
10. *Uo.*, 44. Umberto Eco regényében, *A rózsza nevében* ezért is lehet szimbolikus aktus a nevetés kizárása.
11. *Vö. Uo.*, 42. skk.
12. Achim Hölter, *Zum Motiv der Bibliothek in der Literatur*, Arcadia, 1993 (28.)/1., 67.
13. Évfolyamtársak, felsőbb évesek, tanárok is válhatnak segítőtvé a keresésben.

BENGI LÁSZLÓ

## „Digitális”: közeg, olvasás vagy szemléletmód?

„Egy diáklakoma után későéjjel bérkocsin hajtattam haza. Megkérdeztem a kocsistól, mivel tartozom neki. Valószínűleg félreértettem és keveset nyomtam markába. A kocsis üvöltözni kezdett, tetves fickónak nevezett, még az ostorával is felém suhintott, de én csak ámuldoztam, hogy mily remekül használja a rendhagyó igéket, mily mesterien egyezteteti az alanyt az állítmánnyal, mily gazdag és változatos a szókincse, s írónomat keresgéltem, hogy mindezt följegyzem.”<sup>1</sup> Nehéz nem mosolyogni a komolykodó ámulaton és réveteg igyekezeten, melyet a bérkocsis válogatott szidalmi váltanak ki a még fiatal és tanulni vágyó Esti Kornélból. Pedig talán nem is kevesen éreztek hasonló, megalázottságtól áthatott bámulatot, mikor évek szorgos nyelvtanulásával fölszedett magabiztosságukból pillanatok alatt billentette ki őket egy anyanyelvén tudattalan könnyedséggel megnyilatkozó kisgyermek. Ráadásul a kocsis sejtethetően cirkalmas vádjai az *Esti Kornél* – kifutásában súlyosabb hangütésű – kilencedik fejezetét is fölidézik, amelyben a bolgár kalauzzal mímelte kétes társalkodás az idegenség és meg nem értés közel sem tét nélküli tapasztalatában részesít.

Esti, minthogy szinte kizárólagosan nyelvtudásának tökéletesítése lebeg szeme előtt, nem a helyzethez illő módon viselkedik. Az ebből adódó ironia mintha egyfajta mértékvesztésre figyelmeztetne. Az ifjú Esti Kornél éppannyira közönyösnek mutatkozik a jószerével köznap emberi összeütközés természete és megoldása iránt, mint ahogy egyoldalú figyelme s kissé differenciálatlan bámulata a nyelvi megnyilatkozások gyakorlati-kulturális különbségeit is elhomályosítani látszik. A komolykodás és nevetségesség kísértései közé vetett befogadó a novella olvasása során szintúgy könnyen az Estiéhez igencsak hasonló helyzetben találhatja magát. A felhőtlen és gondtalan nevetés vajon nem tér túl gyorsan napirendre a rövid részletet átható emberi, nyelvi, gondolati feszültségek fölött? Az anekdotikus eseményben föltáruuló mély belátásokra szegezett tekintet viszont nem válik önmaga paródiájává, mikor vak marad a két szereplő jószerével gyerekes viselkedésére és az abban bujkáló komikumra? És hogy immár szorosabban vett témámra térjek:

akik életviláguk digitális átalakulásával szembesülnek, vajon nem vesztek el néhány napján hasonlóképp a mértéket? Jelen sorok papírra vetőjeként aligha vagyok ez alól kivétel. Épp ezért kettős kritikai szemlélet érvényesítésére törekszem: a digitális írástudást igyekszem nem homogén jelenségként kezelni, az ekként rétegzett fogalomnak pedig differenciáltan mérlegelni az irodalomolvasáshoz fűződő némi lehetséges viszonyát.

A „literacy” leginkább talán írástudásként magyarázható fogalma napjainkban olyannyira eltérő készségeket és gyakorlatokat foglal magában, s oly szerteágazó kontextusokban jelenik meg, hogy az immár a szó használhatóságának, teherbírásiának határait feszegeti. Ezáltal a szaktudományos vizsgálódások nemegyszer szinte ördögi körbe kerülnek: fokozódó összetettsége folytán az írástudás fogalma elemző, a kifejezés belső tagoltságát leíró közelítésre csábít, amelynek során azonban az elkülönített osztályok között jelentkező kapcsolatok rendre újrarajzolják a kategóriák és alkategóriák határait. Jóllehet ezért közel sem szerencsés egyszerű tartalmazásos viszonyt föltételezni írástudás és digitális írástudás között, az alábbiakban mégis kitarok e fogalompár mellett. Egyfelől a digitális technológia ugrás-szerű fejlődésével és elterjedésével összefüggő átfogó történeti változást annak el- lenére sem tartom függetleníthetőnek és leválaszthatónak az írástudás korábbi formáiról, hogy a veszteség és változás nélküli megőrzés eszméjét naivnak gondolom. Úgy hiszem, az irodalom a digitális korban sem vált merőben avittá. Másfelől az írástudás olyan képességre utal, amelynek különböző formáira egyaránt érvényes, hogy tanultságot feltételeznek, gyakorlattal párosulnak, műveltséget közvetí- tenek, és nyitottak a további képzésre. Ebben az értelemben az írástudás nem pusztán egy többé-kevésbé általános kompetenciaként, hanem szorosan összefü- ggő és egymásra épülő kompetenciák bonyolult hálózataként határozható meg, mint ahogy a digitális írástudás sem merül ki a digitális eszközök révén továbbí- tott, illetve alkotott szövegek megértésében és létrehozásában.

Az írástudás tagoltságának lázas elemzésébe merülve esetenként hajlamosak vagyunk megfélekedezni a jelenség rétegzettségének egy másik dimenziójáról, amely pedig az irodalomolvasással – sőt akár általánosabban a szövegértéssel – kapcsolatban talán még jelentősebb szereppel bír: az írástudás mértéke terén tapasztalható különbségekről. Ámbátor közhely, fontos leszögezni, hogy az – akár hagyományos-alfabetikus, akár digitális értelemben vett – írástudás szintje nem ír- ható le megfelelően igen és nem kettősségével, hanem sokkal inkább egy folyto- nos skálát föltételezve mérlegelhető. A szavak silabizáló kiolvasása és a rövid mon- datok papírra vetéséig terjedő írni tudás nem ugyanaz, mint – mondjuk – koherens elbeszélő vagy érvelő szövegek gördülékeny megalkotásának képessége, miként az utóbbi sem feltétlen jár együtt ama választás tudatosságával és reflektáltságával, amely a kifejezési formák és regiszterek sokasága között válogatva találja meg a helyzethez leginkább illőt. A digitális írástudást hasonlóképp nem lehet pusztán meglévő vagy éppen hiányzó képességnek tekinteni. Az egyszerű digitális eszközök használatá- ból például még nem föltétlen adódik a szövegszerkesztő vagy táblázatkezelő pro- gramok helyes felhasználói kezelése, ami szintúgy nem jelenti akár csak egyszerű programkódok írásának, legalábbis megértésének és módosításának képességét.

Az írástudás fokozatszerű jellege az anyanyelv elsajátításának összetett folya- matát is előtérbe állítja. Az anyanyelvi beszélő tudása sem nem készen kapott, sem

nem lezárható, tovább már nem alakítható tudás. Fölhozhatók érvek amellett, hogy a „digitális bennszülöttek” számára digitális környezetük jelenti azt a természetes közeget, amelyben az anyanyelvhez hasonlóan sajátítják el a digitális világról való tudásukat és alakítják ki ebben követett gyakorlataikat. Az ezzel járó könnyedség és fesztelenség azonban nem keverendő össze az anyanyelv vagy a „bennszülöttség” olyan ideologikus fölfogásával, amely – ellentmondva a föntieknek – megfelelkezik az írástudás többdimenziós rétegzettségéről, az ehhez kötődő kompetenciák széles skálán mozgó szintbeli eltéréseiről. Arról tehát, hogy a digitális tudás – miként a hagyományos is – inkább tekinthető valóra váltandó feladatnak, avagy ma divatos szóval: projektnek, semmint kész terméknek. Márpedig a digitális írástudás mértéke sokszor annak ellenére is alacsonynak mutatkozik,<sup>2</sup> hogy napjainkban nem kevés gyermek előbb találkozik digitális eszközökkel, mint írott szövegekkel: a korai tapasztalat és az ezzel járó fesztelenség önmagában nem elegendő a magasabb kompetenciaszint eléréséhez. Természetesen ettől még hiba lenne alábecsülni a fiatal korban elsajátított digitális képességek jelentőségét, hiszen azok kézenfekvő és nehezen helyettesíthető alapjául szolgálhatnak a később elsajátított kompetenciáknak. Ugyanakkor ahogy az anyanyelvi tudás nem teszi feleslegessé, hanem megalapozza az anyanyelv-pedagógiát, úgy a digitális írástudás fejlesztése-kiművelése is tetemes szellemi erőfeszítést, kitartást és időt követel. Ez mintegy magától értetődőnek mondható a pedagógia távlatából, azonban a digitális írástudás és az irodalom összefüggésének mérlegelésekor sem célszerű szem elől téveszteni.

Az *Esti Kornél* fönnebb idézett részletében a még fiatal főhős viselkedése részben azért bizonyulhatott komikusnak, mert minden anyanyelvi megszólalás felé – önmagában véve persze jogos, ám végső soron mégiscsak differenciálatlan – bámulattal látszott fordulni. A hasonló érzékszalódások elkerülése végett érdemes hát tudatosítani, hogy az irodalomolvasás, illetve -oktatás kérdései nemritkán olyan közegben-kontextusban vetődnek föl, amelyre többé-kevésbé csekély mértékű és naivan reflektálatlan digitális írástudás jellemző. Számomra kétséges, mennyire vehető komolyan azok a válaszkísérletek, amelyek viszonyítási, rosszabb esetben igazodási pontjukat magától értetődő természetességgel a digitális írástudás eme szűkre szabott mezsgyéjén jelölik ki. Az oktatás feltételeinek mérlegelő elemzést nélkülöző elfogadása, alig reflektált tudomásulvétele valójában nem sokban különbözik a körülmények semmibevevételétől vagy merev elutasításától, és ezért oda vezet, hogy akár a legjobb szándék is csekély vagy netán ellenkező irányú hatást válthat ki. Nem mellékes tehát, hogyan fogalmazzuk meg irodalomolvasás és digitális írástudás viszonyának kérdését.

Az irodalom digitális kultúrában betöltött helyének vagy szerepének igen általános kérdése többféle közelítést tesz lehetővé. Félrevezető lehet, ha úgy értjük, hogy az egyre átfogóbban digitalizálódó világban milyen hely és szerep marad meg az irodalom számára. Az ekként átfogalmazott kérdés azt sugallja, a szóban forgó változások szükségszerűen korlátozó hatással bírnak az irodalomra. Még inkább érzékelhető ez a probléma abban az amúgy jogos, ám aligha elégséges kérdésében, hogy milyen következményekkel jár az életvilág digitális átalakulása az irodalomolvasásra és -oktatásra nézve. Ahogy ugyanis a hangsúly az egymással kölcsönható tényezők hipotézise felől az irodalom passzív-elszenvedő szerepe, te-

hát egyfajta kényszerhelyzet képzeete felé mozdul el, úgy válik a válasz egyre nagyobb eséllyel védekezéssé, eleve vert helyzetet sugalló apológiává. A kérdésfelvetést ezért két vonatkozásban is árnyalni-pontosítani szeretném. Egyfelől számolni kell az abból adódó következményekkel, hogy a digitális írástudás olyan többdimenziós térhez hasonlítható, amelyet az egymáshoz kapcsolódó kompetenciák, az egyes képességek szintjei, az írástudás hagyományos, digitális vagy egyéb formái feszítenek ki. Így az irodalomolvasást – mely egyébként maga sem egyféle! – immár nem egy, hanem számos viszony fűzi a digitális írástudáshoz, attól függően, hogy annak mely változatára vonatkoztatjuk. Másfelől a kérdést már-már fordítva sem fölösleges föltenni: milyen módon tud az irodalom olvasása és tanulmányozása hozzájárulni a digitális írástudáshoz?

Talán érdemes közbevetni, hogy az irodalomnak nemcsak a digitális, hanem a hagyományos írástudáshoz fűződő viszonya sem egyféle. Aki csak silabizálva olvas, valószínűleg nem túl sok élvezetet talál egy bonyolultabb irodalmi szövegben; ugyanakkor az ilyesféle művek nyelvi összetettsége a szavakra fordított figyelem olyan fölfokozottságára szólíthat, amely az olvasást szinte a silabizálásra emlékeztető módon lassítja le. Ekképpen az irodalom némileg olyanná teszi az anyanyelvet, mintha az olvasó egyszersmind idegen nyelvet böngészne. Immár kifejezetten a digitális írástudásra tekintettel, N. Katherine Hayles az olvasás három fajtáját különíti el: a szoros olvasás (*close reading*) mellett hiperolvasásról (*hyper reading*) és – minden bizonnyal a gépi tanulás mintájára – gépi olvasásról (*machine reading*) beszél.<sup>3</sup>

A szoros olvasás az irodalomtudomány alapvető, klasszikussá lett gyakorlata. Önálló módszertani – a diszciplína önképét is mindinkább meghatározó – elvé a 20. század elejétől induló, „szövegközeli” olvasásra törekvő irodalomelméleti irányzatok emelték, jöllehet az az intenzív odafordulás és figyelem, amelyet a szoros olvasás művelőjétől megkövetel, korábban sem volt ismeretlen az irodalmi művek befogadói számára. Hayles aligha esetlegesen kapcsolja össze az általa elkülönített olvasásmódokat a figyelem eltérő formáival. A szoros olvasást kitüntetett elmélyült figyelem más oldalról hátrány: könnyen kifáradáshoz vezethet, amely akár csömmörre is fokozódhat, illetve – egyszerű időbeli-fizikai okokból – erősen korlátozza az ezen a módon megközelíthető művek számát. A digitális eszközök általános elterjedése olyan információban gazdag és eltérő szerveződésű környezetet hozott létre, amelyben a szoros olvasás figyelemigénye és alapvető linearitása egyre kevésbé bizonyul hatékonynak. Erre kínál kétféle válaszlehetőséget a hiper- és a gépi olvasás. Ez egyszersmind annak a helyzetnek a jeleként is szolgál Hayles számára, hogy napjainkra a hagyományos írástudás elvesztette egyedülállóságát: már csupán egy, és nem is feltétlen a legalapvetőbb a különféle írástudások között, amelyek előnyökkel és hátrányokkal egyaránt bíró alternatíváknak tekinthetők.<sup>4</sup> Az alternatív lehetőségek persze valódi és nyitott választást feltételeznek, amely a korábban szerzett tapasztalatokon nyugszik, a különböztetés képességén alapul, megfontolt mérlegelés előzi meg, és ha nem is föltétlen tudatos,<sup>5</sup> de valamiképpen reflektálttá tehető.

A digitális környezetben élők és dolgozók számára a hiperolvasás Hayles szerint nemcsak előnyös, de szükségszerű és elengedhetetlen képesség. Ezt – részben James Sosnoski nyomán – úgy határozza meg, mint képernyőn történő, a számító-

gép által segített, de nagy mértékben olvasói döntéseken alapuló, a szövegek egymás mellé helyezését lehetővé tevő, elsősorban az információk gyors és hatékony keresését, azonosítását és kinyerését szolgáló olvasói gyakorlatot.<sup>6</sup> Az olvasás meghatározó jelentősége folytán a digitális közegben elterjedő és általánossá váló hiperolvasást kognitív módosulás is kíséri, a mély figyelemmel szembeállított, eltérő agyi funkciókat aktivizáló hiperfigyelem előtérbe kerülése, amelyet alacsony unalomtűrés és az ingerek állandó megújulásának igénye jellemez.<sup>7</sup> Az olvasás így alapjában töredezetté, ugrálóvá, áttekintővé, részeket kiemelővé, egyszerre rugalmassá és felületivé válik, miáltal az érintett szövegeknek csak viszonylag kis része kerül a szó szigorúbb értelmében, szóról szóra elolvasásra.

Hayles mindeközben úgy látja, hogy a digitális olvasás egyre általánosabbá válása nem feltétlen vonja maga után az olvasási képesség növekedését. A két folyamat egymást erősítő összekapcsolása éppúgy a jelenkor döntő kihívásai közé tartozik, miként az a kérdés is, „hogyan alkothatók hatékony hidak a digitális olvasás és a hagyományosan a nyomtatással társított írástudás között”.<sup>8</sup> Mindez még erőteljesebben jelentkezik az irodalom kapcsán. A hiperolvasás hasznos szerepet tölthet be a digitális környezetben, viszont több szempontból sem kedvez az irodalom olvasásának. A hiperolvasás mindennapi gyakorlatát az információk gyors begyűjtésének célja, esetleg az ingeráradat fölfokozottságának élvezete vezérli, míg az irodalmi művek sokszor éppen hogy újra kérdéssé teszik a közismert és gyors válaszokat, mint ahogy a széles skálán mozgó esztétikai tapasztalat összetettsége sem egyszerűsíthető unaloműző szórakozássá.<sup>9</sup> A töredezett, nemritkán esetlegesen haladó hiperolvasás a véletlen gráfokra emlékeztető utat jár be, valamint az információk pontosítására szolgáló rekurzivitás jellemzi. Ehhez mérten az irodalmi szövegek befogadása inkább a részletekre is figyelő újraolvasáshoz kötődik, és élvezetet talál ugyanannak szüntelenül lehetséges újraértelmezésében. Utóbbi pedig nem egyszerűen több mentális rendszer és kompetencia párhuzamos, töredezett vagy véletlenszerű, gyöngén korrelált működ(t)ését követeli meg, hanem az együttesen aktivizálódó képességek szoros összefonódását, sőt hierarchiáját.

A hiperolvasás gyöngéi természetesen nemcsak az irodalomolvasás, hanem általában a digitális szövegértés terén is jelentkeznek, amennyiben az olvasandó szövegek vagy a kitűzött célok összetettebbek, és a strukturáltság magasabb fokát várják el. Hiába van ezért szó kifejezetten a digitális közeg sajátosságaira felelő gyakorlatról, még ebben a szűkebb összefüggésben is számos olyan kompetencia és kognitív funkció merül föl, amelyek a hiperolvasás során igen korlátozottan vagy egyáltalán nem játszanak szerepet. Hayles erre tekintettel hangsúlyozza, hogy nem csupán a megfelelő olvasásmódok és figyelemformák helyzethez illő kiválasztására van szükség, hanem ezek együttműködő összjátékára is, amelyben sem a szoros, sem a hiperolvasás nem válik kizárólagossá. Ez az egymást kiegészítő viszony a döntően információközpontú feladatok esetében föltehetőleg sokszor bizonyul hatékonynak, hiszen például a tudományos művek – akár az irodalomtudományi szakmunkák – gyors áttekintése sikerrel alapozhatja meg, foglalhatja össze vagy erősítheti meg az emlékezetben az alapos, elmélyedő olvasások tanulságait. Mégis, megítélésem szerint, az irodalmi szövegek a jelzett különbségek folytán ettől eltérő viszonyban vannak a szoros és a hiperolvasással: a kettő közöt-

ti áttérés ebben az esetben nem kiegészítő viszonyt, hanem alapvető kognitív váltást, a befogadói irányultságban bekövetkező lényegi módosulást föltételez.

Mindebből adódóan erősen korlátozottnak látom, hogy a digitális közeget jellemző hiperolvasás mennyire aknázható ki az irodalomoktatást megalapozó gyakorlatként. Természetesen nem mellékes szempont, hogy egy diák számára ismerős-otthonos környezetben, az általa már elsajátított gyakorlatokat alkalmazva találkozik-e irodalmi szövegekkel. Csakhogy illúzió azt hinni, hogy a nyomtatottból a digitálisba történő átvitel pusztán csábító csomagolás kérdése, mely afféle marketingfogásként, felcicomázva sózza el a szoros olvasás régi jó eszményét. Ez a szemlélet forma és tartalom reflektálatlan – az irodalomtudomány által régóta bírált – szétválasztására megy vissza, ami ebben az esetben éppen azt a problémát fedi el, hogy a hiperolvasás kognitív eljárásai, melyekre a digitális közeg sarkall, igen kevésbé egyeztethetők össze az irodalomolvasás gyakorlataival és tapasztalataival.

Hasonló ellentmondás érzékelhető a közelmúltban szinte varázsszóvá vált infokommunikációs vagy IKT-eszközök terén, amikor azokat nem kellő megfontolt-sággal olyan semleges formákként vagy csatornákként kezelik, melyeket mintha csak tartalommal kellene föltölteni. Félreértés ne essék, infokommunikációs eszközök nélkül aligha lehetséges oktatás, mely érdemben megfelel a világunk digitalizálódása által támasztott kihívásoknak. Azt is érdemes tudomásul venni, hogy a megváltozott környezetben aligha tanítható minden, ami a nyomtatott könyvkultúrában még fontos és átadható tudásnak vagy képességnek számított. Ugyanakkor nemcsak arról van szó, hogy a hiperolvasás képessége nem jelent valódi alapot az irodalomoktatás számára, hanem arról is, hogy a népszerű digitális közvetítő csatornák és platformok egy része kifejezetten megelégszik a digitális szövegértés és írástudás alacsony szintjével. Ezek ugyan tekinthetők a diákokat hívogató csaliknak, ám ekként csak pillanatnyi vagy rövid távú érdeklődést keltenek, és könnyen hatékonyságukat is veszítik, nem ösztönözvén sem a hiperolvasás képességének fejlesztésére, sem ennek más olvasói gyakorlatokkal való egybejárására. Kétségtelen, hogy egy átkozódó kocsiától is lehet idegen nyelvet tanulni. Sőt olyasmit is, amit mástól nem. Mégsem hiszem, hogy ez lenne a nyelvtanulás alfája és omegája, szövegeinknek a csekély mértékű digitális írástudás közegébe történő átültetése pedig az irodalomoktatás megmentője.

A hiperolvasás Sosnoski és Hayles által javasolt fogalma leginkább a digitális szövegértés terén látszik érvényesnek, ami viszont a digitális írástudásnak csupán egy és nem is föltétlen a leghangsúlyosabb szegmense. Ezzel szemben a gépi olvasás éppannyira kapcsolódik a digitális szövegértés, mint a digitális írástudás problémájához. Hayles olyankor beszél gépi olvasásról, amikor az ember számára elolvashatatlan méretű szövegtörzsek földolgozása és mintázataik azonosítása számítógépes algoritmusok alkalmazásával történik.<sup>10</sup> Ezért a gépi olvasás nem vonja szükségyszerűen maga után a digitális szövegértés magas szintjét. A hiperolvasástól sokkal inkább a benne foglalt képességek és gyakorlatok köre révén különbözik. Míg a gépi olvasás számítástudományi-adatelemzési szempontból elmélyültebb digitális írástudást feltételez, mint a hiperolvasás, addig a szövegértés általános kompetenciáinak terén – ha nem is szükségképpen, de – akár ennek fordítottja is lehet a helyzet. Éppen ebből adódhat az illúzió, hogy a hiperolvasás érdemben segíthe-



ti vagy megalapozhatja az irodalmi művek befogadását, a gépi olvasás viszont elvezet ettől. Az előbbi bekezdésekben amellet érveltem, hogy az állítás első feléhez, irodalom és hiperolvasás kapcsolatához kritikusan és óvatosan érdemes közliteni; ehhez most azt is hozzáfűzöm, hogy a második feléhez is. Megítélésem szerint nem annyira a hiper-, mint inkább a gépi olvasás az, ami közelebb áll és átjárást biztosít az irodalomhoz. Csakhogy a gépi olvasás olyan jellegű digitális írástudást feltételez, amely – hiába elválaszthatatlan a digitális közegtől – valószínűleg még ritkább és nehezebben mozgósítható, mint a sok szempontból ismerős gyakorlatot jelentő hiperolvasás. Vagyis a digitális kompetenciák jól érzékelhető és közel sem eltűnőben lévő korlátozottsága legalább annyira súlyos kihívást jelent a saját helyzetére és környezetére rákérdező irodalomértés számára, mint a digitális váltás maga.

Lehet ugyan, hogy a digitális környezet elsőre talán nem kedvez az irodalomnak, ám ez nem általánosítható a digitális írástudás egészére: annak megismerése, amit egyre szélesebb körben – az angol „Digital Humanities” fordításaként – digitális bölcsészettnek neveznek, a digitális írástudás kibontakoztatását is nagyban segítheti. Általa nemcsak a bölcsészettudományok új és releváns kutatási irányai határozhatók meg, hanem olyan tudatos, reflektált és strukturált szemléletmód alakítható ki, amely képes hozzájárulni az olvasásmódok Hayles által szorgalmazott összjátékához, szinergiájához.<sup>11</sup> Digitális bölcsészet természetesen nincs adatbázisok és archívumok, számítógépes nyelvészet, mesterséges intelligencia és még számos tudományos-kutatási terület nélkül – de nem merül ki ezek egyikében sem, amint ez fordítva is így áll. Ennek jegyében érdemes hangsúlyozni, hogy bár digitális bölcsészet nem képzelhető el kiterjedt – és nem pusztán mennyiségi értelemben vett – digitalizáció nélkül, napjainkra már ennél fajsúlyosabb tétjévé lett a digitálisan hozzáférhető adatok, archívumok, szövegek digitális eszközökkel és azoknak megfelelő módszerekkel történő elemzése, értelmező földolgozása. Hayles a számítógép által végrehajtott műveleteket hangsúlyozva gépi olvasásról ír; Franco Moretti az átfogó mintázatok azonosítását, az úgynevezett alakfelismerést előtérbe állítva távoli olvasásnak (*distant reading*) nevezi a szóban forgó gyakorlatot. Ugyan Hayles joggal jegyzi meg, hogy a Moretti javasolta olvasásmód egyszerű esetei nem föltétlen teszik szükségessé számítógépek alkalmazását, az itt fölvetett szempontokból az utóbbi elnevezést mégis kifejezőbbnek gondolom.

Moretti szerint a digitalizáció azzal, hogy napjainkra óriási mennyiségű adatot és szöveget tett könnyen hozzáférhetővé, eddig észrevétlen, elfeledett, sőt nem is létező területeket nyitott meg a kutatás számára. Ahhoz azonban, hogy ezzel a lehetőséggel élni tudjunk, nem elegendő a dolgok közélről való szemlélete, a szoros olvasás gyakorlata. Az új meglátásokhoz hátrébb kell lépni, távolságot kell kialakítani, vagyis olyan távlatra kell szert tenni, amely az irodalomértést az adatelemzés és modellalkotás műveletei révén, némiképp váratlan aspektusból újítja meg.<sup>12</sup> Ezért bár a távlat igénye a hiperolvasásra emlékeztet, Moretti és az általa alapított digitális irodalmi műhely, a Stanford Literary Lab, ettől eltérően a rendszerszerű mintázatok elemzését tartja meghatározó feladatának. Ennek során az alakfelismerés és a megértés között nem vonhatók éles határok. Alapjában már maguk az elemzett adatok is értelmezés révén jönnek létre: a tudományos munka a vizsgáló-

dás szempontjának kijelölésétől a megfelelőnek ítélt módszer kiválasztásán és a kapott eredmények feldolgozásának különböző szakaszain keresztül a kutató értelmező munkájáig vezet. A folyamat több-kevesebb részét számítógép és ember kölcsönös, egymásra ható kapcsolata jellemzi, és ez az összefüggés még akkor is meghatározó marad, mikor egyes szakaszokban a számítógépes algoritmus mintegy maga serénykedik.<sup>13</sup> Ezért a digitális bölcsészeti kutatásoknak valamiféle erős objektivitásigény jegyében való láttatása téves közelítés. Moretti el is hátrítja a szoros olvasás és a távoli (avagy távlatos) olvasás éles szembeállítását: a távlati kép és az aprólékos értelmező munka között – Haylesnek a három olvasásmód együttthasításáról alkotott elképzeléséhez hasonlóan – folytonos ide-oda mozgásra van szükség. Így nem meglepő, hogy Moretti és a gépi olvasás fogalmát előnyben részesítő Hayles egyaránt kitart az olvasás terminusa mellett: ahogy az írástudás, úgy a sokszínű olvasói gyakorlatok is széles skálán helyezhetők el.<sup>14</sup>

Összefoglalva tehát, a digitális írástudás átfogó fejlesztését, a hiperolvasás helyett a távoli olvasás képességének kialakítását nem vélem elválaszthatónak az irodalomértés mai kihívásaira keresett válaszoktól, mint ahogy a digitálisanyanyelv-pedagógiát sem látom olyannyira távolinak a digitális anyanyelv-pedagógiától. Ezért – függetlenül a tanított ismeretektől – azt gondolom jó infokommunikációs eszköznek, amely nemcsak valamely tudományban való jártasságot kíván átadni, hanem a diákok digitális kompetenciáit is fejleszti. Ehhez persze az szükséges, hogy a „tudományok” és a „bölcsészet” közötti párbeszéd megszűnjék illuzórikus lenni. Hayles annak a félelemnek ad hangot, hogy ha a párbeszéd sikertelen marad, a bölcsészettudomány végleg ketté fog szakadni. Ez egyfelől a hagyományos irodalomtudomány képviselőinek elszigetelődésével, peremre szorulásával fenyeget, nemcsak a digitális bölcsészethez, hanem a szélesebb értelemben vett (társadalom)tudományokhoz képest is. Másrészt azzal a következménnyel járna, hogy a digitális bölcsészeti kutatások elszakadnának attól a gazdag (irodalmi) örökségtől, amely az elmúlt évszázadokban nyomtatott formákban hagyományozódott, és amelyet mégiscsak hajlamosak vagyunk fontosnak, végső soron pótolhatatlannak tekinteni.<sup>15</sup>

## JEGYZETEK

1. Kosztolányi Dezső, *Esti Kornél*, Kalligram, Pozsony, 2011, 226.

2. A digitális írástudásnál szűkebb jelentésű digitális szövegértési kompetenciák hazai szintjéről a 2009-es PISA-felmérés eredményei alapján közöl elemzést Balázs Ildikó – Ostorics László, *PISA2009 Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2011, [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa2009\\_digitalis\\_szovegertes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf). Vö. Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba, *PISA2015. Összefoglaló jelentés*, Oktatási Hivatal, Budapest, 2016, [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf), 62.

3. Lásd N. Katherine Hayles, *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*, The University of Chicago Press, Chicago – London, 2012, különösen a harmadik, *How We Read: Close, Hyper, Machine* című fejezetet: 55–79.

4. Vö. *uo.*, 9.

5. Jóllehet Hayles többször ír tudatról, kognitív móduszokról, agyi funkciókról, ember és gép kölcsönhatására és együttműködésére tekintettel óvatosságra int a tudatosság általános kategóriaként való alkalmazását illetően, amennyiben a számítógépes programok képesek lehetnek mérlegelésre és választásra, de tudatos gondolkodásra nem (lásd *uo.*, 17).



6. Elsősorban *uo.*, 61. Az itt hivatkozott írás, mely jórészt a hiperolvasás nyolc fő jellemzőjét veszi sorra: James Sosnoski, *Hyper-readers and their Reading Engines = Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies*, ed. by Gail E. Hawisher – Cynthia L. Selfe, Utah State University Press, Logan – National Council of Teachers of English, Urbana, 1999, 161–177. Hayles egy másik írása hasonlóan, kilenc pontban gyűjti össze a nyomtatványok és a valamiféle kódolást is föltételező digitális szövegek („electronic hypertexts”) közötti, közegre jellemző (médiumspecifikus) különbségeket: N. Katherine Hayles, *Print Is Flat, Code Is Deep: The Importance of Media-Specific Analysis*, *Poetics Today*, 2004/1., 67–90.

7. Vö. N. Katherine Hayles, *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*, *Profession*, 2007, 187–199.

8. Hayles, *How We Think*, 56.

9. Vö. Sosnoski, *i. m.*, 174.

10. Hayles, *How We Think*, 70.

11. A három olvasásmód átfedése, kölcsönhatása, melyet Hayles nagy nyomattékkal hangsúlyoz, akár a – szintén nem lineáris, nem egyirányú – párbeszéd bölcséletének föllevenítéseként-újraértésként is szolgálhat a digitális-gépi környezet radikális átalakulása közepette. Hayles ennek elemzése végett javasolja az összehasonlító médiatudomány (*Comparative Media Studies*) gyakorlatának kiterjesztését a nyomtatott és digitális kultúra közötti kapcsolatok, az együtthatások és különbségek vizsgálatára, ami egyúttal az eltérő területekről és közegekből érkező tudósok párbeszédét is ösztönözheti.

12. Franco Moretti, *Conjectures on World Literature*, *New Left Review*, 2000/1., 54–68. Lásd még Uő., *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History*, Verso, London – New York, 2005.

13. A gépi olvasást Hayles sem naív módon, az ember értelmező tevékenységének teljes hiányát föltéve gondolja el, hiszen a programokat (miként a programokat optimalizáló programokat is) emberek alkotják, implementálják, és az eredményeket is emberek értelmezik (Hayles, *How We Think*, 30). Hayles inkább technika és ember egymást befolyásoló összefüggését, a technika emberrel együtt változó jelentését hangsúlyozza, vagyis e két szféra egymásrautaltságát.

14. Vö. *uo.*, 28–29, 79.

15. *Uo.*, 6–7.

## KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN

# Szövegfogalom és szöveghasználat

## A DIGITÁLIS ÉS HÁLÓZATI SZÖVEGKULTÚRA NÉHÁNY ASPEKTUSA

A hazai bölcsészettudományok, mind a kutatási metodikák, mind a felsőoktatási gyakorlatok vonatkozásában, jelenleg, általánosságban fogalmazva és a nyilván említhető ellenpéldákat sem feledve, köztudottan kevésbé élnek a digitális kultúra által kitermelt vagy lehetővé tett, amúgy számtalan területen belátható módon relevánsnak ígérkező eszközökkel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a digitális mindennapok (és a mindennapok azért még a bölcsészettudományokban is ilyenek) ne hagytak volna máris erőteljes nyomokat azokon a gyakorlatokon, amelyek e területek sajátjai. Az alábbiak néhány, leginkább kérdés formájában megfogalmazott tézis felvázolására vállalkoznak, amelyek ezeket a potenciális változásokat éppen nem a digitális filológia vagy az ún. digitális bölcsészet technikai eszköztárának hasznosulásaira vezetik vissza (ezekről jelenleg túl sok tapasztalat még nem vagy legalábbis nem minden tudományterületen áll rendelkezésre), hanem egészen egyszerűen arra a banalitásra, hogy a szövegekkel való foglalkozásnak, sőt a szö-